



# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: DESAFIOS DA PRODUÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DURANTE AS AULAS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

Tito Marcos Domingues dos Santos

*Escola Municipal Mem de Sá*

[titodomingues1@hotmail.com](mailto:titodomingues1@hotmail.com)

## **Resumo:**

Num Colégio Estadual, na Cidade de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, um professor de Geografia do módulo I da Nova Educação de Jovens e Adultos, decidi contribuir com o processo de aquisição de leitura e escrita de seu aluno com deficiência intelectual, ao leva-lo a fazer uso da produção do conhecimento, adquirido através da Disciplina de Geografia. Este relato de experiência tem como objetivo descrever e avaliar, como a produção do conhecimento na Disciplina de Geografia possibilitou a ampliação do processo de leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual, incluído na EJA. Como desenvolvimento teórico-metodológico, utilizou-se dos estudos de Soares, relacionados à alfabetização e ao letramento. A observação participante foi utilizada como procedimento de coleta de dados, para que se pudesse analisar e avaliar a interação entre aluno e professor na construção da leitura e escrita, durante as aulas da Disciplina de Geografia. Como o aluno ainda se encontrava na fase silábica do processo de leitura e escrita, foi possível reconhecer sua dificuldade em utilizar dessa linguagem para expor e defender suas ideias. Porém, foi possível perceber, mediante o diálogo e a interação, sua significativa leitura de mundo. Como resultado, percebeu-se que o aluno se sentia à vontade em pedir auxílio do professor de Geografia em prol da elaboração da leitura e da escrita. Essa interação, oportunizou ao professor, não apenas trabalhar os conteúdos relacionados à sua disciplina, como também, contribuiu no processo de aquisição de leitura e escrita do aluno.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; deficiência intelectual; aquisição de leitura e escrita

## **Introdução**

No Colégio Estadual Marlucy Salles de Almeida, na Cidade de São Gonçalo (RJ), um professor da Disciplina de Geografia decidiu contribuir com o processo de aquisição de leitura e escrita de seu aluno com deficiência intelectual, durante as aulas ministradas de sua disciplina. Tratava-se de um aluno com a idade de dezoito anos, matriculado no primeiro módulo da Educação de Jovens e Adultos (NEJA), que correspondia ao início do Ensino Médio regular. Teve seu nome modificado para Roberto, nesse trabalho, como forma de garantir seu anonimato. Ressalta-se aqui, o fato de que o aluno e sua família autorizaram em documento formal, a divulgação dessa pesquisa.

[Digite aqui]



As aulas e as atividades da Disciplina de Geografia que foram realizadas com a turma em que o aluno Roberto estava incluído e que serviram como dados para esse relato de experiência, aconteceram no primeiro semestre do ano de dois mil e dezessete, entre os meses de fevereiro a julho.

Mesmo se encontrando na fase silábica do processo de leitura e escrita, percebia-se que o aluno possuía uma boa visão de mundo, inclusive, podendo reconhecer a função social da leitura e da escrita. Isso, provavelmente, tenha contribuído para que chegasse ao Ensino Médio, mesmo não estando totalmente alfabetizado.

O aluno apresentava uma deficiência intelectual leve. Não apresentava nenhuma defasagem na linguagem oral e/ou qualquer limitação relacionada à comunicação verbal. Nem apresentava limitações cognitivas e físicas que pudessem impedi-lo de frequentar a escola com total autonomia, sem precisar de acompanhante para ir de casa para escola e da escola para casa. Poderia se perceber o nível de deficiência intelectual leve manifestado pelo aluno, tendo como base algumas características e comportamentos de pessoas com tal deficiência. De acordo com Fontes & Pletsch (2009, p. 87):

O ponto a ser reforçado é que nem todos os sujeitos com diagnóstico de deficiência mental têm o mesmo nível de desenvolvimento, comportam-se da mesma maneira, ou têm as mesmas necessidades educacionais especiais; conseqüentemente não podem ser considerados como constituindo um grupo homogêneo. Uma pessoa com deficiência mental leve tem mais em comum com os ditos normais do que com os deficientes mentais severos.

