

## PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO

Viviane Cristina de Mattos Battistello<sup>1</sup>

Ana Teresinha Elicker<sup>2</sup>

Rosemari Lorenz Martins<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este estudo discorre sobre a experiência de um projeto de pesquisa-ação realizado em uma turma do terceiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. Justifica-se, este trabalho, por ser de cunho social e cultural, que visa desenvolver atividades de produção textual para alfabetizar letrando dentro de uma perspectiva de um currículo inclusivo. Embora existam programas governamentais que regulamentam o processo de alfabetização, o contexto escolar mostra uma realidade que reflete índices precários da alfabetização no Brasil. Isso se deve possivelmente à formação de professores, à infraestrutura das escolas e aos “não-métodos”. Alfabetizar sem letrar, conforme SOARES (2004), está desconectado das demandas de práticas sociais que o cotidiano exige. Nesse contexto, adaptou-se o conto “O Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque”, na perspectiva de um currículo aberto, utilizando propostas curriculares diversificadas direcionadas ao entendimento de todos os alunos. O objetivo foi eliminar qualquer obstáculo que pudesse limitar a aprendizagem e a participação de todos os alunos no processo educativo.

**Palavras-chave:** Produção Textual; Processo de Alfabetização e Letramento; Currículo Inclusivo.

### WRITING IN THE PERSPECTIVE OF AN INCLUSIVE CURRICULUM

**ABSTRACT:** This study discusses the experience of a research-action project carried out in a third-year class of the early elementary School series. This work is justified, because it is of a social and cultural nature, which aims to develop activities of textual production to literate literacy within an inclusive education perspective. Although there are government programs that regulate the literacy process, the school context shows a reality that reflects precarious indexes of literacy in Brazil. This is possibly due to teacher training, the infrastructure of schools and non-methods. The teaching of reading and writing, as SOARES (2004), is disconnected from the demands of social practices that everyday

<sup>1</sup> Professora e Psicopedagoga. Mestranda em Letras (FEEVALE/2017). Graduada em Letras-Português/Inglês e suas respectivas Literaturas (FEEVALE/2005) e graduada em Pedagogia (UNINTER/2016). Especialista em Processo de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (FEEVALE/2009). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNILASALLE/2012). Especialista em Formação de Docentes e de Tutores (UNINTER/2013). Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva (UNINTER/2016). Tem experiência nas áreas de: Letras, Educação Especial e Educação Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Tutoria Educacional.

<sup>2</sup> Professora e Escritora. Mestranda em Letras (FEEVALE/2017). Graduada em Letras - Português/Inglês e suas respectivas Literaturas, pela Universidade FEEVALE (2004). Especialização em EJA, pela PUCRS e em GESTÃO ESCOLAR, pela UFRGS. Experiência como Professora e diretora de escola. Membro e Presidente do CONDICAR, Rolante, RS.

<sup>3</sup> Professora na Universidade Feevale. Graduada em Letras- Português/Alemão (1993), Especialista em Linguística do Texto (1996) e Mestre em Ciências da Comunicação (1999) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013). Atualmente é coordenadora do Mestrado Profissional em Letras, assessora de Pós-Graduação Stricto Sensu, professora permanente do Mestrado Profissional em Letras, professora colaboradora do Programa em Diversidade Cultural e Inclusão Social e professora do curso de Letras da Universidade Feevale. Atua como pesquisadora nos grupos de pesquisa Linguagens e Manifestações Culturais e Informática na Educação. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, aquisição da linguagem e letramento, variação linguística e ensino.

demands. In this context, the tale "The Yellow hood of Chico Buarque" was adapted from the perspective of an open curriculum, using diversified curricular proposals aimed at the understanding of all students. The goal was to eliminate any obstacle that could limit the learning and participation of all students in the educational process.

**Keywords:** Writing; Literacy process; Inclusive Curriculum.

## **Introdução**

O projeto de pesquisa-ação visa uma prática pedagógica que traz subsídios principalmente no quesito da educação inclusiva, no qual devem-se proporcionar oportunidades para que todos possam aprender, sempre que possível, juntos, respeitando as diferenças e reconhecendo as diversas necessidades de cada aluno. O grande desafio é mais do que garantir o acesso dos alunos às instituições de ensino, o objetivo é eliminar qualquer obstáculo que possa limitar a aprendizagem e a participação de todos os alunos no processo educativo.

