

# O PAPEL DA ATENÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Camila Amaral Silva

Pontifícia Universidade Católica de  
Minas Gerais - PUC Minas/Bolsista  
Capes I



## *Resumo*

O objetivo deste trabalho é analisar o processo de construção e manutenção do campo atencional estabelecido na interação entre aprendiz e mediador durante atividades de alfabetização, à luz do quadro do Sistema Atencional proposto por Tood Oakley (2009), autor da Semiótica Cognitiva. Objetivamos analisar as operações atencionais que o aprendiz realiza na desconstrução e reconstrução de hipóteses de escrita com base em sua própria fala. Com esse trabalho, levantamos a seguinte discussão: existem fatores inerentes à metodologia de alfabetização e à natureza da interação estabelecida entre aprendiz e mediador que podem atuar como minimizadores de dificuldades ou otimizadores do desempenho da criança durante o processo de aprendizagem?

Palavras-chave: Alfabetização. Interação. Deficiência Intelectual. Atenção

## Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar o processo de construção e manutenção do campo atencional estabelecido na interação entre aprendiz e mediador durante atividades de alfabetização. Tal análise será realizada à luz do quadro do Sistema Atencional

proposto por Tood Oakley (2009).

A interação analisada apresenta especificidades que valem ser destacadas. A primeira delas é o fato de o aprendiz ser uma criança diagnosticada com Deficiência Intelectual e, em decorrência disso apresentar atraso no processo de aprendizagem. A outra especificidade dessa interação é o fato de tal criança estar oficialmente na escola, submetida a uma prática de alfabetização e letramento intitulada como 'Prática Alternativa na Alfabetização de deficientes intelectuais' que tem como base metodológica os métodos fônico e Sodr . Já a intera o analisada baseia-se em uma metodologia que pode ser considerada global e, portanto, construtivista. A base da nossa intera o neste processo de aprendizagem   o conhecimento prévio que o aprendiz tem sobre a linguagem, ao partirmos da sua própria fala. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem tomou como ponto de partida o desejo do aprendiz de escrever algo relacionado   sua vida prática.

### Breve esboço do quadro teórico adotado para esta análise

Oakley(2009) propõe um quadro teórico que se dedica a orientar uma teoria da linguística e do discurso a qual tenha como princípio norteador a aten o. No capítulo *Attention in Language and Discourse*, o autor explora a rela o entre linguagem, discurso e aten o e propõe que a linguagem   um sistema semiótico capaz de direcionar e harmonizar a aten o e a inten o dos outros. Esse seria o princípio unificador daquilo que o autor chama de sistema atencional, o qual   composto por oito opera es: alerta, orienta o, detec o, sustentac o, controle, compartilhamento, harmoniza o e direcionamento (OAKLEY, 2009:155).

O autor concebe a linguagem como condicionada por esse sistema atencional e também como condicionante dele. Para Oakley (2009, p.155), a linguagem apresenta duas fun es fundamentais: a fun o semiótica e a interativa. A fun o semiótica da linguagem se manifesta no fato de a linguagem atuar como um sistema semiótico para iniciar e manter simboliza es do pensamento por meio de sons, gestos e inscri es. Nesse sentido, a fala, a gestualidade, as expressões faciais e corporais representariam manifesta es da linguagem que revelam um sistema preeminente que denota cenas e cenários hipotéticos criados e compartilhados por nós em nossas intera es. Já a

função interativa da linguagem é um meio que temos para ajustar continuamente a capacidade para detectar, controlar, harmonizar e direcionar a nossa atenção. Desta forma, linguagem e atenção determinam uma à outra mutuamente pelo fato de haver sistemas pré-linguístico e extralinguístico que levam à simbolização.

Ao falar de simbolização, Oakley (2009) considera que essa tem dupla base: corpórea e social. A base corpórea depende de uma arquitetura básica biomecânica de experiências sinestésicas. Tais experiências envolvem exterocepção - percepção visual, auditiva, tátil, olfativa e gustativa; propiocepção - percepção de orientação espacial, posturas e movimentos do próprio corpo e interocepção - dor, prazer, fome, sede, desejo, passagem do tempo, sentimentos, humores e temperamentos. Já a base social para a simbolização se dá pelas experiências pragmáticas, as quais são sociais e primordiais. São o compartilhamento e harmonização de atenção com os outros.