Realmente, o aluno Roberto demonstrava ter deficiência intelectual leve por se assemelhar muito mais, em seu comportamento e atitudes, com pessoas sem deficiência do que com pessoas com deficiência severa.

A turma em que estava incluído era composta por vinte e seis alunos, entre dezoito e quarenta e três anos de idade.

Convivia e interagia bem com a turma. Mesmo porque, demonstrava ser um aluno sereno, atencioso e participativo. Sua linguagem oral era bem desenvolvida em relação à sua faixa etária. Conseguia estabelecer uma boa comunicação com seus interlocutores: colegas, professores, diretores e funcionários da escola.

Sua dificuldade na elaboração da leitura e escrita não foi imediatamente percebida pelo professor de Geografia. Nas primeiras semanas de aula, percebia-se sua lentidão para

[Digite aqui]



copiar do quadro, pois, sempre era o último a terminar. Com o decorrer das aulas notou-se que o aluno fazia questão de realizar todas as atividades propostas e, por isso, ficava sempre por último para solicitar ajuda ao professor.

Daí em diante, foi possível perceber que, para que o aluno pudesse compreender o conteúdo proposto em aula, era necessário explicar, utilizando de várias formas. Depois que demonstrava, oralmente, o entendimento do assunto, começava-se a segunda etapa: a elaboração das respostas através da linguagem escrita.

Corriqueiramente, o aluno era o último a deixar a sala. Pois, fazia questão de se dirigir à mesa do professor, para solicitar auxílio na elaboração das respostas e, posteriormente, auxílio, na produção da escrita.

Com essa atitude e demonstração de interesse por parte do aluno Roberto, ficou claro para o professor que mesmo não sendo sua atribuição direta, o avanço da concretização do processo de alfabetização do aluno durante as aulas de sua disciplina era possível.

Este relato de experiência tem como objetivo descrever e avaliar, como a produção do conhecimento na Disciplina de Geografia possibilitou a ampliação do processo de leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual, incluído na EJA.

Utilizará em seu desenvolvimento teórico-metodológico, os estudos de Soares (2004), no que tange ao processo de alfabetização e letramento.

### **O processo de aquisição de leitura e escrita e deficiência intelectual: para além das séries iniciais do Ensino Fundamental.**

É sensato afirmar que muitos alunos podem chegar ao Ensino Médio, tanto na modalidade regular, quanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com significativo atraso em relação à produção de leitura e escrita. Essa realidade foi constatada por Soares (2004) em seus estudos relacionados à alfabetização e ao letramento, quando afirma que a dificuldade na produção da leitura, da escrita e da compreensão textual

(...) espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. A hipótese aqui levantada é que a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas,

é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização. (SOARES, 2004, p.9).

Em seus estudos, a autora sinaliza que a perda de especificidade da alfabetização nas últimas décadas, pode ser um dos fatores que contribuíram para que muitos alunos cheguem ao Ensino Fundamental e, até mesmo, ao Ensino Médio, com grave defasagem em relação ao processo de leitura e escrita. Essa perda de especificidade, segundo a autora, se deve, em muito, ao fato de que a alfabetização caracterizava-se, antes do método construtivista ser difundido no Brasil, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização. O método construtivista, segundo a autora, talvez, tenha contribuído para que se desprezasse, em muito, o fato de que muitos alunos, por si só, não iriam conseguir fazer a relação entre sistema fonológico e sistema gráfico. Pois, a interpretação de muitos pensadores e professores que adotaram o método construtivista e/ou perpassaram por ele no Brasil, fez-se no sentido de que, o processo de alfabetização se daria desde o momento em que o aluno se envolvesse com práticas significativas de leitura e escrita em seu cotidiano. Isto é, a aquisição da leitura e da escrita aconteceria desde o momento em que o aluno se envolvesse com o mundo letrado e com as práticas sociais de leitura e escrita. Muitos pensadores e professores, ao lançar mão do método construtivista, passaram a desprezar a especificidade da alfabetização no que se refere à relação entre sistema fonológico e sistema gráfico. Em outras palavras, pode-se dizer que tentaram dissociar o processo de alfabetização do processo de letramento, levando-se em conta que o processo de letramento se concretizaria, unicamente, com o envolvimento do aluno com práticas significativas de leitura e escrita e não necessitaria da relação entre sistema gráfico e sistema fonológico. Segundo Soares (2004, p.32):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades

de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

A dissociação entre alfabetização e letramento, segundo a autora, pode ser uma hipótese a ser pensada quando se estuda o que tenha contribuído para que muitos alunos, apesar de terem mais de seis anos de escolaridade, tenham chegado ao final do Ensino Fundamental e, até mesmo, ao início do Ensino Médio, com sérias dificuldades no processo de leitura e escrita.

Essa dificuldade em relação à leitura, à escrita e à compreensão textual, atinge, não apenas alunos sem deficiência, como também, alunos com deficiência. O relato do aluno Roberto da Escola Estadual Marlucy Salles de Almeida, na Cidade de São Gonçalo (RJ), é exemplo dessa realidade na educação brasileira. Porém, por mais que se faça um estudo acerca das possíveis causas que contribuíram para o fracasso de muitos alunos ao que tange à alfabetização e/ou à aquisição de leitura e escrita, é preciso, desde então, não se contentar apenas em apontar às causas do insucesso, mas também, buscar a tomada de atitudes pedagógicas em prol do suprimento dessa defasagem.

O professor do Colégio Estadual Marlucy Salles de Almeida reconheceu a defasagem de leitura e escrita de seu aluno Roberto. Portanto, ao perceber o interesse do aluno em ampliar sua capacidade de elaboração de leitura e escrita durante as aulas da Disciplina de Geografia, decidiu auxiliá-lo, ao contextualizar o processo de alfabetização com as atividades propostas em sala de aula.

Se disponibilizar a contribuir com o processo de aquisição de leitura e escrita de um aluno com deficiência intelectual, que se encontra na fase silábica da alfabetização, em pleno Ensino Médio, mesmo sendo na modalidade de EJA, não é uma tarefa corriqueira e fácil. Mas, não é impossível.

Alguns autores da área de EJA têm sinalizado a importância de considerar que o ensinamento da leitura e da escrita não cabe, exclusivamente, ao professor da Língua Portuguesa e/ou das séries iniciais. Buogo (2013), em seus estudos relacionados à interdisciplinaridade e à produção de leitura e escrita na EJA, sinalizam que:

Ler e escrever são compromisso de todas as áreas, não cabendo exclusivamente ao professor de Português ensinar a ler e a escrever. A responsabilidade de ensinar a ler história é do professor de História, a de ler artes é do professor de Artes e assim sucessivamente. Ampliando essa visão, acrescentamos a ideia de que, se os professores das diferentes áreas desenvolverem um trabalho interdisciplinar com a leitura e com a escrita, teremos a possibilidade de efetivamente construir práticas de formação de cidadãos capazes de acessar, compreender e produzir conhecimentos e significações. Essa interdisciplinaridade, no entanto, advém da própria escrita e leitura como fonte de construção da rede de saberes que permite desenvolver o conhecimento compartilhado e solidário, característico do rompimento das barreiras disciplinares impostas pela supremacia do saber de determinado campo do conhecimento sobre outro. (BUOGO, 2013, p.37).

Partindo do pressuposto de que a construção da leitura e da escrita possa ser uma incumbência de todos os professores, em todas as disciplinas, nas páginas seguintes serão apresentados os resultados do trabalho de alfabetização, realizado pelo professor da Disciplina de Geografia do módulo I da NEJA, com seu aluno com deficiência intelectual incluído.

### **Resultados:**

Nas linhas que se seguem serão descritos e analisados os resultados da atuação do professor da Disciplina de Geografia com seu aluno com deficiência intelectual incluído na NEJA. O procedimento metodológico utilizado aqui, será a observação participante, onde o professor observa o processo de aprendizagem de leitura e escrita do aluno e interage com o mesmo.

O professor, geralmente, apresentava o conteúdo, utilizando como metodologia, a aula expositiva. Era possível contar com a participação da turma durante a aula expositiva. Neste momento abria-se a oportunidade para que os alunos expusessem seu conhecimento prévio e tirassem suas dúvidas acerca do tema.