Nesse contexto, surgiu esta proposta de trabalho, que se caracteriza como uma pesquisa-ação, a qual se justifica por ser de cunho social e cultural e propor atividades práticas com adaptação curricular para alfabetizar letrando dentro de uma perspectiva de currículo inclusivo, pois o projeto foi desenvolvido em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, no qual tem uma aluna com Síndrome de Down.

## **Processo de produção textual no currículo inclusivo**

A alfabetização constitui-se como uma das práticas de letramento, que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar. Ao passo que o letramento, envolve um conjunto de habilidades e competências, abrange também múltiplas capacidades, conhecimentos e alguns deles não têm relação com a leitura. (KLEIMAN, 2008, p. 19)

Nessa perspectiva, SOARES (2004, p. 91) diz que “letrar significa levá-la (a criança) ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. [...] uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias”.

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o

mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada. (SOARES, 2010, p. 146)

Nesse sentido, FERREIRO E TEBEROSKY (1991, p. 34) ainda corroboram sobre o processo de alfabetização, que é vagaroso e o aprendiz observa, interioriza conceitos, dúvidas deles, reelabora, até que chega ao código alfabético utilizado pelo adulto. É com esse código que o aluno passa a desenvolver a consciência entre pensamento e linguagem, e a partir daí é que passa a fazer uso da escrita. O aluno para ser alfabetizado precisa entender a relação que tem entre oralidade e escrita, além de conhecer as regras da escrita.

Embora existam métodos adequados, o contexto escolar mostra uma outra realidade que reflete índices precários da alfabetização no Brasil. Isso se deve possivelmente à formação de professores, a infraestrutura das escolas e os “não-métodos” conceituados por SOARES (2004, p. 102); alfabetizar sem letrar torna-se desconectado às demandas de práticas sociais que o cotidiano exige.

Muitas escolas, contudo, ainda não levam em conta as necessidades dos alunos e continuam utilizando metodologias tradicionais, que não levam em consideração a realidade do aluno e não promovem o letramento, que é de suma importância para o processo de alfabetização. Essa é uma das causas de os índices de alfabetização continuarem não sendo satisfatórios no Brasil.

Quando se alfabetiza letrando, é possível atingir todos os alunos, inclusive os com deficiência. Promover a igualdade de condições de acesso e de permanência a todos na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está no Art. 206, inciso I, da Constituição do Brasil desde 1988.

A educação especial, cujo foco são os alunos com deficiência, deve, inclusive, estar prevista na proposta pedagógica da escola, conforme as propostas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educacional Inclusiva. Ela deve atuar articulada com o ensino comum, mas orientar-se para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiências (BRASIL, 2008, p. 15).

A educação especial visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências e abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Na escola inclusiva, o processo educativo deve ser entendido como um processo social, em que todas as crianças têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal, ou seja, trata-se de uma modalidade de ensino para todos. (ALMEIDA, 2012, p. 11)

O aluno de inclusão pode apresentar características específicas da deficiência ou mesmo comorbidades. Um aluno diagnosticado com Síndrome de Down, por exemplo, pode apresentar déficits de linguagem, que podem dificultar a aprendizagem da leitura através do método fônico, que tem como base a associação som-letra. As crianças com Síndrome de Down apresentam, geralmente, por outro lado, uma boa capacidade de memória visual e, por isso, elas se beneficiam de estratégias de alfabetização que trabalham com o reconhecimento da “palavra-inteira”, como é o caso do método global.

De acordo com Troncoso (1998),

peças com SD têm a atenção, percepção e a memória visuais como pontos fortes e que se desenvolvem com um trabalho sistemático e bem estruturado. Porém, se verificam dificuldades importantes na percepção e memória auditivas, que com frequência se agravam por problemas de audição agudos ou crônicos. Por essa razão, a utilização de métodos de aprendizagem que tenham um apoio forte na informação verbal, na audição e interpretação de sons, palavras e frases, não é muito eficaz (TRONCOSO, 1998, p. 70).

