

POESIA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM INTERAÇÃO

POETRY AND INTELLECTUAL DISABILITY: A LANGUAGE DEVELOPMENT PERSPECTIVE IN INTERACTION

Leandro Coimbra da Silva¹

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa-ação realizada na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública do Rio Grande do Sul, Brasil. O autor procedeu com a observação participante e posterior intervenção com um sujeito de pesquisa com deficiência intelectual leve. O objetivo do trabalho é propor a linguagem como foco do desenvolvimento da pessoa com DI através da produção poética mediada pelo professor. A pesquisa tornou possível romper com o que Haag (2015) cunhou como Zona de Despotencialização do Desenvolvimento (ZdD), que é a esfera sociodiscursiva que envolve a pessoa rotulada como incapaz.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; Poesia; Interação; Linguagem.

ABSTRACT

This paper is the result of an action research conducted in the Multifunctional Resource Office of a public school in Rio Grande do Sul, Brazil. The researcher established a participant observation with subsequent intervention of a research member with mild intellectual disability (ID). The research main objective is to place language as the focus of the development of a person with disabilities (ID), through a teacher-mediated poetic production. The present work describes a break with what Haag (2015) conceived as the Developmental Depotentialization Zone (DDZ), which is the socio-discursive sphere surrounding the person labeled as disabled.

Keywords: Intellectual disability; Poetry; Interaction; Language.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo relata uma pesquisa-ação realizada na EMEF Professor Nicomedes, em uma cidade do Rio Grande do Sul, Brasil. A instituição tem consolidado práticas pedagógicas que agregam sobremaneira ao desenvolvimento dos sujeitos, dentre as quais podemos destacar o trabalho do Atendimento Educacional Especializado e do laboratório de informática, além da tradição em iniciação científica. O número de alunos atendidos na escola é aproximadamente 600,

¹ Graduado em Letras - Hab.: Português - Licenciatura pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialização em Psicopedagogia pela Uniasselvi. É mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos e professor das redes municipais de Novo Hamburgo e São Leopoldo. E-mail: lcoimbras@gmail.com

dentre os quais 33 necessitam de AEE e estão devidamente escalonados na Sala de Recursos Multifuncionais, onde duas professoras atendem com o auxílio de uma estagiária.

Todas as atuais estratégias de ensino e aprendizagem da escola, seja no âmbito normal ou na perspectiva pandêmica, estão coerentes com o seu projeto político-pedagógico, entendendo a escola como locus privilegiado da produção e compartilhamento do saber. Mais que isso, um espaço que visa à formação de sujeitos críticos capazes de intervir no mundo de forma emancipada, consciente e no agir coletivo. O PPP ainda abraça Paulo Freire, o que, em tempos de repactuação curricular, ajuda a pensar o sujeito na/da escola. Nesse sentido, o documento afirma que o ser humano “[...] não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser-em-situação’ [...] Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro” (Freire, 1979, p. 28).

Convém lembrar que o “ser-em-situação” da escola vai além do aluno, uma vez que ainda abarca não só os profissionais da educação, mas também as famílias. Nesse cenário, a comunidade acadêmica da EMEF Professor Nicomedes abrange núcleos socialmente vulneráveis, que têm dificuldades em participar da rotina escolar dos filhos/tutelados. Adjacente a isso estão as famílias com mais acesso a renda, trabalho e melhores condições de moradia e mobilidade, dentre as quais há um contingente de participação significativa na vida escolar dos seus entes, além de um engajamento efetivo nas questões administrativas e de zeladoria da instituição, como é o caso da família da aluna Marialva de Moraes (nome fictício), com quem foi realizado a presente pesquisa.

A Marialva apresenta deficiência intelectual leve. Este quadro clínico, segundo conversa com a família, foi motivo de desapontamento e negação logo que houve o diagnóstico. Com o passar do tempo, no entanto, tanto o pai quanto a mãe buscaram auxílio clínico e pedagógico e hoje entendem a condição da filha não como um problema, mas sim como uma particularidade. Nesse contexto, ela é uma das alunas mais assíduas e engajadas nas propostas da sala de recursos multifuncionais.

Tendo em vista o trabalho desenvolvido no AEE da instituição, que não mede esforços para atender os alunos que necessitam, a pesquisa pode contribuir com as estratégias de ensino e aprendizagem, tanto na perspectiva teórica (conteúdo) quanto na metodológica. De tal modo, mesmo antes de definir a Marialva como sujeito de pesquisa, já vinha conversando com a professora do AEE, com alguns professores da turma e com a própria aluna. Posteriormente, nas observações

individuais e em grupo, foi possível constatar não só suas dificuldades, mas também suas potencialidades e suas paixões, dentre as quais a que mais chamou a atenção foi a poesia.

Nas interações da Sala de Recursos, já nas observações, a Marialva ouvia poemas lidos pela professora e era desafiada a ler um ou outro, de mais fácil compreensão. Nestes momentos, era perceptível o quanto ela se interessava por algumas características do texto poético, como a sonoridade, a métrica e o ritmo. Assim, foi possível pensar a produção poética e a linguagem como tema para a intervenção da presente pesquisa.

Para tanto, buscou-se embasamento teórico sobretudo em Haag (2020; 2015), que pesquisa as relações entre deficiência intelectual e linguagem amparado em Vygotsky (1989; 2010 [1926]) e Bronckart (2006). Há pressupostos teóricos que trazem suporte para a importância dos gêneros textuais, como Koch (2004), Koch e Elias (2008), Schneuwly e Dolz (2004) e Rojo e Barbosa (2015). Aporte importante também foi dado por Battistel (2014) no que se refere à importância de planejar corretamente o atendimento à criança de inclusão.