Para Oakley (2009:125), tomar o corpóreo e o social como base para a linguagem implica aceitar que os seres humanos dispõem de um subsistema de sinalização que está apto para ser sintonizado e ajustado nos momentos de interação; um subsistema de seleção capaz de detectar as possibilidades de significações importantes para os movimentos corpóreos no espaço e através do tempo; e um subsistema interpessoal que calibra essas significações com outros movimentos corpóreos no espaço e através do tempo.

O autor sugere que há um sistema atencional que se subdivide em três, conforme o quadro abaixo:

<b>Sistema Atencional</b>			
<b>Subsistemas:</b>	<b>Sinalização</b>	<b>Seleção</b>	<b>Interpessoal</b>
<b>Elementos</b>	<b>Alerta</b> Sensibilidade para intensidade de estímulos.	<b>Deteção</b> Reconhecimento consciente de algo como relevante para o desempenho de uma tarefa.	<b>Compartilhamento</b> Sensibilidade para a presença de outros seres, atentando para estes como agentes intencionais.
	<b>Orientação</b> Disposição espacial, temporal e cultural para atentar. A orientação baseia-se nos <i>frames</i> culturais de referência.	<b>Sustentação</b> Concentração de recursos mentais em algo. O sentimento de limitação de abertura do “ <i>zoom</i> ” da atenção.	<b>Harmonização</b> Sensibilidade para os estados emocionais de outros agentes para um objeto comum de interesse (i.e. atenção conjunta).
		<b>Controle</b> Alternância de atenção entre duas tarefas diferentes; oscilação entre dois aspectos de um único objeto ou tarefa.	<b>Direcionamento</b> A habilidade de direcionar a atenção de outros agentes; o sentimento de ser manipulado por outro agente/ agência.

Fonte: Oakley (2009, p.154-155)

O subsistema de sinalização determina as condições pelas quais um sinal pode se tornar um signo comunicativo. O autor também propõe que as diferentes intensidades de um sinal nos alerta à presença de algo significativo, enquanto certas categorias gramaticais funcionam como *frames* de referência que podem ser culturais, espaciais e temporais. As operações que os seres humanos realizam, as quais evidenciam o funcionamento desse subsistema, podem ser de alerta ou de orientação. O autor sugere que as línguas naturais, o sistema gestual, as expressões faciais são emergências do subsistema de sinalização (OAKLEY).

O subsistema de seleção determina a variedade de domínios semânticos com os quais um significado emergente particular será contrastado. Esse subsistema também dita as condições expressivas pelas quais nós podemos nos concentrar em uma tarefa, enquanto ignoramos outra. Tal sistema também nos provê meios para gerenciar a fixação e oscilação entre tarefas.

Detecção, sustentação e controle são as operações que o ser humano realiza por meio desse subsistema (OAKLEY, 2009, p.188).

O subsistema interpessoal determina as condições que limitam a interação de modo que nós podemos tratar a outro ser como tal mediante apenas um engajamento mínimo, isto é, um compartilhamento de atenção. Tal sistema nos permite direcionar ou harmonizar nossos estados de atenção por extensos períodos de tempo. Para tanto, desempenhamos as seguintes operações: compartilhamento, harmonização e direcionamento(OAKLEY).

### Especificidades da prática de alfabetização da instituição<sup>1</sup>e nossa proposta de construção intersubjetiva do conhecimento

<sup>1</sup> Essa interação faz parte do trabalho empírico de pesquisa realizado em uma unidade da APAE. Todas as atividades desenvolvidas durante a pesquisa – especialmente conversas espontâneas e relatos de histórias – estão registradas em dissertação de mestrado publicada em AMARAL 2014.

<sup>2</sup> Criança A – diagnóstico de Deficiência Intelectual de nível leve a moderado. Iniciou o processo de alfabetização formal há quatro anos. Na época desse registro, segundo relatório do pedagogo da escola, a criança “se encontrava na fase pré-silábica”.

O método de alfabetização adotado pela instituição à qual pertence a Criança A<sup>2</sup> que figura em nossa análise é intitulado como “Prática Alternativa na Alfabetização de deficientes intelectuais”. Tal método tem como pressuposto que é necessário que o aluno conheça primeiro as sílabas para gradativamente chegar ao domínio das unidades maiores (palavras, textos). Tal prática de alfabetização tem como base os métodos fônico e Sodrê e é desenvolvida, basicamente, da seguinte forma:

- 1<sup>a</sup> A leitura precede a escrita, pois pressupõe-se que a escrita é a representação gráfica do conhecimento que se tem da leitura;
- 2<sup>a</sup> Apresentação de famílias de sílabas com dois elementos – formação consoante-vogal (CV). A primeira família apresentada é a de combinação C-vogal A, posteriormente a família C-vogal O, C-vogal U, C-vogal E, C-vogal I;
- 3<sup>a</sup> Os aprendizes passam um período ouvindo a professora ler as sílabas da família e repetindo essa leitura. Por exemplo: BA, CA, DA, FA, GA, JA, LA, MA, NA, PA, RA, TA, VA, XA, ZA (além dessas da formação canônica, são apresentadas: A, QUA, AS);<sup>4</sup>
- 4<sup>a</sup> A próxima fase é a associação das sílabas a uma palavra (geralmente dissílabas). Exemplo: FA de FACA, CA de CASA. Nessa fase os aprendizes escutam a professora lendo as palavras, depois os próprios aprendizes leem as palavras por inúmeras vezes;

- 5ª A última fase é o registro escrito tanto das sílabas quanto das palavras trabalhadas.

Ao acompanhar o processo de alfabetização, levantei a hipótese de que alguns fatores referentes ao método descrito acima poderiam atuar como desestabilizadores do campo atencional estabelecido entre aprendiz e mediador. Foi nesse momento que propus práticas de alfabetização e letramento que tomavam os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem como figuras centrais. Apostei em um processo de aquisição da leitura e da escrita pautado no uso social da língua, no qual a experiência e o conhecimento prévio do aprendiz seriam nosso ponto de partida.

Oliveira (notas de curso)<sup>3</sup> nos apresenta uma experiência de alfabetização de adultos desenvolvida por ele, juntamente a Alvarenga (entre 1985 e 1997) na qual se considera o conhecimento linguístico dos aprendizes com papel central no processo de alfabetização. A leitura de Oliveira e uma experiência específica com uma das crianças com as quais convivi na instituição despertaram-me para o fato de que a manutenção do foco atencional em processos de ensino-aprendizagem está diretamente ligada à concepção de linguagem adotada nesse processo. Isto é, se ignoramos o conhecimento linguístico prévio do aprendiz (aquele que vem da fala) e colocamos sílabas –fragmentos que não fazem sentido – certamente o campo atencional entre criança e educador durante o processo de alfabetização não será estável o suficiente para que a criança adquira o sistema de leitura e escrita.

Baseei a construção de nossos instrumentos de interação com os aprendizes em Oliveira:

Em vez de partir das características do sistema de escrita, focalizando as letras e estabelecendo com elas as relações com os fones, invertamos a mão de trânsito e partimos dos sons para, a partir deles, construir as representações. Estávamos, dessa forma, privilegiando o conhecimento linguístico que o alfabetizando já possuía para permitir que, com base nesse conhecimento, ele fosse construindo o conhecimento que ainda não tinha. Como parte desse conhecimento que os alfabetizados já tinham sobre sua própria língua, incluímos a sílaba, ou, mais especificamente, o conhecimento de que há, em português, padrões silábicos preferenciais. (OLIVEIRA, notas de curso)

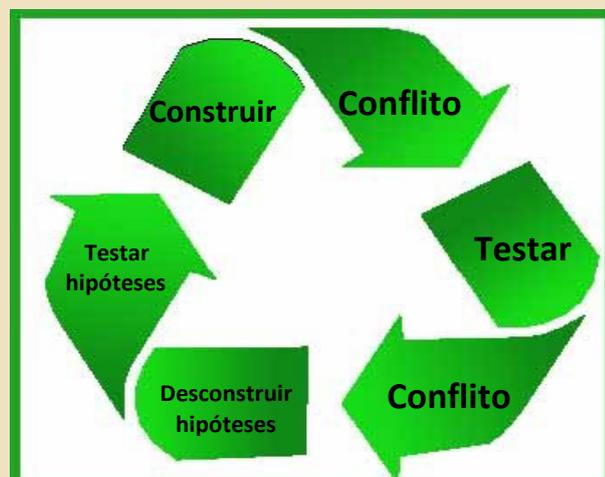
3 A experiência de alfabetização aqui citada foi relatada por Oliveira em uma conferência e a transcrição deste relato oral nos foi gentilmente cedido pelo mesmo.

Assim, ao preparar nossos procedimentos, apostei nas seguintes estratégias:

- 1º Mostrar a relação entre leitura e escrita e a realidade de linguagem do aprendiz. Isto é, tal sistema tem, inicialmente, a função de representar a forma como ele fala;
- 2º Partir de um desafio escolhido pelo aprendiz;
- 3º Estimular o próprio aprendiz a encontrar estratégias para resolver os desafios nos quais ele se coloca, mediando esse processo conforme necessário;
- 4º Propor ao aprendiz que fale a palavra que escolheu escrever em voz alta e que escute cada som da palavra, conte quantos sons esta palavra tem e que depois represente, graficamente, som por som;
- 5º Pedir que o aprendiz escreva a palavra - letra por letra - com o alfabeto móvel;
- 6º Pedir que o aprendiz leia em voz alta o que escreveu apontando para as partes que representam os sons da palavra.

### A nossa experiência de construção intersubjetiva de conhecimento sobre o sistema de leitura e escrita a partir da reflexão sobre a fala

Antes de prosseguirmos a análise, gostaríamos de representar na figura seguinte como entendemos o funcionamento do processo de aprendizagem:



Fonte: elaborado pela autora

Elaborei atividades de alfabetização que colocavam a interação entre aprendiz e mediador como processo decisivo na construção do campo atencional. Apostei na premissa de que o campo atencional só teria estabilidade suficiente para levar o aprendiz a criar estratégias cognitivas para descobrir o sistema de leitura e escrita se o desafio partisse dele próprio. Assim promovia atividades de alfabetização contextualizadas de forma que o aprendiz percebesse a função social do sistema de leitura e escrita. Acreditei que o aprendiz só descobriria esse sistema quando ele mesmo formulasse e testasse as hipóteses sobre tal sistema.

Em conversa com a Criança A sobre “para que serve a escrita?”, construímos, cooperativamente, a concepção dos sistemas de leitura e escrita como uma forma de registrar o nome de coisas que compõem uma história que faz parte das nossas vidas. Assim, ao ser indagado sobre qual palavra ele gostaria de aprender a escrever para depois contar uma história sobre ela, a criança manifestou o desejo de escrever o sintagma **chá de canela**, a bebida preferida da sua avó e da qual ele aprendeu a gostar. Abaixo mostraremos como a criança foi construindo hipóteses sobre a escrita do sintagma escolhido por ela:

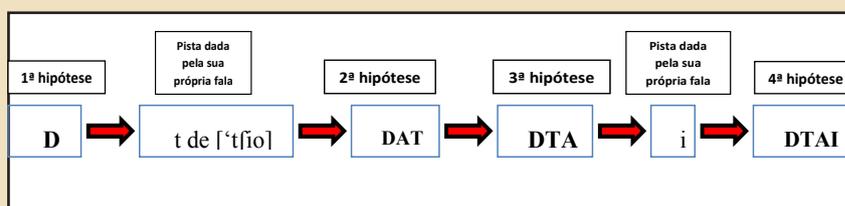
- 1 XADAKA
- 2 XADTAKA
- 3 XADTAKALA
- 4 XADTAIKALA
- 5 XADTAIKALAA
- 6 XADTAIKALALA
- 7 XADTAIKALAEA

Como pode ser percebido, a criança não chegou à grafia ortográfica alfabética do sintagma. No entanto, independentemente disso, podemos analisar a forma como ela constrói e desconstrói as hipóteses sobre a escrita do sintagma ao se basear em sua própria fala. A fim de analisar as operações atencionais envolvidas nesse processo, destacaremos o trajeto que a criança faz na construção de hipóteses de escrita da preposição “de”.

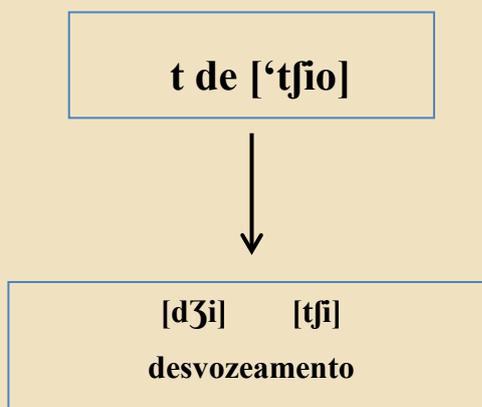
A criança se coloca em situação de conflito e, conseqüentemente, testa a sua hipótese inicial para escrita da preposição “de”. O conflito é gerado pelo seu engajamento em uma atividade de compartilhamento de atenção. Nessa atividade atencional de compartilhamento, a criança e eu construímos um campo atencional em torno do referente “chá de canela”. A criança tenta harmonizar sua atenção com a minha naquele processo de ensino-aprendizagem. Isso pode ser evidenciado quando a

criança faz a leitura em voz alta do que escreveu, apontando para as partes do sintagma representado por XADAKA. Nesse momento, a criança recebe a minha indagação: “está faltando alguma coisa ou é assim mesmo que se escreve?”. Com essa indagação, a criança tem sua atenção direcionada.

Em toda a construção e desestabilização de hipóteses, há operações de orientação da atenção do aprendiz. Tais movimentos de construção e desestabilização de hipóteses se dão pela escuta da sua própria voz, a qual orienta sua atenção para a desconstrução da hipótese sobre a escrita da preposição “de”. Vejamos abaixo tal trajeto:



Ao reconhecer que há uma semelhança entre o som da palavra “tio” e o som da palavra “de” e que tal semelhança era relevante para a construção de uma nova hipótese de escrita da preposição, a criança realiza uma operação de detecção:



Realizando a operação de controle, a criança consegue alternar sua atenção entre dois aspectos da tarefa: ora atenta para o som da sua fala, ora para a representação gráfica do som.

E pela operação de sustentação, a criança concentra recursos mentais na sua própria fala e, como se estivesse limitando a abertura do zoom da sua atenção, ele ignora algumas intervenções minhas, como mediadora. Um exemplo disso foi no processo de desestabilização da primeira hipótese que a criança formula para registro da preposição de. Nesse momento, ela levanta a

hipótese de estar faltando a letra T no registro XADAKA e eu, ao escutar a sugestão da criança, repito a palavra canela várias vezes e pergunto: “quando eu falo ‘canela’, eu falo um som de ‘t’?”. Mesmo diante da minha interpretação errônea do que a criança estava dizendo, a atenção dela não dispersou, pois sua atenção estava orientada para o som da preposição de.

Analisando a interação entre criança e mediador, podemos verificar que a própria fala da criança direciona o processo de construção de hipóteses de escrita do sintagma chá de canela. Mesmo sem abrir mão da hipótese inicial fundamentada no método de alfabetização formal ao qual está submetida e pelo qual cria a hipótese de que os sons se formam sempre por uma consoante acompanhada pela vogal a, a criança é capaz de chegar a uma representação – XADTAIKALAEA - que parece demonstrar que ela já domina a estrutura silábica da Língua Portuguesa, pois ela é capaz de representar cada som da palavra com, pelo menos, um grafema com valor sonoro para a construção daquele som. A saber:

CHÁ = XA  
De = DTAI  
CA = KA  
NE = LAE  
LA = A

### Considerações finais

Buscamos analisar as operações atencionais que a criança realiza na desconstrução de hipóteses baseadas no método fônico e Sodrê a fim de construir suas hipóteses quanto à escrita com base em sua própria fala. Nesse sentido, buscamos refletir sobre até que ponto a Deficiência Intelectual é responsável pela dispersão da atenção da criança durante o processo de construção e desconstrução de hipóteses sobre a escrita. Refletimos também se existem fatores inerentes à metodologia de alfabetização e à natureza da interação estabelecida entre aprendiz e mediador que podem atuar como minimizadores ou otimizadores do desempenho da criança durante o processo de aprendizagem.

De acordo com a proposta de Oakley (2009), o Sistema Atencional funciona como a sintaxe das interações. Isto é, são as operações do Sistema Atencional que nos ajudam a tecer as situações narrativas que construímos pelas nossas vivências. Assim, postulamos que seria mais coerente propor que o déficit de atenção em processos de aprendizagem não diz respeito

somente ao aprendiz e sim à relação entre este aprendiz e o ambiente de aprendizagem ao qual ele está sendo submetido.

Ao observar a interação entre educadores e aprendizes no desenvolvimento de práticas como a citada, a saber a “Prática Alternativa de Alfabetização de deficientes intelectuais”, percebemos que a construção e manutenção do campo atencional durante as atividades estão condicionadas a determinados atratores referentes à metodologia adotada. Isso significa dizer que alguns fatores inerentes ao método de alfabetização e letramento parecem contribuir para a instabilidade do campo atencional estabelecido entre aprendiz e mediador.

Nossas experiências de observação e prática nos levam a crer que o progresso do aprendiz no processo de descoberta do sistema de leitura e escrita está diretamente relacionado à necessidade de se explicitar que tal sistema tem uma relação direta com sua realidade de linguagem – que é a fala e suas funções interativa e semiótica.

Por fim, cabe dizer que se o sistema de leitura e escrita é apresentado ao aprendiz sem nenhuma relação com a realidade de sua linguagem, ele não será capaz de enxergar uma relação entre os fragmentos apresentados – grupos silábicos formados somente pela vogal a, depois somente pela vogal o e assim por diante – e o uso da linguagem. Desse modo, o aprendiz apenas seria capaz de memorizar, na medida do possível, fragmentos e combinações de fragmentos sem perceber o valor social do sistema de leitura e escrita.

## ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the process of construction and maintenance of attentional field established in the interaction between learner and facilitator for literacy activities in the light of the context of Attentional System proposed by Tood Oakley (2009), author of Cognitive Semiotics. We aimed to assess the attentional operations that the student performs in the deconstruction and reconstruction of writing hypotheses based on their own speech. With this work, we raise the following thread: there are factors inherent in literacy methodology and the

nature of the interaction established between learner and mediator who can act as minimizing difficulties or optimizers of the child's performance during the learning process?

Keywords: Literacy. Interaction. Intellectual disabilities. Attention

## REFERÊNCIAS

KLEIMAN, Angela B. (Org). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

OAKLEY, Tood. Attention in Language and Discourse. In: **From Attention to Meaning: Explorations in Semiotics, Linguistics, and Rhetoric**. Series: European Semiotics / Sémiotiques Européennes - Volume 8. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, 2009.

SILVA, Camila Amaral. **A capacidade narrativa da mente humana: uma análise de interlocuções com crianças com diagnóstico de Deficiência Intelectual**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Departamento de Letras da PUC-MG, Belo Horizonte.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Ver. Bras. Educ. [on line], n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo.org/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edart.org&nextAction=lnk&lang=p&indexSearch=&exprSearch=METODOS%20DE%20ALFABETIZACAO>