Sendo assim, os conteúdos devem ser enriquecidos com metodologias inovadoras que despertem a vontade do aluno de aprender, levando em consideração suas dificuldades e suas facilidades. Para isso, é importante utilizar apoio visual e materiais concretos, contextualizando o conteúdo na vida diária da criança.

Desse modo, para alfabetizar letrando com atividades adaptadas, é imprescindível conhecer os alunos e desenvolver tarefas para a turma de maneira que o aluno com deficiência seja incluído efetivamente. Conceber um currículo como prática de significação, imerso em relações sociais (de poder), é tomá-lo como ato político de tradução de interesses de determinados grupos e não de outros, é concebê-lo como espaço disputado, contestado, conflituoso, que envolve relações hierárquicas e assimétricas particulares (SILVA, 2004).

Portanto, no currículo, múltiplas relações se estabelecem, explícitas ou “ocultas”, que envolvem a reflexão e a ação, as decisões político administrativas sistematizadas no Órgão Central da Educação e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (SACRISTÁN, 1998).

Assim, a inclusão educacional pressupõe a realização de currículos abertos e flexíveis que estejam comprometidos com o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos, tenham eles deficiências ou não. Alguns autores, como Gonzáles (2002) e Pastor (1995), são unânimes em afirmar que não deve haver um currículo diferenciado ou adaptado para alguns alunos, mas um currículo que englobe a todos, porém flexibilizando as necessidades de cada um.

## **Método**

Esta proposta de trabalho teve caráter qualitativo e se caracterizou-se como uma pesquisa-ação, fundamentada no seguinte questionamento: como produzir textos com alunos de uma turma de 3ª ano do Ensino Fundamental flexibilizando/adaptando atividades para uma aluna com Síndrome de Down?

A amostra foi constituída a partir da observação das aulas e aplicação de questionário com a professora e monitora, constituindo a partir dessa primeira coleta um diagnóstico para a aplicação do projeto de leitura e de produção textual.

A aplicação desse projeto teve duração de 4 encontros durante o mês de março/2018. Os participantes da pesquisa foram as pesquisadoras, a professora e 20 alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Leopoldo-RS. A turma tem uma aluna de 8 anos diagnosticada com Síndrome Down/Deficiência Intelectual/Atraso de Linguagem. Os demais alunos possuem idades entre 7 e 10 anos. A participação na pesquisa foi autorizada pelos pais ou responsáveis pelas crianças participantes por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

## **Procedimentos da Pesquisa-ação**

O projeto de pesquisa-ação teve como propósito desenvolver atividades de produção textual para alfabetizar letrando dentro de uma perspectiva de currículo inclusivo, a partir da contação da história do livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque.

Foi escolhida esta história por ser facilmente relacionada a outros contos e também pela semelhanças do medos vividos pelas crianças nessa idade, e assim despertar interesse pela leitura.

A partir da construção do projeto de pesquisa-ação, optou-se espontaneamente colocar-se em prática para verificar-se a aplicabilidade e posteriormente análise dos dados para outras pesquisas. Para tanto, escolheu-se uma turma de 3ºano do EF, de uma escola municipal de São Leopoldo-RS, na qual houvesse aluno com laudo de deficiência, pois nota-se que muitos docentes ainda enfrentam dificuldades com a prática de educação inclusiva.

Inicialmente, realizou-se uma entrevista com a professora titular da turma e com a monitora, além da observação das aulas, a fim de traçar o diagnóstico do grupo e compreender

como acontece o processo de inclusão nessa turma, e para, em conjunto, planejar a aplicação de um projeto de leitura e produção textual.

No primeiro encontro, questionou-se os alunos sobre o que gostavam de ler. Na sequência, foi mostrado o livro “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, e verificado se a turma já conhecia a história, relacionando-a com a história da “Chapeuzinho Vermelho”.

Apresentou-se e contou-se então a história do livro “Chapeuzinho Amarelo”, explorando as imagens e as relações com outras histórias e com a questão dos medos da personagem. No segundo momento, os alunos fizeram um desenho representando seus medos.