À introdução deste artigo, o qual já apresenta um panorama da coleta de dados, segue a fundamentação teórica, cuja abordagem não se encerra apenas no capítulo 2, a esta destinada, mas também atravessa os demais capítulos. O terceiro apresenta a observação e a coleta de dados, dois pontos que estão imbricados e que revelam os caminhos para o capítulo 4, a intervenção, que está subdividida por encontros. Por fim, segue-se a conclusão, que traz as reflexões finais acerca do trabalho realizado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A INTERAÇÃO COMO LUGAR/MODO DE APRENDER

De acordo com Haag (2015), a concepção de deficiência intelectual parte de uma perspectiva clínica, ainda que em trabalhos direcionados para a educação. Tal perspectiva coloca a deficiência intelectual no âmbito da área da Saúde. Uma outra visão, segundo o autor, consiste em aceitar a deficiência intelectual por um olhar do desenvolvimento humano, considerando-a uma característica específica de desenvolvimento. Haag sugere, nesse cenário, que a deficiência intelectual não seria sequer uma deficiência, uma vez que cada ser humano é completo, singular e complexo. De tal modo, não seria possível indicar-lhe algo que lhe “falta”.

A deficiência intelectual é, na visão de Haag (2015), uma questão a ser posicionada no campo da Educação visto que se trata de uma característica de desenvolvimento intelectual e, enfatiza o autor, *de linguagem*, a fim de se planejar apoios adequados para garantir aprendizagem e desenvolvimento.

Para a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), a deficiência intelectual se caracteriza pela presença de limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo do indivíduo, o que reforça, segundo Haag (2015), a interpretação hegemônica de que as dificuldades no desenvolvimento da linguagem dessas pessoas são decorrentes de tais limitações. Entretanto, juntamente com Bronckart (2006), Haag considera a linguagem como o principal instrumento de desenvolvimento humano. Para que este processo ocorra, a interação surge como condição indispensável. Convém lembrar, segundo Vygotsky, que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio.

De tal modo, para Vygotsky (1989), o saber é construído socialmente e a interação é uma das estratégias responsáveis para o desenvolvimento do homem, pois é vivendo em sociedade que há a transformação do ser biológico em ser social. O processo de ensino e aprendizagem inclui as relações entre as pessoas, bem como a relação daquele que aprende e daquele que ensina. Então, é nas relações com o outro que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento intelectual.

Mais que isso, como ressalta Santos (2019), se a qualidade das interações sociais é importante para todos os indivíduos, será mais ainda para aqueles com deficiência e que estão passando pelo processo de inclusão. Para Santos (2019), o desenvolvimento desse processo é criado pelas formas de interação e pode resultar de forma positiva ou negativa, dependendo da forma como essa interação é conduzida.

Nesse ínterim, faz-se imprescindível aproximar a presente pesquisa ao já muito propagado e pertinente conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (2010 [1926]) define ZPD como a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais competentes.

Conforme Haag (2015), com esse conceito, Vygotsky lançou o interesse pelo desenvolvimento em maturação em detrimento da exclusividade da atenção ao desenvolvimento já maturado. Demonstrou, assim, que a interação entre os sujeitos é a força que impulsiona o desenvolvimento, uma vez que é na ZDP que ocorrem as novas aprendizagens. Assim, acredita-se que o trabalho no AEE, na medida em que permite uma experiência mais individualizada do processo de ensino e aprendizagem, é um lugar social bastante favorável à interação entre estes sujeitos.

2.2 poesia e inclusão: práticas para o desenvolvimento da linguagem

Alguns trabalhos realizados no âmbito da educação básica confirmam a importância da poesia como gênero textual capaz de promover linguagem e interação como instâncias imprescindíveis ao desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

Um destes trabalhos (Lima, 1999) teve como objetivo abordar as implicações das habilidades de consciência fonológica, em especial as rimas e aliterações no processo de construção da leitura e da escrita em crianças com deficiência intelectual atendidas em uma APAE. Nesta pesquisa, buscou-se trabalhar a consciência fonológica, utilizando-se, além das estratégias metafonológicas (rimas, aliterações, consciência de palavras, de sílabas, de fonemas), de aspectos importantes na utilização e no entendimento dos significantes.

Dessa forma, Lima (1999) procurou dar um enfoque aos aspectos da sensibilização e da subjetividade por meio dos recursos da musicalização para aprimorar a audição das crianças desenvolvendo a escuta, a ação de entender e compreender, ou seja, tomar consciência dos sons e ruídos da natureza, do ambiente, dos seres, dos corpos, dos objetos e dos instrumentos musicais. Ao final, após serem discutidas, estudadas e analisadas hipóteses, chegou-se à conclusão de que as rimas e aliterações são importantes recursos para ampliar e enriquecer os pré-requisitos necessários à construção da leitura e escrita em alunos com déficit intelectual.

Já um trabalho mais recente (Santos, 2019) consistiu em organizar o processo de ensino e aprendizagem para apropriação das figuras de linguagem, pautado na Metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, como meio de letrar alunos adultos com deficiência intelectual. Com o intuito de concretizar tal objetivo, a pesquisadora realizou uma pesquisa-ação com oito alunos entre 28 a 51 anos que participavam do projeto de extensão da universidade onde atua. Os dados foram coletados a partir dos cinco momentos da metodologia histórico-crítica e sua didática.

Como resultado, Santos concluiu que o trabalho motivou o diálogo e a participação de todos os alunos da pesquisa, mesmo daquele sem linguagem verbal oral desenvolvida, o qual, por meio de gestos, também participou das atividades. A metodologia possibilitou toda uma organização dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula e fez com que os alunos ficassem mais motivados, mais presentes naquele processo de ensino, uma vez que a sua história e os seus exemplos foram importantes. Com isso, a pesquisa-ação respondeu à questão de como se daria essa apropriação dos conceitos científicos das Figuras de Linguagem. Percebeu-se um cenário educacional de novas posturas, portanto, novos aprendizados.

Por fim, outro projeto que aproximou a deficiência intelectual da linguagem poética (Carmo et al., 2017) buscou mediar contextos através da linguagem poética para que fossem construídas noções básicas e conhecimentos sobre reciclagem. O projeto, chamado *Poesia nas Quebradas*, reuniu estudantes deficientes intelectuais e com outras síndromes para, através de uma pesquisa qualitativa com a ênfase nas pessoas, entender como se expressam, o que é importante para elas e como atuam e pensam sobre suas ações e as dos outros. Carmo et al. desenvolveram a oficina *Poesia nas Quebradas* com uma turma da 1ª etapa da Educação de Jovens e Adultos Interventivo – EJA Interventivo – de uma escola pública de Planaltina, Distrito Federal.

Segundo as autoras, apesar de muitas limitações, os estudantes foram capazes de generalizar o conceito proposto para, em seguida, construir significados isolados dentro do mesmo conceito a fim de expressarem, cada um no seu tempo e compreensão, suas ideias a partir da linguagem poética. Para além deste objetivo alcançado, Carmo et al. ressaltam que as relações construídas entre as diversas mediações possibilitaram que os estudantes, mesmo que num curto período, comprovassem a importância de criar nas escolas ambientes de troca de conhecimentos nas diversas linguagens, como foi a poesia. Estes ambientes podem possibilitar às pessoas com deficiência intelectual e com outras síndromes que construam não só avanços cognitivos, mas também nova consciência sobre sua presença e participação no mundo.

É possível, pois, afirmar que as pesquisas citadas se encontram com Vygotsky (1989), para quem o saber é construído socialmente e a interação é uma das estratégias responsáveis para o desenvolvimento do homem, visto que é vivendo em sociedade que há a transformação do ser biológico em ser social. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem inclui as relações entre as pessoas, bem como a relação daquele que aprende e daquele que ensina. Portanto, é nas

relações com o outro que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento intelectual.

3. OBSERVAÇÃO E COLETA DE DADOS

Tendo em vista a convivência na escola, que é um dos locais de trabalho do autor deste artigo, foi possível proceder com a observação participante. Segundo Gil (2008), este método tende a adotar formas não estruturadas de procedimentos. De acordo com o autor, este modo de observação consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada.

Dessa forma, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo. Em nosso caso, o processo se deu de forma natural e não houve pelas partes nenhuma modificação de comportamento ou forma de trabalhar.

3.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A COLETA E ANÁLISE DOS DADOS OBSERVADOS

Munguba (2007) chama a atenção para o fato de que o movimento inclusivo nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social. A autora destaca que o saber é construído na sociedade e, na medida em que esta se modifica, a construção do saber também se transforma. Dessa maneira, a adequação das formas de construção do saber torna-se indispensável para a justiça e equidade. Esta compreensão deve ser de toda a comunidade escolar, incluindo-se aqui a família. Dito isto, é fundamental olhar para o sujeito a ser incluído, o qual, para muito além de carregar consigo um diagnóstico clínico, é um ser único no mundo.

De tal modo, de acordo com Battistel (2014), é fundamental identificar e conhecer a criança com a qual se trabalha para ter acesso a ela e promover ações resolutivas. No entanto, ao contrário do que muitas vezes é solicitado pelas professoras, não se trata apenas de identificar o diagnóstico, mas de conhecer as características, as potencialidades e os limites da criança, para poder realizar um planejamento mais adequado.

Nesse sentido, Battistel assevera que o diagnóstico, não do quadro clínico, mas das condições das crianças, serve como um indicador, um ponto de partida para a compreensão tanto de suas limitações quanto das suas potencialidades. Essa discussão, segundo a autora, deve ser

embasada na perspectiva vygotskyana (1989), para quem o desenvolvimento é um processo mediatizado, em que as zonas de desenvolvimento potencial (atividade realizada com limitação hoje) poderão ser transformadas em zona de desenvolvimento atual (desempenho da função com autonomia).

De acordo com Battisel (2014) apenas com esse significado faz sentido abordar o diagnóstico na prática educativa. O foco do professor deve ser embasado no conhecimento que ele deve ter do desenvolvimento típico, na avaliação dos limites e possibilidades da criança. Desse modo, junto com o conhecimento da história de vida e a subjetividade da criança, será possível projetar os caminhos a serem trilhados em direção ao seu máximo desenvolvimento e aprendizagem

3.2 A ESCOLA

O projeto político-pedagógico da escola – PPP – afirma que os estudantes e a comunidade são seu centro de atenção e que, portanto, precisa ser flexível e prever regulares avaliações e reformulações. Mais que isso, é de fundamental importância que a Escola se reconheça nele. Por essa razão, deve-se ter o cuidado para que o PPP não se torne um documento burocrático. O documento da EMEF Professor Nicomedes foi construído com a participação de toda a comunidade escolar levando em consideração todas as opiniões.

A elaboração PPP visou a oportunizar à Escola (pais ou responsáveis, estudantes, professores e funcionários) momentos de reflexão a respeito da sua realidade. De tal modo, buscou atender as necessidades e dificuldades discentes, possibilitando a construção de uma escola desejada e a avaliação do trabalho executado para possíveis mudanças. A atual conjuntura, ainda pandêmica e em processo de repactuação dos currículos escolares, provavelmente deverá requerer o quanto antes uma reescrita profunda deste e de muitos outros PPPs em âmbito nacional.

A escola tem consolidado uma vocação em amparar a comunidade escolar, cujo número de famílias vulneráveis é significativo, e de acolher com cuidado e profissionalismo os alunos que precisam do Atendimento Educacional Especializado, que, segundo o PPP da escola, busca superar a perspectiva de processos educacionais, primando pela educação inclusiva através da organização de espaços educacionais que auxiliem o desenvolvimento dos educandos que necessitam do atendimento.

3.3 A SRM

O principal espaço da escola para o atendimento educacional especializado é a Sala de Recurso Multifuncionais – SRM, que, de acordo com o PPP da EMEF Professor Nicomedes, foi implementada com a função de complementar e/ou suplementar a formação dos discentes, especificando-se que este atendimento tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas capacidades específicas.

A SRM da escola é um ambiente munido de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Tem como objetivo possibilitar condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados tanto na própria instituição como em escolas adjacentes que não tenham sua própria SRM. A sala visa também a garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.

Para viabilizar estes objetivos, a SRM da escola conta com mobiliário acessível, recursos de tecnologia assistiva, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos como mesa redonda, cadeiras, laptop, software para Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), teclado adaptado, impressora braile, scanner com voz, lupa eletrônica e alfabeto móvel, além de diversos jogos pedagógicos. Como já mencionado, a escola hoje atende 33 alunos, os quais ocupam a agenda de duas professoras auxiliadas por uma estagiária de apoio.

O trabalho da SRM da EMEF Professor Nicomedes é movido pelo engajamento e pelo afeto. Academicamente, algumas crianças conseguem inclusive participar de outras práticas sociais fora da escola, como feiras de iniciação científica e até competições de xadrez. Nesta sala, a busca ativa já era permanente antes da pandemia.

3.4 A ALUNA

Marialva é uma aluna que busca o afeto constantemente, sobretudo com suas referências adultas. Guarda uma relação de muito carinho e parceria com a professora do AEE, por quem é atendida há quatro anos. Como a professora mora nas imediações da residência da aluna, há uma aproximação ainda maior inclusive com a família. É muito comum que ambas retornem juntas para casa quando a Marialva tem alguma atividade no contraturno.

Com as professoras e professores de sala de aula, a aluna também procura construir uma relação próxima. Para tanto, busca sempre elogiar as professoras que lhe dão abertura e puxar conversas sobre assuntos de sua família. Todavia, se retrai quando há alguma cobrança quanto a seu rendimento em alguma atividade. Isso porque Marialva tem um ritmo lento e distraído para executar as tarefas de sala de aula e, mesmo quando há adaptação, precisa de incentivo permanente para concluir a tarefa. Visto que a aluna não tem profissional de apoio por conta da grande demanda da escola, fica para o professor o papel de mantê-la engajada na atividade.

Com os colegas da sala de aula, ela mantém uma relação relativamente harmônica. Tem uma amiga mais próxima, de quem se senta perto, mas mantém conversas ocasionais com outros alunos da classe. Como é comum nesta faixa etária, há colegas, principalmente meninos, que promovem gracejos e piadas. Alguns são direcionados eventualmente para Marialva, que não tolera. Em nenhum momento, consegue compreender, rir junto ou devolver a brincadeira. Sempre pede enfaticamente para parar, xinga e ameaça. Em uma outra ocasião, chegou a agredir uma colega por conta de algo que ele falou para a professora. Fala que não tinha teor agressivo ou jocoso.

Esta reação de Marialva fez com que ela fosse retirada da sala a fim de relatar seu problema junto à supervisora, que creditou o episódio a um hiato em sua medicação. Em outros momentos de inquietação, ocorridos fora da escola, ela arranha-se. A professora de AEE atribui isto à ansiedade que alguns episódios lhe geram. Um período de enfermidade pelo qual o seu irmãozinho passou foi um destes.

Quanto à aprendizagem, Marialva tem na professora de AEE uma parceria sólida para o seu desenvolvimento. Na SRM, a forma de interação é muito franca e benéfica, sempre com abertura para o diálogo e com sinalizações claras para o desenvolvimento. Já em sala de aula parece haver uma crença de limitação da noção do que a aluna pode aprender, cristalizada pelo diagnóstico de deficiência intelectual que a aluna carrega.

A família, sobretudo na figura do pai, que está presente todo o dia na escola, ao mesmo tempo em que acompanha os passos escolares da filha, parece conviver ainda com um certo grau de negação e descontentamento perante a condição de Marialva. Isto, contudo, parece não atrapalhar sua rotina institucional. Prova disso é que, além da escola, a família sempre permite à filha participar de projetos educacionais. Por fim, iniciou em um projeto social onde aprenderá a tocar viola clássica.

4. INTERVENÇÕES

Os encontros de intervenção iniciaram na metade do último trimestre de 2021. Optou-se por realizá-los durante duas horas cada um, entre 13h e 15h de quinta-feira, respeitando-se a rotina da aluna quanto ao acesso à SRM. Com isso, evitou-se que as intervenções avançassem até o último dia de trabalho da sala, momento em que os alunos que frequentam o AEE participam de uma integração comemorativa ao trabalho realizado ao longo do ano letivo.

4.1 1º ENCONTRO – EU QUERIA FAZER POESIA

A professora de AEE titular já havia explicado para a Marialva o porquê das intervenções da pesquisa, assim como também eu já tinha conversado com ela sobre a convivência de trabalho que teríamos durante quatro quintas-feiras. Por isso, fomos direto às atividades. Propus jogarmos Cara a Cara², que a aluna sempre joga com a professora titular, com quem ela demonstrara incômodo nas vezes em que perdia a partida. Enquanto conversávamos sobre a família dela, que é seu assunto preferido, jogamos quatro partidas, das quais cada um saiu vencedor duas vezes.

Ela disfarçou a inquietação nas vezes em que perdeu. Eu, por outro lado, como não sou competitivo, procurei demonstrar o quão divertido era estar simplesmente jogando e o quanto o jogo era para mim uma forma excelente de me concentrar, observar e aprender. Nesse ínterim, Santos, Ortega e Queiroz (2010) explicam que o Cara a Cara contribui significativamente para o entendimento de processos de construção do conhecimento, na medida em que permite a observação e o relato verbal acerca do que o sujeito compreende de si e do jogo. Além disso, ajuda a explicar processos de desenvolvimento: equilíbrio e tomada de consciência, próprios do referencial piagetiano.

Passado este momento de integração e diálogo, iniciamos a apreciação de poemas. Optei por poetas de conteúdo e vocabulário mais acessível, intercalando entre poesias com rigidez métrica (mais musicais e ritmadas) e versos livres. Assistimos a alguns vídeos de e revezamos leituras de Mário Pirata, Sérgio Caparelli, Claudia Roquette-Pinto e Arnaldo Antunes. Dentre tudo o que

² Cara a cara é um jogo de tabuleiro onde cada jogador escolhe um tabuleiro e deixa todas as cartas levantadas. Na sorte, pega uma das cartas soltas do monte sem deixar o adversário ver. O objetivo do jogo é adivinhar a carta do oponente e, para descobrir quem está na carta do outro jogador, eles devem, um de cada vez, fazer perguntas que indiquem quem é a pessoa. Fonte: <https://www.casabeta.com.br/cara-a-cara-feminista/>

vimos, chamou-lhe a atenção especialmente o poema *O Pulso*, que foi letra de uma das mais importantes músicas da banda Titãs, da qual Arnaldo Antunes fez parte:

*O pulso ainda pulsa
O pulso ainda pulsa...*

*Peste bubônica
Câncer, pneumonia
Raiva, rubéola
Tuberculose e anemia
Rancor, cisticercose
Caxumba, difteria
Encefalite, faringite
Gripe e leucemia...*

*E o pulso ainda pulsa
E o pulso ainda pulsa*

*Hepatite, escarlatina
Estupidez, paralisia
Toxoplasmose, sarampo
Esquizofrenia
Úlcera, trombose
Coqueluche, hipocondria
Sífilis, ciúmes
Asma, cleptomania...*

*E o corpo ainda é pouco
E o corpo ainda é pouco
Assim...*

*Reumatismo, raquitismo
Cistite, disritmia
Hérnia, pediculose
Tétano, hipocrisia
Brucelose, febre tifóide
Arteriosclerose, miopia
Catapora, culpa, cárie
Câimba, lepra, afasia...*

*O pulso ainda pulsa
E o corpo ainda é pouco
Ainda pulsa
Ainda é pouco
Assim...³*

Marialva disse que gostou do poema porque, nas palavras dela, “*Ele vai sendo feito de palavras e vira um poema, e de vez em quando ele fala uma frase inteira. Mesmo sendo sobre*

³ Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/titas/48989/>>.

doença, adorei. Mas podia ser sobre coisa boa". Observamos ainda o tamanho dos versos e as rimas, cujo recurso linguístico a atraiu oralmente. Entretanto, quando pedi que ela me apontasse os pares de rimas, demonstrou extrema dificuldade e um início de frustração.

Sendo assim, para não tirar a fluidez da interação, desisti de focar neste aspecto. Saímos um pouco do poema e voltamos a outros do Arnaldo Antunes, visto que a aluna também sentiu-se afetada positivamente pelos poemas visuais do mesmo poeta, como os que seguem:

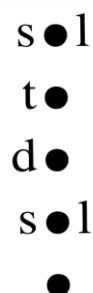
Figura 1 - Poesia Visual Tira a Asa e Voa



Fonte:

<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/arnaldo-antunes.htm>

Figura 2 - Poesia Visual Sol Todo Solo



Fonte:

<https://singularidadepoetica.art/2016/02/27/arnaldo-antunes-sol-to/>

Sobre os poemas visuais, Marialva foi enfática em dizer: *“Que tri, não sabia que isso era poesia, parece coisa de propaganda. Amei.”* Isso lembra uma notícia que li sobre um estudo da Universidade de Liverpool que abordava a importância de ler poesia, que seria mais eficaz em tratamentos do que os livros de autoajuda. Isto acontece porque a leitura da poesia afeta o lado direito do cérebro, onde são armazenadas as lembranças autobiográficas. Nesta perspectiva, ao encerrar o encontro, perguntei se ela gostaria de produzir o próprio poema. Ela disse *“É claro que eu queria, mas eu não sei nada sobre fazer poesia.”*

4.2 2º ENCONTRO - sonhar e acreditar

De acordo com Koch (2004), os conhecimentos, aliados às oportunidades de plena participação social, em atividades sociais mediadas pela escrita, permitem que os indivíduos desenvolvam mais facilmente suas competências linguístico-cognitiva, crítica e reflexiva, além de ampliar o número e a natureza das atividades sociodiscursivas e interacionais. A intertextualidade, nesse contexto, parece-me necessária e eficaz no processo de leitura para a produção de sentidos

do texto. Segundo Barthes (1974, apud Koch, 2004, p. 46), “[...] todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”.

De tal modo, baseado em Koch e Elias (2008), podemos obter dois tipos de intertextualidade na leitura de textos: explícita e implícita. Na intertextualidade explícita ocorre a citação da fonte do intertexto. A intertextualidade implícita, por outro lado, acontece sem citação da fonte, uma vez que o locutor pressupõe que o intertexto já faça parte dos conhecimentos textuais do leitor. Dessa forma, tanto a intertextualidade explícita quanto a implícita podem ser prejudicadas caso o leitor não leve em consideração seus conhecimentos prévios construídos a partir de textos precedentes.

Embasado nestes preceitos e resgatando a fala de Marialva sobre não “*saber nada de poesia*”, vinculado ao fato de ela ter demonstrado apreço pelo poema *O Pulso*, ainda que o tema não fosse agradável, propus que dialogássemos com o Arnaldo Antunes. Não entrei na teorização sobre intertextualidade; apenas sugeri que nos inspirássemos na forma e no ritmo. A resposta dela foi rápida: “*Claro que sim, mas eu não vou falar de doença; quero falar de coisa boa*”.

Então, a fim de ter um ponto de partida de produção, perguntei-lhe qual era a frase preferida dela, que mais a inspirava. De novo, ela respondeu prontamente: “*Sonhe, acredite, tudo pode acontecer*”. Em seguida, questionei se ela achava ser possível, a partir desta frase, produzir um poema. Ela achava que sim, mas não sabia como. Voltamos para *O Pulso* e analisamos brevemente o poema, observando a sucessão de palavras, deixando de enfatizar as rimas.

Após olharmos para o poema mais uma vez, ela ponderou que “*São muitas palavras, eu não tenho tanta palavra assim pra escrever*.” Nesse momento, ressaltai que o poema do Arnaldo Antunes era algo pessoal, assim como poderia ser o dela, e que o número de palavras ou versos que ela criasse poderiam ser quantos ela achasse necessários. Esta afirmativa deu-lhe mais confiança e deixou transparecer que, embora ela não conseguisse produzir sozinha, sem estímulo, queria liberdade.

A partir daí, ela começou a vislumbrar outras palavras que, segundo ela, eram boas e que tinham muito sentido para a sua vida, como a frase. Como ela tem um pequeno comprometimento da velocidade da escrita, embora não tenha sido diagnosticada com disgrafia, sugeri que ela produzisse no computador. Além de aceitar prontamente, ela perguntou se podia fazer “*Que nem nos poemas visuais e deixar algumas coisas diferentes*”: Evidentemente, respondi que sim, de sorte que o resultado foi este desenho de inclinação dos versos:

Sonhe, acredite, tudo pode acontecer

Viola

Harmonia

Claves

Músicas

Notas

Arco

Breu

Sonhe, acredite, tudo pode acontecer

Orquestra

Coral

Flauta

Som

Sonoridade

Cantar

Sonhe, acredite, tudo pode acontecer

Paris

Museu

Maquiadora

Massagista

Professora

Família

Mudar o mundo para melhor

Nas escolas a diferença fazer

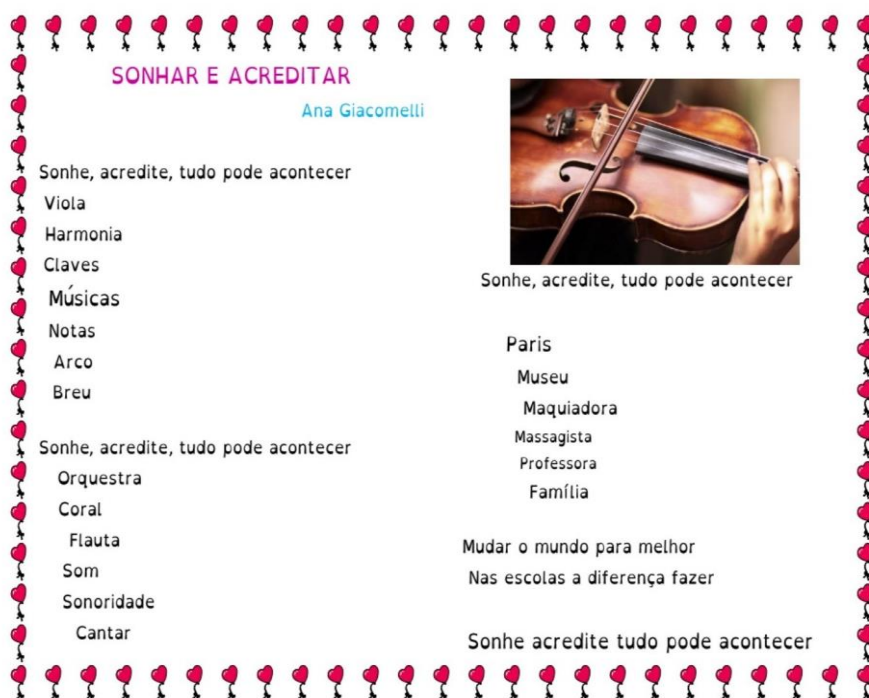
Sonhe acredite tudo pode acontecer

A Marialva tem um amor incondicional pelo irmão (mais novo que ela), pela mãe e pelo pai. Acabou de ingressar em um projeto social que ensina instrumentos de orquestra, onde já teve acesso ao básico de flauta doce e está aprendendo a tocar viola clássica. Sonha em ser professora no futuro. Assim, para produzir seu primeiro poema, amparou-se não só nas coisas subjetivas que a movem hoje, que lhe dão suporte, mas também no futuro, nas suas aspirações a longo prazo.

De acordo com Coelho (2000, p. 221), a essência da poesia está no modo de ver as coisas, sendo “[...] uma visão que vai além do visível ou do aparente, para captar algo que nele não se mostra de imediato, mas que lhe é essencial”. A poesia torna-se capaz de ajudar no desenvolvimento linguístico da criança até o aperfeiçoamento de sua sociabilidade e, como afirma Silva (2006), constitui-se, de tal modo, como um instrumento no processo de aperfeiçoamento do pensamento crítico e reflexivo, do desenvolvimento de conceitos abstratos e em contato com a palavra arte.

A Marialva, em sua realização poética, buscou nesta perspectiva, amparada em suas motivações afetivas, a linha de condução para escrever. Imediatamente ela construiu um afeto por sua primeira produção poética, o que facilitou muito o próximo passo da atividade, que foi a diagramação do poema. Ou, como ela quis dizer: *“Enfeitar a poesia”*:

Figura 3 - Diagramação do Poema



Fonte: Elaborado pelo sujeito de pesquisa. Arquivo do autor.

O texto foi diagramado no próprio Word, através da exploração dos recursos de formatação de margem, tamanhos, tipos e cores de fontes, orientação do layout e divisão de colunas. Por fim, a busca no Google e a inserção de imagem que pudesse dialogar com o poema. O objetivo desta produção foi agregar material para a divulgação do trabalho e fortalecer a prática social.

4.3 3º ENCONTRO - MAIS POESIA

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o ensino de uma determinada língua deve se dar numa perspectiva interacional. Nesse sentido, toda e qualquer ação deve considerar o contexto histórico e social em que as atividades linguísticas ocorrem. Os autores ressaltam que as ações linguísticas que ocorrem por meio de construções sociais conduzem à conscientização e, conseqüentemente, à aprendizagem e ao desenvolvimento comunicativo. Schneuwly e Dolz acreditam que o ensino de língua materna deve ser pautado por textos e por isso sugerem o trabalho por meio da experimentação dos diferentes gêneros textuais orais e escritos pelos alunos.

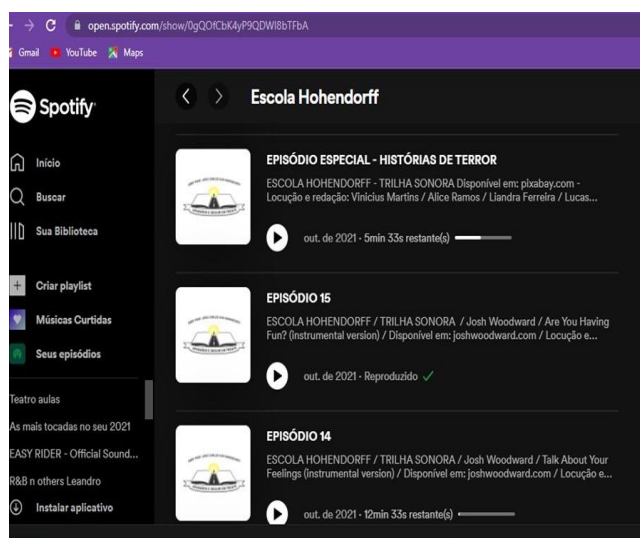
Segundo Bakhtin (1997), todas as esferas de atuação humana se caracterizam como esferas de comunicação verbal, o que lhes confere sua qualidade propriamente humana. Cada uma dessas

esferas elabora seus “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 64). De um modo sucinto e prático, pode-se postular que todo evento de fala é discursivo, manifestando-se a partir de um gênero. Este evento ocorre no âmbito de uma prática discursiva que, por sua vez, é uma prática social.

Como a escola Professor Nicomedes já tem um projeto bem-sucedido de práticas discursivas, uma *Web rádio*, idealizamos a oralização da poesia para veiculação neste canal, que funciona quinzenalmente em uma plataforma de *streaming*. A poesia, além de ser um gênero escrito, tem suas raízes na oralidade e, mesmo que tenha sido diagramada para impressão e publicação, ganha força e amplia seu alcance na medida em que se insere em outro suporte.

Assim, fomos à gravação, que se deu na primeira hora do encontro por meio de um microfone de lapela ligado a um celular. Para melhor captação do áudio, usamos a biblioteca da escola, cujo espaço é mais silencioso. Durante a gravação, a aluna demonstrou ao mesmo tempo entusiasmo e inquietação. Isso porque pretendia fazer uma captação sem pausas longas nem gaguejar, mas não conseguiu. Para que não houvesse desânimo, dividimos a gravação em dois blocos, uma vez que seria possível editar depois.

Figura 4 - Fragmento da lista de episódios da Web rádio



Fonte: <https://open.spotify.com/show/0gQOfCbK4yP9QDWI8bTFbA>

Vislumbrando já uma outra incursão na *Web rádio*, perguntei se a Marialva gostaria de produzir outro poema. Como a resposta dela foi afirmativa, questionei também se ela gostaria de produzir algo livre ou novamente dialogar com algum poema. Ela respondeu que gostaria de mais

uma vez fazer algo inspirado outra vez em um poema do Arnaldo Antunes. Então, visualizamos um pelo qual ela já havia demonstrado apreço durante as leituras:

*palavra lê
paisagem contempla
cinema assiste
cena vê
cor enxerga
corpo observa
luz vislumbra
vulto avista
alvo mira
céu admira
célula examina
detalhe nota
imagem fita
olho olha⁴*

Após observarmos a estrutura sintática do texto, em que todo verso é composto tão somente por um substantivo seguido de verbo no presente do indicativo, a Marialva realizou os seguintes versos:

*Poesia recita
Paixão sente
Números conta
Letras lê
Poeta escreve
Compaixão pede
Armário fecha
Cores inspiram
Ilusão de ótica
Paz luta
Amizade faz
Português fala
Ventilador refresca
Vento leva
Família areja*

⁴ Poema *Imagem*: <https://www.vagalume.com.br/arnaldo-antunes/imagem.html>

A poesia novamente foi produzida no notebook e a escolha das palavras desta vez foi um misto de significados pessoais com símbolos aleatórios trazidos pelo ambiente. No verso *Ilusão de ótica* o padrão sintático foi quebrado por vontade enfática da Marialva e ficou ótimo. Manteve o ritmo do poema e revelou o engajamento da aluna com a realização da poesia.

4.4 4º ENCONTRO – FRUIÇÃO

Na primeira hora do último encontro, exploramos uma nova releitura, baseada nos poemas visuais do poeta que adotamos para o nosso trabalho. Dentre todos os que apreciamos, este foi o preferido da Marialva, segundo ela, por se tratar de “*Um jeito divertido de escrever*”, que é usando tinta guache e pincel.

Figura 5 - Poesia Visual “Antes e Após” - Arnaldo Antunes



Fonte: http://revistazunai.com/poemas/arnaldo_antunes.htm

Nesta produção, na mesma folha de papel pardo, realizamos juntos cada um o seu poema visual:

Figura 6 - Produção de poema visual

Fonte: Registro e acervo do autor

Embora eu tenha tentado flertar com a estética de oposição e posição invertida das palavras que o poema do Arnaldo Antunes emprega, a Marialva optou desta vez por apenas deixar fruir, o que é fundamental para a experiência artística. De acordo com a BNCC (2017), a fruição refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais.

Tendo finalizado a atividade, organizamos a sala e expusemos nosso material em um dos murais da Sala de Recursos e partimos para a biblioteca para captar a declamação do segundo poema. Lá, ouvimos a canção que o Arnaldo Antunes fez sobre o poema *Imagem*. É uma canção declamada que dura apenas 33 segundos. Após ouvi-la, propus à Marialva que gravasse os versos e, em seguida, se desafiasse a gravar apenas a primeira coluna e depois a segunda coluna, formando um jogo de palavras. Ela demonstrou-se reticente, mas arriscou-se. Com dificuldade, conseguiu. O resultado foi ótimo. Por fim, expusemos o primeiro poema, já diagramado, em um local de grande circulação da escola.

Figura 7 - Exposição do poema Sonhar e Acreditar

Fonte: Registro e acervo do autor.

É importante reiterar que a intervenção, na medida em que buscou amparar-se em referenciais adequados a cada situação de ensino e aprendizagem, nunca perdeu de vista a Zona de Desenvolvimento Proximal, que, como ressalta Conceição (2016), remete para a pertinência da estimulação da aprendizagem com base em tarefas que promovam o desenvolvimento, constituindo-se essencial no modo como o indivíduo adquire progressivamente controle e responsabilidade individual pela resolução de problemas. Assim, o processo de desenvolvimento implica que o indivíduo seja orientado e guiado, aprendendo através da observação e interação com outros mais experientes na resolução de atividades.