Corriqueiramente, durante a apresentação da aula, lançava-se mão de recursos como: mapas, fotografias e imagens.



Após a aula expositiva, era proposto uma atividade individual ou em grupo, onde os alunos pudessem trocar experiências, entre si, relacionadas ao tema e tirar suas dúvidas com o professor.

No momento em que as atividades eram realizadas em grupo, percebia-se que o aluno Roberto participava oralmente das discussões. Porém, quando se oferecia à turma propostas de atividades realizadas individualmente, notava-se sua dificuldade em organizar seu pensamento através da escrita e, também, notava-se sua dificuldade em escrever as palavras. Ainda possuía limitações no que se refere às especificidades da alfabetização, ou seja, apresentava algumas limitações para fazer relação entre sistema gráfico e sistema fonológico.

Como o aluno, regularmente, se dirigia à mesa do professor para solicitar ajuda na resolução das questões, foi possível auxiliá-lo, não somente no que tange ao entendimento do conteúdo da Disciplina de Geografia, como também, na construção das palavras e, até mesmo, na elaboração do texto das respostas ao se fazer uso da norma culta da Língua Portuguesa.

O aluno copiava lentamente do quadro. Geralmente, era o último a terminar e a deixar a sala. Isso era positivo, pois o professor poderia mediá-lo individualmente, dispondo de um maior tempo após ao final da aula.

Percebia-se que o aluno se encontrava, ainda, na fase silábica do processo de alfabetização. Isso significa que trocava muito as letras e nem sempre conseguia relacionar fonema com grafema.

Como ainda era preciso mediá-lo na construção da leitura e da escrita, não se exigia do aluno respostas muito grandes e nem muito complexas, mesmo porque, o tempo disponível para esse processo, era curto. Era possível ficar com o aluno, basicamente, vinte minutos após o término da aula. Nestes minutos a mais que ocorriam, à cada semana, era possível ampliar sua aptidão na elaboração da leitura e da escrita.

Era notável a motivação do aluno em construir a leitura e a escrita a partir do conteúdo da Disciplina de Geografia. O interesse pelo conteúdo da disciplina era uma ótima motivação para aprender a escrever palavras como: capitalismo, industrialização, segregação, terremotos, países, vulcões, ventos, paisagem e etc., e fazer relação entre cada conceito.

[Digite aqui]

Com a aprendizagem da escrita de todas essas palavras que faziam parte dos conteúdos da Disciplina de Geografia, foi possível ir além da aprendizagem da escrita dessas palavras, mas também, formulou-se pequenas respostas e/ou textos em que estas palavras eram chaves.

Tornou-se claro que o processo de aquisição de leitura e de escrita em que se inseria o aluno Roberto, perpassava pelo conteúdo da Geografia. Era o interesse em aprender Geografia que o estimulava em sua produção de leitura e escrita. Pois, aprender leitura e escrita dentro da Disciplina de Geografia, não se resumiria em apenas decodificar códigos e letras ao fazer relação entre sistema fonético e sistema gráfico. Era muito mais do que isso. Aprender a ler e a escrever através da Disciplina de Geografia, possibilitaria ir mais longe. Segundo Luchese (2013, p.133):

Ao pensar o mundo como unidade planetária, o sentido de ler em Geografia é o de ler o próprio espaço, apreendendo seu sentido, discutindo nossa relação ao estar neste mundo e indagando: Que mundo temos? Como nos colocamos e nos relacionamos nele/com ele? Que espaços estamos construindo/destruindo? Assim, oportunizar/possibilitar leitura e escrita pela geografia também não é simples, mas pode ser prazeroso e colaborar na formação de pessoas mais atentas para entender o mundo e participar na transformação do mesmo. Ler o mundo nas suas disputas de poder, situar-se nas múltiplas e complexas relações que produzem o espaço em que se vive, posicionando-se criticamente é tarefa fundamental para a área.

Unir o conteúdo da Disciplina de Geografia com o ensino da alfabetização, nos termos de sua especificidade relacionadas à aproximação entre sistema fonológico e sistema gráfico, na atuação com o aluno Roberto, passou a ser uma tarefa desafiadora, pois não apenas enfatizou o conteúdo em si da Disciplina, mas associou alfabetização e letramento, não desprezando as competências a serem adquiridas no pleno processo de leitura e escrita.

O desafio maior esteve relacionado à sensibilidade por parte do professor em perceber que para satisfazer às necessidades educacionais específicas de leitura e escrita do aluno Roberto, através da Disciplina de Geografia, não bastaria, apenas, leva-lo ao entendimento de mundo e participar na transformação do mesmo. Era necessário, também, que fosse alfabetizado em seu sentido pleno, ou seja, adquirisse a habilidade de relacionar sistema fonológico e sistema gráfico, como também, fazer uso funcional da leitura e escrita: participar ativamente nas práticas sociais de leitura e escrita,



compreender textos e etc., pois, o processo de leitura e escrita, ou a alfabetização em seu sentido pleno, segundo Soares (2004, p.32), perpassa por diferentes facetas:

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. Nesse contexto, ler e escrever precisam ser vistos como processos que superam a mera atividade de decifração e decodificação de signos. Eles representam, na realidade, a possibilidade das pessoas de acessarem o mundo, de expressá-lo e de nele interagirem com o conhecimento e com os outros seres humanos. No bojo dessa possibilidade, encontra-se o sentido da comunicação humana, pois ler e escrever viabilizam as inter-relações, as trocas, o crescimento, o aprender coletivo. (SOARES, 2004, p, 32)

Ter a sensibilidade para se comprometer com o processo de alfabetização de um aluno adulto com deficiência intelectual que esteja no Ensino médio, não é tarefa comum entre os professores. Porém, não é impossível. Se feito com diálogo e sensibilidade por parte do docente, poderá produzir grandes frutos. E os grandes frutos apareceram, de fato, e foram percebidos no final do período em relação à aquisição do processo de leitura e escrita do aluno Roberto. No final do período, o aluno já apresentava uma maior desenvoltura na escrita das palavras. Demonstrava uma maior capacidade em elaborar pequenos textos e, acima de tudo, sentia prazer em aprender e está inserido no grupo.

### **Conclusão**

Seria muito bom se todos os alunos pudessem chegar ao Ensino Médio fazendo uso funcional da leitura e da escrita. Porém, isso, infelizmente, não acontece. Pois, o tempo



necessário para que esse processo se efetue de forma qualitativa, se difere de aluno para aluno e, entre os alunos com deficiência intelectual, não é diferente. Alunos com deficiência intelectual leve se diferem, mesmo possuindo o mesmo comprometimento.

É relevante concluir que, por mais que se esteja defasado o processo de leitura e escrita de um aluno com deficiência intelectual incluído na Nova Educação de Jovens e Adultos e, até mesmo, no Ensino médio, na modalidade regular, nunca devemos enquanto professores, achar que o ensino da leitura e da escrita deva ser uma incumbência apenas dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental ou apenas dos professores da Língua Portuguesa. Enquanto professores, seja de qual for a área, precisamos incentivar à produção textual dos alunos, seja na Disciplina de Geografia, História, Ciências, Biologia, Química, Física, Matemática, Filosofia, Sociologia e etc.

Em todas as Disciplinas, é necessário que os alunos possam se expressar através da Leitura e da escrita. Porém, é viável e adequado que todos os professores estejam comprometidos nessa faceta do processo de formação dos alunos.

#### **Referências bibliográficas:**

BUOGO, A. L. Cercando o tema: a interdisciplinaridade na EJA e a construção da competência do ler e escrever. In: STECANELA, N. (Org.) **Cadernos de EJA**. Caxias do Sul, RS: Educ, 2013.

FONTES, R.S; PLETSCHE, M. D. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

LUCHESE, T. A. Ler e escrever em História e Geografia: possibilidades de práticas pedagógicas interdisciplinares na EJA. In: STECANELA, N. (Org.) **Cadernos de EJA**. Caxias do Sul, RS: Educ, 2013.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte. P. 137-148 Jan /Fev /Mar /Abr 2004.



[Digite aqui]