No encontro seguinte, os alunos contaram o que lembravam da história “Chapeuzinho Amarelo”. Cada aluno anotou o que lembrava no quadro. A partir dessa escrita os pesquisadores já puderam coletar dados para verificar questões sobre a aquisição da escrita.

Na sequência, foi realizado um jogo de bingo, para o qual foi feita uma cartela com nomes e figuras da história para facilitar a recepção da aluna com SD. Em seguida, cada aluno recebeu um cartão com o nome de uma cor e tinha que encontrar outro aluno que tivesse um cartão com a mesma cor, a fim de formar duplas.

Após a organização das duplas, os alunos foram questionados sobre possíveis características que a “Chapeuzinho” poderia ter se, em vez de “Chapeuzinho Amarelo”, fosse Chapeuzinho roxo, laranja, rosa, branco, cinza, verde ou azul.

Depois disso, foi proposto que cada dupla criasse uma história contando sobre as características da Chapeuzinho da cor correspondente à da dupla. Para a menina com SD, foi proposta, inicialmente, uma atividade de sequencição da história e depois realizada a atividade de criação da história e desenho em dupla. A aluna com SD auxiliou no desenho e também fez uso de massinha de modelar para representar a história.

Ao final da aula foi realizada uma roda para apresentação das produções de textos, cada dupla apresentou o desenho, e leram a história. A menina com SD explicou o desenho, pois ainda não domina a leitura, e a outra colega fez a leitura da história da Chapeuzinho Rosa. Também foi possível, a partir das produções textuais, tanto a turma, como a professora titular e as pesquisadoras analisar os textos e sugerir atividades para sanar as dificuldades apresentadas.

### **Considerações finais**

As práticas pedagógicas pautadas em questões ditas fundamentais, como o planejamento flexível e a mediação do professor, visam sempre à autonomia dos alunos. Assim,

os professores devem organizar um contexto de trabalho em que a leitura se faça presente de diversas formas e em várias ocasiões no dia a dia, como aconteceu na aplicação desse projeto, em que foram feitas intervenções com perguntas e comentários para estimular os alunos tanto a prestar atenção aos detalhes e aos sentimentos suscitados nas obras, como a observar e apreciar as obras, de modo que as interpretações fluem entre as crianças (COLOMER, 2007, p. 116).

Na observação da aplicação do projeto, verificou-se que a turma já estava habituada com as leituras orais e com narrativas visuais, apesar de alguns alunos ainda não terem domínio absoluto da leitura e escrita. Para potencializar o processo de alfabetização da aluna com SD foi utilizado o método global com uso da palavra inteira, e foi possível observar que já demonstra um bom reconhecimento das palavras. Na avaliação das atividades a turma demonstrou satisfação com o projeto. Tanto, que depois da realização das tarefas, a professora comentou que alguns alunos que não conseguiam expressar a escrita, haviam conseguido com as atividades propostas.

### Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. S. R. *Manual Informativo sobre Educação especial*. Fonte: Rede Saci, São Paulo. 14/06/2012. Disponível em: <http://www.sentidos.com.br>. Acessado em 11/01/18.

BRASIL, *Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva*. Brasília - Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. *Promulgada em 05 de outubro de 1988*. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 1988.

COLOMER, T.. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.. *Psicogênese da língua escrita*. 4ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GARRIDO LANDÍVAR, J. *et al. Adaptaciones Curriculares*. Guía para los profesores tutores de educación primaria y de Educación Especial. Madrid: Editorial CEPES, S.L, 2002.

GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e Diversidade: Bases Didáticas e Organizativas*. Trad. Ernani rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

OLIVEIRA, E; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva In: GLAT, R. (org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

PASTOR, G. C. *Uma Escuela Comum para Ninos Diferentes: La Integracion Escolar*. Barcelona: EUB, 2 ed revisada e atualizada, 1995.

SACRISTÁN, J. G.. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre. RS. Artmed. 1998.

SOARES, M.. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, n. 25. Jan/Fev/Mar/Abr, 2004.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 128 p.

TRONCOSO, M.V. e D. C., M. M. *Síndrome de Down: Leitura e Escrita* - Cantabria, Espanha. Masson S.A. 1998.

---

Recebido em: 15/07/2018

Aceito em: 30/08/2018