Nesse sentido, ao se pensar sobre a pessoa com deficiência intelectual, Haag (2020) pontua a importância de assumir a linguagem como principal instrumento de desenvolvimento humano. Primeiramente, a linguagem passa a ocupar um lugar tão importante quanto o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo na compreensão da deficiência intelectual. Isso porque, segundo o autor, se esta é uma característica de desenvolvimento e a linguagem é o centro do desenvolvimento humano, ela é também o ponto nevrálgico para se compreender a deficiência intelectual. Em outros termos, o funcionamento intelectual depende do desenvolvimento da linguagem e não o contrário.

É possível, pois, afirmar que nossa pesquisa logrou êxito em colocar a linguagem no foco do desenvolvimento e romper com o que Haag (2015) cunhou como Zona de Despotencialização do Desenvolvimento (ZdD), que é a esfera sociodiscursiva que envolve a pessoa rotulada como incapaz, limitada ou outro termo correlato. Situação esta em que a Marialva se encontra muitas vezes em sala de aula e que aceita como forma de conforto.

De acordo com Haag (2015), uma vez que o grupo percebe uma diferença no desenvolvimento de um de seus membros, por meio das representações, é comum passar a “poupar” esse membro de interações e conhecimentos considerados mais complexos, o que reduz as possibilidades de desenvolvimento do sujeito. Em outros termos, a ZdD é uma rede tecida pelas representações de limitação, que direcionam sociodiscursivamente os interlocutores para a redução e o empobrecimento das trocas linguageiras com determinado membro de um grupo, o que definitivamente se conseguiu contrapor com nosso trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou, possibilitado pela observação participante, todo o cenário onde a aluna sujeito de pesquisa aprende e permitiu entender quais os fatores beneficiam um não seu desenvolvimento. Com isso, procedeu-se à intervenção da pesquisa-ação, devidamente amparada nos pressupostos teóricos que entrelaçam a deficiência intelectual e sua relação com a linguagem. Duas questões se sobressaíram para ajudar a entender o sujeito com deficiência intelectual: a aceitação da família e a compreensão adequada do professor de sala de aula.

Haag (2020) questiona de que forma se pode construir colaborativamente com profissionais da educação e com a família ações que fomentem o desenvolvimento da linguagem de crianças e jovens com deficiência intelectual. Começando pela família, é pertinente citar Büchel (2007, p. 37) ao afirmar que “[...] quando os pais se convencem de que a limitação de seu filho é imutável, renunciam não apenas às intervenções suplementares [...], mas diminuem também as interações que teriam com uma criança sem limitações”. Este é o primeiro obstáculo que devemos derrubar e para isto a escola tem sim vocação. No caso da Marialva, há um processo em construção, onde a família se vê integrada mais para dentro do que para fora da realidade da necessidade de entender e abraçar a deficiência intelectual.

Quanto ao olhar do professor de sala de aula, cabe mencionar Haag (2015), para quem não resta dúvidas de que os efeitos da deficiência intelectual podem ser atenuados em sua grande parte mediante a promoção qualificada de práticas de linguagem. Ou seja, os apoios educacionais (em sentido amplo), com o foco no desenvolvimento da linguagem, podem ser o caminho mais promissor para a retomada do funcionamento intelectual e do desenvolvimento humano de sujeitos com deficiência intelectual.

Para Haag (2015) assim como é pela linguagem que aparecem os principais sinais que levam a uma constatação de deficiência intelectual, é priorizando a atividade de linguagem, em busca da apropriação das unidades linguísticas superiores (tipos de discurso), que as barreiras produzidas naquilo que se denomina deficiência intelectual podem ser transpostas.

REFERÊNCIAS

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD. (2010). *Intellectual disability*. Definition, classification, and systems of supports. (11th Ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Bakhtin, M. (1997). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (8a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Battistel, A. L. H. T. (2014). Deficiência física. In A. C. P. Siluk (Org.). *Atendimento Educacional Especializado-AEE: contribuições para a prática pedagógica*. (1ª ed.), Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação-CE. Universidade Federal de Santa Maria: UFSM.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME.
- Bronckart, J. P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado das Letras.
- Büchel, F. (2007). *L'intervention cognitive en Éducation Spéciale: Deux programmes métacognitifs*. Carnet des Sciences de l'Éducation. Université de Genève. Genebra: UNIGE.
- Carmo, R., & Rodrigues, P. (2017). Poesia nas Quebradas, Palavras Recicladas. *Atas - Investigação Qualitativa em Educação, 1*, 236-245.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.
- Conceição, C. V. A teoria da aprendizagem social.
<http://knoow.net/ciencsocioahuman/psicologia/teoria-da-aprendizagem-social/>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras,
- Freire, P. (1979). *Ação cultural para a liberdade*. (4a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Haag, C. R. (2015). *Deficiência intelectual (:) por uma perspectiva da linguagem em interação*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS.

- Haag, C. R. (2020). Reflexões sobre a linguagem para o ensino de alunos com deficiência intelectual. In A. E. Scherer, C. S. Medeiros, S. M. Oliveira, (Orgs.) *Linguística de nosso tempo: teorias e práticas*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Koch, I. G. V. (2004). *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Koch, I. G. V., & ELIAS, V. M. (2008). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. (2a ed.). São Paulo: Contexto.
- Lima, A. P. (2008). A consciência fonológica na construção da leitura e escrita em alunos com deficiência intelectual. <https://silo.tips/download/a-consciencia-fonologica-na-construcao-da-leitura-e-escrita-em-alunos-com-deficie#>
- Munguba, M. C. (2007). *Inclusão escolar*. In G. Calvalcanti. *Terapia Ocupacional: fundamentação e períttrica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Rojo, R., & Barbosa, J. P. (2015). *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola.
- Silva, M. (2006). *Poesia infantil contemporânea: dimensão linguística e imaginário infantil*. *Imaginário*, São Paulo, 12(13).
- Santos, D. F. (2019). *Figuras de linguagem no processo de letramento de alunos adultos com deficiência intelectual: contribuições da Metodologia Histórico-Crítica*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá].
- Santos, C. C., Ortega, A. C., & Queiroz, S. S. (2010). Equilíbrio e tomada de consciência: análise do jogo Cara a Cara. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(3).
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2010 [1926]). *Psicologia pedagógica*. (3a ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes.