

Secção II: Estudos de revisão, ensaios e pesquisa empírica em EE

Literacia Emergente - Desenvolvimento de Competências Sociais e Comunicacionais em crianças e jovens com Deficiência Intelectual e Desenvolvimental

Maria João Sousa Pinto dos Santos

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto
Politécnico de Leiria

m.joao.santos@ipleiria.pt

Resumo

Esta comunicação parte do pressuposto teórico de que a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem são práticas sociais e culturais construídas através do uso de artefactos culturais e da interação com pessoas que tenham os recursos e a intenção de os utilizar: artefactos e práticas.

A ancoragem numa visão holística do desenvolvimento, que tem por base uma perspetiva sócio-construtivista e contextualista valorizadora do papel do educador e dos contextos onde a educação acontece, permite-nos, igualmente, pensar o desenvolvimento de crianças e jovens com deficiência intelectual e desenvolvimental, a partir do conceito de relação.

Assim, no âmbito desta comunicação, pretendemos refletir sobre a necessidade de existência prévia de um conjunto de competências necessárias para interpretar e compreender o mundo; problematizar sobre a ideia da adaptação como objetivo último dos comportamentos sociais do sujeito; refletir sobre a importância da relação, para o desenvolvimento de competências sociais de pessoas portadoras de deficiência intelectual e desenvolvimental e apresentar contextos e práticas educativas promotoras de desenvolvimento comunicacional e social de crianças e jovens com deficiência intelectual e desenvolvimental.

Palavras chave: Linguagem humana/pensamento; literacia; prática social; défice cognitivo.

Abstract

This communication assumes that the theoretical learning and language development are social and cultural practices built through the use of cultural artefacts and interaction with people who have the resources and the intention to use them: artefacts and practices.

The anchoring in a holistic view of development, which is based on a socio-constructivist and contextualist perspective values the role of the educator and of the contexts in which education takes place, allowing us also to think about the development of children and young people with intellectual and development disabilities departing from the concept of relationship.

Thus, with this communication, we intend to reflect on the need for the prior existence of a set of skills needed to interpret and understand the world, discuss the idea of adapting the ultimate goal of the social behaviours of the subject; reflect on the importance of the relationship for the development of social skills of people with intellectual and development disabilities and present educational contexts and practices that promote communication and social development of children and youth with intellectual and developmental disabilities.

Keywords: Human language / thought; literacy; social practice; cognitive deficit

Introdução

Para pensarmos o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais em crianças e jovens como deficiência intelectual e desenvolvimental, ancoraremos a nossa reflexão na conceptualização teórica de literacia como prática situada e dependente dos contextos em que ocorre (Hannon, 1995).

Nesta ordem de ideias, defenderemos que *“ser ‘literate’ é mais um papel do que uma perícia: qualquer coisa que se ‘é’ mais do que qualquer coisa que se ‘tem’”* (in Mata, 2006, p. 17). Assim, o desenvolvimento das competências literácitas está fortemente relacionado com os contextos em que o sujeito se movimenta. Consequentemente, pensar o desenvolvimento da criança e do jovem com défice cognitivo, à semelhança dos seus pares, pressupõe considerar a sua literacia familiar e a literacia emergente. Estas práticas centram-se, assim, num processo relacional entre o educando e o educador, sendo a comunicação interativa um dos instrumentos para intervir ao nível das relações interpessoais, desenhando-se as palavras não só com um valor simbólico mas também afetivo.

Literacia Emergente - Desenvolvimento De Competências Sociais E Comunicacionais Em Crianças E Jovens Com Deficiência Intelectual E Desenvolvimental

“Não importa perguntarmos se as pessoas estão habilitadas para expressar-se; cabe, sim, perguntarmos a nós mesmos: estamos preparados para ouvi-las?”

(Williams & Shoultz, 1984:p.65)

Posicionando-nos numa perspetiva sociocultural (Bowlby, 1907-1990), sócio-construtivista (Vygotsky, 1896-1934) e bio-ecológica (Bronfenbrenner, 1917-2005) do desenvolvimento, partimos da compreensão do modo como as crianças se desenvolvem no contexto social (no qual participam desde o seu nascimento) situando-nos na família e no espaço Jardim de infância/ Escola. Para Vygotsky (2001), não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Assim, consideraremos, neste processo de (des)envolvimento relacional precoce da criança, a importância da linguagem como uma criação do espírito humano e da cultura. Efetivamente, a *“linguagem dá em primeiro lugar expressão ao pensamento, à emoção, aos sentimentos, às necessidades do indivíduo – função expressiva. Tem além disso um aspeto manifesto, pois ao falar, fala-se para dizer qualquer coisa – função representativa. As funções representativas e expressivas estão ligadas a símbolos, a sistemas convencionais ou códigos, pertencentes não só ao indivíduo mas a toda uma cultura”* (Luzes, 2004, p. 109).

Freud (1976; 2011) considera que a linguagem (o grito da criança, o choro, as palavras) é uma forma de obter, por meio da mãe ou do seu substituto, o objeto desejado. Ele distingue entre representação de coisas e representação de palavras, sendo que a primeira está dependente das experiências de satisfação, que deixam traços mnésicos, sob a forma de imagens, de quadros preceptivos que se referem à interação com os objetos e que vão ser evocados cada vez que a necessidade ou o desejo reapareça.

A representação verbal vai ser constituída com base na memória auditiva ou verbal, que reteve certos ruídos emanados dos objetos desejados e mesmo dos sons empregues em relação a esses objetos, para os designar.

Importa verificar que

o facto de o objeto amado aparecer quando se pronuncia o seu nome, assim como a aprovação dos que a rodeiam, em relação a seus novos êxitos verbais, dão à criança uma confiança aumentada nas suas relações objetais. O jogo verbal egocêntrico tornar-se-á comunicação social. O êxito inicial fará crescer dentro da criança a crença nos poderes mágicos da palavra (Luzes, 2004, p. 119).

Assim, a aprendizagem da linguagem faz-se através de palavras imitativas (linguagem de papagaio) ou através de onomatopeias, de operações de apontar, segundo as quais a criança aprende as regras habituais que ligam certas palavras a classes de objetos.

Segundo Piaget, as crianças até à idade dos 6 anos consideram que a palavra reside na coisa. De modo semelhante, algumas pessoas com défice cognitivo mantem por muito tempo essa característica, nunca passando dos símbolos representativos para os símbolos discursivos, embora essa passagem não constitua o desaparecimento dos primeiros.

Sendo a comunicação interativa um dos instrumentos para intervir ao nível das relações interpessoais, compreende-se que as palavras adquiram um valor muito grande, não só simbólico mas também afetivo (Luzes, 2004). Assim, a emoção e a linguagem servem para comunicar, para a interação social e para a mobilização dos processos de ação numa constante transmutação de todas as coisas, numa eterna metamorfose do indivíduo (Thomas Mann, in Luzes, 2004). Neste sentido, o desenvolvimento do sujeito mais do que um modo de favorecer a adaptação, constitui processo de transformação que se quer também de emancipação (autodeterminação).

Neste contexto, e tendo em linha de conta a definição do conceito de literacia como “um processo contínuo através do qual o ser humano se apropria de conhecimentos e competências específicas de uma cultura, designadamente os relacionados com a leitura e a escrita, tornando-o mais competente para interagir com os outros e consigo próprio” (Hannon, 1995; Moreira, 2007, in Pires, Pereira, Nunes, & Mesquita, 2010, p. 16), passa-se a apresentar uma nova forma de encarar e valorizar a vertente funcional e utilitária da linguagem escrita, centrando-se mais no uso de competências do que na sua obtenção estática e imutável, ou seja, urge valorizar a necessidade de conhecer as competências de um indivíduo para a utilização da informação escrita ao longo do seu percurso de vida.

O conceito de literacia emergente tem subjacente o princípio de que “todos estão preparados para aprender alguma coisa”, existindo uma valorização de todos os conhecimentos, mesmo os mais elementares, como ponto importante de apoio a qualquer aprendizagem. A terminologia “literacia emergente” decorre da ideia de que literacia não se situa exclusivamente na linguagem, mas no processo que lhe está subjacente. Literacia e emergente são palavras que terão de estar associadas ao conceito de desenvolvimento e este dá-se a partir do sujeito, sendo um processo gradual. Para este processo emergir é necessário que esteja lá algo, valorizando as competências que os sujeitos utilizam para interpretar e compreender o mundo que os rodeia. Efetivamente, as coisas só emergem se tiverem condições para emergir, ou seja, se os contextos, que apoiam e facilitam os desempenhos variados, proporcionam oportunidades para o envolvimento em autênticos atos de literacia (Mata, 2006). Assim, a literacia emergente é um processo que se caracteriza por estar

apoiado em 8 vetores: Processo cultural (... *processo de integração no mundo multiforme*); Processo social (*dependente da capacidade de os outros envolverem a criança em atividades de literacia*); Processo conceptual – (os sinais que a criança faz são cheios de significado em todos os sentidos); Processo precoce e contínuo; Processo ativo e participativo - (os sujeitos constroem e reconstruem as suas hipóteses conceptuais); Processo contextualizado e significativo - (oportunidade para explorar e conquistar o “sentimento de pertença – ou de direito – desta complexa atividade cultural” (McLane, 1992, in Mata, 2006, p. 23); Processo funcional – (a linguagem é fácil de aprender se preenche uma necessidade funcional); Processo afectivo – (é a partir das características afectivas dos primeiros contactos com o escrito que se vão desenvolver atitudes mais ou menos positivas e consequentemente com mais gosto e prazer) (Mata, 2006, pp. 19 -24).

Assim, e tendo presente as perspetivas sócio-construtivista (Vygotsky) e contextualista (Bronfenbrenner) do desenvolvimento importa confirmar que o processo de apreensão da linguagem escrita, enquanto prática social, decorre das múltiplas interações com os outros. A vontade de querer dominar esta habilidade, de querer explorar o escrito, depende das características do ambiente afetivo em que decorreram essas interações, sendo que toda esta dinâmica se joga em situações contextualizadas/significativas e funcionais, em que o sujeito assume o papel principal, e onde os factos positivos devem ser os mais motivantes.

Neste sentido, percebemos que podem ser criadas oportunidades de estimulação e promoção de competências relacionadas com a leitura e a escrita antes da aprendizagem formal destas competências, valorizando-se o desenvolvimento da literacia emergente que implica necessariamente uma mudança de paradigma junto dos contextos educativos, que não estão só no espaço escola, mas se alargam à família e a todos os contextos em que os sujeitos com deficiência intelectual e desenvolvimental se relacionam.

Vygotsky (2001), na sua teoria desenvolvimentista, acentua a importância das interações sociais através das quais os educadores, e de entre estes as famílias, promovem competências, conhecimentos e valores relacionados com a literacia. O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* fundamenta a implementação de programas de literacia familiar (estes requerem uma abordagem multidimensional e multidirecional, centrada na estimulação da criança e na qualidade das interações relacionais entre pais e filhos, numa lógica contextualista e sistémica do desenvolvimento humano), que têm por objetivo desenvolverem um espaço de interação entre a criança e um adulto mais apto em determinado domínio. Esta interação é considerada um espaço promotor do desenvolvimento, mediando a relação entre o nível atual de desenvolvimento da criança (conjunto de atividades que é capaz de realizar sozinho) e o nível de desenvolvimento potencial (conjunto de atividades que é capaz de realizar com ajuda, colaboração ou indicação de um ou mais sujeitos). Neste contexto, as famílias são consideradas como elementos fundamentais na facilitação do potencial das crianças, designadamente no domínio da literacia emergente. Com esse objetivo, as famílias devem ser promotoras de um conjunto de condições e oportunidades de contacto com a linguagem oral e escrita. Estas atividades devem ser intencionais e devem permitir à criança a realização de tarefas que ela normalmente não conseguiria realizar de modo autónomo, sem a ajuda do adulto. As competências a desenvolver podem ser distintas e devem ter em linha de conta a população a que se destinam (idade cronológica, desenvolvimento cognitivo, etc.).

Deste modo, redimensiona-se a importância da literacia familiar. Esta engloba um conjunto de práticas a que os pais, as crianças e os membros da família recorrem e que estão associados à leitura e à escrita em casa ou noutros contextos (Tayler, 1983, in Pires, Pereira, Nunes, & Mesquita,

2010). “A definição deste conceito inclui, ainda, a diversidade de modelos de educação, as estratégias utilizadas, as crenças sobre a aquisição da linguagem oral e escrita e a acessibilidade a livros” (Cook, 2009, in Pires, Pereira, Nunes, & Mesquita, 2010, p. 38).

Assim, este processo de construção de um indivíduo literato implica um conjunto de práticas que envolvem diversos intervenientes e diversos contextos, numa lógica de partilha.

Muitos têm sido os estudos sobre as práticas, os contextos e as partilhas (principalmente de leitura de histórias), com crianças que não apresentam perturbação no seu desenvolvimento. Pouco se tem estudado sobre as práticas, os contextos e as partilhas, bem como, as crenças, os comportamentos dos educadores, com crianças que apresentam perturbação no desenvolvimento intelectual (PDI).

Assim, na perspetiva de intervenção futura no sentido de se pensarem práticas promotoras do desenvolvimento da pessoa com perturbação do desenvolvimento intelectual, importa considerar as suas características desenvolvimentais: “O funcionamento intelectual global está significativamente abaixo da média; Existe um défice no comportamento adaptativo/comportamento social; Tem início antes dos 18 anos” (Santos, 2013, p. 58 e seguintes).

Então, a perturbação do desenvolvimento intelectual, implica uma determinada funcionalidade e é de caráter permanente no processo de desenvolvimento.

Deste modo, a explicitação das competências de cada criança permitirá o desenvolvimento de práticas que impliquem a relação entre o educador e o educando. Estas práticas integrarão programas de desenvolvimento de competências de literacia, potenciando-se, assim, a possibilidade de reconfigurar crenças e representações em relação a (pré)conceitos sobre as capacidades das crianças com PDI.

Se a investigação nos confirma, especificamente, a importância do tempo partilhado em leituras, em termos afetivos, e da qualidade das interações entre o adulto e a criança, sendo que esta se espelha na qualidade da produção narrativa e na motivação para o material escrito, então impõe-se conhecer:

- Quais os tempos de leitura partilhada de histórias que os pais realizam com estas crianças?
Que interações constroem estes pais com os seus filhos, em torno das narrativas contadas?
- Que lugar para projetos de intervenção junto de famílias e crianças com deficiência intelectual e desenvolvimental, visando o desenvolvimento de competências parentais, facilitadoras das competências de literacia emergente?

Investir em projetos de formação dos pais destas crianças potenciaria a possibilidade de estes serem agentes promotores do desenvolvimento de competências dos seus filhos, especificamente, levando-os a integrar, nas suas práticas diárias, a partilha de estratégias e procedimentos que contribuíssem para a promoção de níveis de compreensão e de envolvimento das crianças na cultura escrita.

Referências Bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Freud, S. (1976). *L' enfant dans la psychanalyse*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (2011). *Sobre s sonhos*. Alfragide: Clássico Textos.

- Hannon, P. (1995) *Literacy, home and school. Research and practice in teaching literacy with parents*. London: The Falmer Press.
- Luzes, P. (2004). *Do pensamento à emoção*. Porto: Porto editora.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Pires, N., Pereira, C., Nunes, G., & Mesquita, H. (2010). Promoção da leitura em crianças com défice cognitivo. *Educaeducere – Transformações do Olhar: Perspetivas Ibéricas sobre Literatura Infantil e Educação Intercultural*. Ano, XIV- Julho, 147-165.
- Santos, M. (2013). *Problemas de saúde mental em crianças e adolescentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. (2001). *Pensamento e linguagem*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas