

# Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down<sup>1</sup>

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

## Resumo

O projeto, desenvolvido no Centro de Estudos de Educação e Saúde, Unidade Auxiliar da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília – SP, teve como objetivo realizar um estudo sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. Foram participantes do projeto 5 crianças, na faixa etária de 10 a 13 anos de idade, em diferentes situações de escolarização. Como procedimento de pesquisa, foram realizadas intervenções pedagógicas semanais, com base na Teoria Histórico-Cultural. Inicialmente, o grupo apresentava dimensões diferenciadas de aproximação com o universo escrito. Foram observados avanços nas representações gráficas e nas tentativas individuais de escrita. Dois alunos passaram a construir pequenos textos, um se encontra no início da escrita alfabética e dois continuaram a apresentar dificuldades, aproximando-se da escrita de forma muito tímida, presos à formalidade escolar e necessitando de uma mediação direta para a constituição das palavras.

**Palavras-chave:** Escrita, Síndrome de Down, Teoria Histórico-Cultural.

---

<sup>1</sup> Foram colaboradores, neste trabalho, vários alunos do Curso de Pedagogia da FFC, da habilitação na área da Deficiência Mental. Cito aqueles que tiveram maior envolvimento: Kelly Cristina da Silva, Daniel Tiepo Fonseca, Mônica Regina Moreira e Ingrid Anelise Lopes. Fica aqui o reconhecimento e agradecimento por essa importante contribuição.

## Noticing about the writing appropriation in Down's Syndrome children

### Abstract

The project, developed at the Health and Education Studies' Center, in the Unity of the Science and Philosophy's College, UNESP, Marília's campus, had as goal the development of a study about the appropriation of writing by children with Down's syndrome. Five children, from 10 to 13 years old, on different situations of scholar levels, were took part in the project. As research procedure, it was developed weekly pedagogical interventions, based on Historical-Cultural Theory. At the beginning, the group presented different dimensions of approximation with the writing universe. It was observed advances on the graphic representation and on the individual trials of writing. Two children began to build small texts, one of the children is on the beginning of the alphabetic writing and two other children continue to present difficulties, getting close of the writing in a very not comfortable way, stuck on the scholar formality and a direct mediation to the words constitution is needed.

**Keywords:** Writing, Down's syndrome, Historical-Cultural Theory.

### Introdução

Desde muito cedo, na história da humanidade, o homem busca fazer registros dos fatos que o tocam mais profundamente. Registros com lascas de pedras através de desenhos em rochas com o intuito, certamente, de preservar um momento ou comunicar uma descoberta. Desejo de comunicar ao outro o pensamento daquele momento ou de marcar para si mesmo algo que não deve ser esquecido pelo tempo. Registro que busca ampliar a memória.

A história da leitura nos deixa perplexos diante de relatos de alguns comportamentos dos leitores, de determinadas épocas, que significaram conquistas, comportamentos que vemos como naturais e, no entanto, foram aprendidos no decorrer dos séculos, como, por exemplo, a leitura silenciosa, o uso da pontuação, a separação das letras em palavras e frases, as letras maiúsculas e minúsculas ou o uso do

parágrafo. Quem de nós poderia imaginar que esses recursos foram atos de criação humana no decorrer dos séculos?

Como decorrência do processo histórico da humanidade e da necessidade de ensinar às novas gerações a leitura e a escrita, como forma de comunicar os conhecimentos acumulados socialmente, aprender a ler e escrever sai do domínio da Igreja e da aristocracia. Da democratização da escola pública e da oportunidade de acesso em massa da população escolar até os dias atuais, muito teríamos que dizer sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita na escola.

A prática da leitura em sala de aula tem sido amplamente debatida nos meios educacionais e acadêmicos. Muitos autores se debruçam na tentativa de compreender os elementos que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, os quais têm-se mostrado como um instrumento de uma política educacional que ultrapassa o âmbito da escola.

Para Smolka (2000), a leitura é uma atividade social cuja funcionalidade se evidencia e se propaga cada vez mais, mas uma grande parcela da população não aprende seu funcionamento, porque a escola, como lugar de ensino, acaba sendo extremamente seletiva. Como e o quê a escola tem ensinado, para que um enorme contingente de crianças não aprenda a ler e escrever, na escola?

Oliveira (2002) alerta que o ato de ler transformou-se em um programa de alfabetização, cuja prática pedagógica, genericamente dizendo, se restringe a copiar e apontar erros. Solé (1998) comenta que esse procedimento não conduz à evolução da leitura, pois não há uma intervenção no processo de aquisição da leitura e no desenvolvimento do ato de ler.

Podemos, na verdade, apontar também uma concepção de alfabetização e desenvolvimento. De acordo com Oliveira (2002, p. 243), “indiscutivelmente, a noção de alfabetização restringe a prática da leitura, uma vez que esta deveria ser concebida como uma fonte de conhecimento social e não escolar.” Para Foucambert (1997), “a escola

só poderá desempenhar o seu papel a contento se a leitura for uma questão de toda a coletividade, e não exclusivamente escolar” (p. 30).

O ato de ler, que possui um forte componente social, transforma-se em disciplina escolar. As implicações pedagógicas decorrentes dessa interpretação são drásticas. Passa-se a exigir soletração das letras e não a leitura dos textos. O sentido global perde-se por completo e fragmenta-se a leitura em pedaços que vão das sílabas para as palavras, das palavras para as frases e das frases para os textos. Uma construção que segue a lógica da escola e não utiliza a leitura como instrumento de compreensão do mundo e ferramenta de constituição do pensamento humano. (OLIVEIRA, 2002, p. 245).

Goodman (1997) sustenta que essa lógica da escola é um elemento que dificulta a aprendizagem da linguagem. "Ir de unidades pequenas para maiores traz consigo um elemento da lógica adulta: os todos são compostos de partes; aprenda as partes e terá aprendido o todo. Mas a psicologia da aprendizagem nos ensina que aprendemos de um todo para as partes" (p.11). De acordo com Smolka (2000), para Vygotsky, "a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora" (p.57)

É preciso que as práticas da leitura e da escrita aconteçam de forma mais prazerosa e mais concreta, conseqüentemente, mais fácil, uma vez que a criança poderá identificar sua função através de contextos significativos no interior das salas de aula. Quando se trata de alunos com algum déficit cognitivo, como aqueles com deficiência intelectual<sup>2</sup>, tais ambientes não de ser mais atraentes. É necessário que o aprendizado ocorra de maneira a instigar o indivíduo pela busca de conhecimento e pela prática da leitura e da escrita.

---

<sup>2</sup> Termo utilizado em substituição ao termo "deficiência mental", aprovado na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, em 2004, e conforme recomendação da International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais, em 2007.

Oliveira (2002, p. 248) afirma que é necessário viver intensamente a leitura como prática social, inclusive por aqueles identificados como deficientes intelectuais, “[...] só assim ela poderá assumir o caráter que lhe é próprio de constituição de sujeitos sociais, que fazem uso da leitura para a emancipação de seu pensamento e, conseqüentemente, de sua ação.”

Na educação de alunos com deficiência intelectual, esse processo não deveria ser desconsiderado ou diferente; pelo contrário, por se tratar de uma condição específica que ocasiona algumas dificuldades não presentes em outras crianças, deve-se, mais ainda, enfatizar o significado das palavras e não a decodificação das letras e, além do mais, compreender o significado da escrita numa visão muito mais abrangente e não apenas restrita à formalidade escolar. O próprio Vygotsky (1998) comenta “que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (p. 157).<sup>3</sup> E isso também deve ser objetivado pela escola, ao tratar do ensino e da escolarização de alunos com deficiência intelectual.

### **A deficiência intelectual sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural**

Muitos autores vêm-se debruçando na compreensão de seus postulados e suas implicações sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento daqueles com deficiência. A partir dos estudos de Vygotsky depreende-se o caráter social-histórico e cultural da natureza humana e do desenvolvimento, o que nos permite sair de um estágio primitivo para um mais complexo, passando de um estágio natural para o cultural. Assim, “as funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas” (VYGOTSKY, 2001, p.23).

Smolka e Laplane enfatizam que “a complexidade das estruturas humanas é o produto de um processo em que a história individual e a

---

<sup>3</sup> Para aprofundar as ideias deste autor sobre a escrita, o leitor deve reportar-se a Vygotsky, 1999, Cap. 6.

história social encontram-se intimamente relacionadas. O biológico, na sua concepção, não desaparece, mas fica subjugado à cultura e é incorporado na história humana” (2005, p. 81). E aqui podemos apontar um importante postulado para a área da deficiência intelectual, que é, exatamente, a oposição a uma visão biologizante da deficiência, de sorte que Vygotsky (1993) centra seus estudos na busca de explicações que extrapolam as características físicas e biológicas. É o próprio Vygotsky que afirma: “[...] o que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, senão suas consequências sociais, sua realização sócio-psicológica” (1998, p. 44).

A concepção de desenvolvimento e aprendizagem é radicalmente alterada pela compreensão de Vygotsky e seus colaboradores (LURIA, 1990; VYGOTSKY, 1993, 1998, 1999). Para ele, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados e combinados. Postula a necessidade de determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que resulta de ciclos de desenvolvimento já estabelecidos, ou seja, o que a criança consegue fazer com autonomia; e o *nível de desenvolvimento potencial*, o que a criança é capaz de fazer com ajuda, no qual a escola deveria atuar diretamente (OLIVEIRA, 2007).

Outra valiosa contribuição de Vygotsky refere-se ao processo de mediação. Para ele, a relação do homem com o mundo é uma relação mediada através do outro e através de sistemas simbólicos, como a linguagem, por exemplo. Isso significa assumir radicalmente que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores envolve o outro. Desse modo, o outro é condição para o desenvolvimento. De acordo com Pino (2001, p. 65), “não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental. [...] A mediação do outro tem um sentido mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento”.

Nesse sentido, para a Teoria Histórico-Cultural, a educação escolar assume posição de destaque e é vista como mola propulsora do desenvolvimento; é a educação que lida com a possibilidade constante de transformação e afirmação da essência humana. O ensino escolar é,

portanto, favorecedor do desenvolvimento e pode levar a criança a um estágio mais complexo de interação, comportamento e funcionamento intelectual. Para Vygotsky, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (1998, p. 118).

Cabe à escola criar as condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite. Vygotsky e Luria (1996) demonstram que, “paralelamente às ‘características negativas’ de uma criança defeituosa<sup>4</sup>, é necessário também criar suas ‘características positivas’ (p.220). Para os autores, o que ocorre é um

[...] mecanismo singular e especial [...]: ocorre a *compensação do defeito*. No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural e defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, desestimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. (p. 221).

E esse processo a criança não desenvolve sozinha, de modo que a escola tem um importante desafio a enfrentar: encontrar caminhos que possam superar os limites impostos pela deficiência, através do mecanismo de compensação, e localizar sua atenção nas condições em que a aprendizagem ocorre. Salientam Smolka e Laplane (2005):

Em vez de centrar a atenção na noção de defeito ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, coloca o esforço em compreender de que modo o ambiente social e cultural pode mediar as relações entre as pessoas com

---

<sup>4</sup> Estamos mantendo a expressão original de Vygotsky, cujo significado pode ser entendido como criança com deficiência.

deficiência e o meio, de modo que elas tenham acesso aos objetos de conhecimento e à cultura, (p.82).

Todos esses pressupostos mudam substancialmente o próprio conceito de deficiência intelectual e, por conseguinte, as proposições pedagógicas de atuação com esses sujeitos. Para Padilha (2001), com base em Vygotsky, “as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas de seu meio são a esfera que permite a atenuação das consequências da deficiência e apresenta maiores chances de influência educativa” (p.49). Dessa forma, não nos resta dúvida do papel insubstituível da escola para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual.

Historicamente, as abordagens em Educação Especial vêm-se sustentando numa relação autoritária e horizontal, justificada pela condição do sujeito com deficiência intelectual, colocando-os numa posição inferior e impossibilitando-os de qualquer forma participativa em seu processo educacional.

De acordo com Ferreira (1994), a educação tradicional, na área da deficiência intelectual, perpetua um trabalho pedagógico que tem por base um sujeito abstrato, descontextualizado, com ações massificadoras, generalizadas, repetitivas, com uma individualização excessiva do ensino, permanência de um *status* infantil do aluno, conhecimento reduzido ao “saber fazer”, em síntese, uma visão fragmentada própria do conhecimento e das possibilidades de aprendizagem.

Kassar (1995) também comenta a organização do trabalho educativo, através de procedimentos repetitivos e mecânicos e no controle do comportamento como garantia de aquisições que vão das mais “simples” para as mais “complexas”. Submeter o aluno com deficiência intelectual a esse processo fragmenta o conhecimento, tendo cada atividade um fim em si mesma, desfavorecendo a apreensão totalizante e concreta do conhecimento e, além disso, não compactuando com a visão teórica sustentada por Vygotsky.

Oliveira (2009) argumenta, com base na Teoria Histórico-Cultural, que a escola deverá superar as atividades mecânicas, com base nas habilidades motoras, perceptivas, de discriminação. Há uma crítica à educação tradicional baseada no treino de rotinas e funções cognitivas básicas e argumentos a favor de uma educação que promova o desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, como a linguagem, o pensamento, a atenção e a memória.

Estamos, sem dúvida, diante de um novo desafio: superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido, para assumir uma nova e revolucionária postura em frente à deficiência intelectual: possibilitar a constituição desses alunos como sujeitos históricos, capazes de apreensão dos bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento – e não apenas de suas habilidades.

Ser sujeito histórico significa estar inserido culturalmente no mundo, realizar ações com sentido, que nos colocam como participantes de um grupo social. Utilizar gestos, palavras, atitudes, objetos, comportamentos apropriados na experiência e vivência ativa no mundo. Os atos possuem sentido histórico, não são naturais, mas são de natureza social, portanto apreendidos, apropriados na experiência humana. No dizer de Padilha:

Não se trata de assoar o nariz, por assoar o nariz; usar lenço por usar lenço; tossir para o lado ou vestir-se melhor, pentear-se, lavar as mãos ... por si, apenas. Inserção cultural, pertença ao grupo social com seus usos e costumes são práticas discursivas. São materialidades do sujeito que faz parte de uma comunidade e com ela aprende regras de convivência, os modos de agir. (2001, p. 117).

Esta é a tarefa que a escola deverá desempenhar. Levar os alunos com deficiência intelectual à inserção cultural, significar suas atitudes, sua fala, seu desenho, suas produções, sua aprendizagem. Não se trata de ler e escrever: trata-se do uso que se faz da leitura e da escrita, no mundo letrado, e o sentido que pode ser apropriado, por alunos com deficiência intelectual, dessa prática social.

É justo lembrar que todas as nossas ações possuem sentido histórico: usamos a cadeira para sentar, porque aprendemos que esta é a sua função social; usamos o lápis para escrever, porque nos apropriamos de sua função histórica; pintamos os desenhos, representamos a fala, realizamos cálculos, lavamos as mãos, filtramos a água, usamos roupa, penteamos o cabelo, vamos à escola, porque nos apropriamos desses comportamentos, porque aprendemos; assim como todas as ações que desempenhamos sem nos dar conta de que são ações culturais, históricas, apropriadas nas relações entre as pessoas, portanto, não são naturais, não nascemos prontos para exercê-las, porém percorremos um longo e intenso caminho de aprendizagem.

Isso também se dá naqueles com deficiência intelectual. Não aprendem porque repetem exaustivamente uma ação: aprendem porque se apropriam de seu significado social. É chegada a hora de valorizarmos o seu processo de aprendizagem, valorizando suas ações peculiares, sua forma de aprender e agir, considerando, inclusive, a relação de seus atos e seus conhecimentos com os conteúdos curriculares propostos para o Ensino Fundamental.

Cabe à escola aproximá-los dos outros, não afastá-los; levá-los ao conhecimento, não negar-lhes; conhecer seus processos de aprendizagem e sua peculiaridade, enfatizar suas competências e suas conquistas – e não compará-los e diminuí-los em frente aos outros. De fato,

[...] a pessoa com deficiência não tem algo 'a menos' que a normal [...]. A peculiaridade do desenvolvimento do deficiente não está no desaparecimento de funções que podem ser observadas na pessoa 'normal', mas nas novas formações que se constroem como reação ante a deficiência. [...] as funções intelectuais, não estando igualmente afetadas, conferem uma forma qualitativamente peculiar à deficiência mental. (DE CARLO, 2001, p. 74 -75).

Não se trata, portanto, de uma diferença quantitativa, mas *qualitativa*. Talvez seja este o principal aspecto que devemos apreender

der no convívio com tais alunos. Apropriarmos-nos de sua maneira peculiar e particular de estar no mundo, de interagir e de se relacionar com o conhecimento e com os outros. Conforme destacam Ferreira e Ferreira, “podemos nos orientar por uma tendência [...] na qual se coloca menos ênfase nos aspectos orgânicos e de constituição biológica [...] e mais ênfase nas relações sociais e na atenção educacional” (2007, p. 41).

A presença de alunos com deficiência intelectual em ambientes comuns de aprendizagem é uma conquista da escola brasileira e poderá nos permitir reconhecer a suas possibilidades de compartilhar experiências educacionais significativas, capazes de destacar a dimensão constitutiva da escola para o desenvolvimento humano, por meio da construção de espaços mistos de aprendizagem. O meio escolar precisa se organizar para explorar as esferas da atividade simbólica, num processo dialógico, para possibilitar as transformações do funcionamento intelectual para todos, isto é, para alunos com e sem deficiências.

É necessário descobrir em que condições o ensino é capaz de alcançar esses objetivos, o que pode ser caracterizado como um desafio pedagógico. Novamente se nos interpõe uma mudança de olhar no caminho da educação especial, de modo a centrar seus estudos, pesquisas e intervenções no processo pedagógico e não nas condições biológicas dos indivíduos com deficiência, pois somente a intervenção pedagógica, intencional e planejada poderá mudar o rumo do desenvolvimento dos alunos com deficiência.

## **A pesquisa**

O projeto foi desenvolvido no Centro de Estudos de Educação e Saúde (CEES), Unidade Auxiliar da Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília-SP, e teve como objetivo realizar um estudo sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down.

Foram participantes do projeto cinco crianças com Síndrome de Down, na faixa etária de 10 a 13 anos de idade (no início da pesquisa), em diferentes situações de escolarização: três matriculadas no ensino comum, e duas frequentando classe especial para deficientes intelectuais.

No quadro 1 a seguir, apontamos a situação de cada um dos participantes em relação a idade cronológica, série escolar, gênero e índice de QI.

Quadro 1: Descrição dos participantes da pesquisa:

Identificação	Data de Nascimento	Idade no início da pesquisa	Gênero	Escolaridade	Nível de QI
J.S.	11/12/1992	13 anos	Masculino	4ª série do EF	54
S.L.	28/06/1992	13 anos	Feminino	Classe especial	Não avaliada <sup>5</sup>
S.G.	31/03/1993	12 anos	Feminino	5ª série do EF	64
V.R.	26/05/1993	12 anos	Masculino	Classe Especial	49
B.O.	11/02/1995	10 anos	Feminino	3ª série do EF	58

EF – Ensino Fundamental

A avaliação psicológica também demonstrou pouca variabilidade nos índices de quociente de inteligência (QI), os quais variaram entre 49 a 64<sup>6</sup>. Os instrumentos e técnicas utilizadas para avaliação psicológica foram os mesmos para todos os participantes e foram os seguintes:

<sup>5</sup> A aluna S.L. não apresenta dados de QI, pois, apesar de várias insistências da psicologia para que a mãe a trouxesse para a avaliação, a mesma não compareceu nos horários marcados.

<sup>6</sup> A avaliação psicológica foi solicitada no sentido de verificar se os índices de QI seriam variáveis significativas para a aprendizagem da escrita pelas crianças envolvidas no projeto, porém se considera importante enfatizar que o conceito de deficiência intelectual, na atualidade, de acordo com a IASSID, embora aponte os níveis de intelectualidade como critério para o diagnóstico da deficiência intelectual, busca vincular o sujeito à sua prática social.

1. Escala de Maturidade Mental – Columbia
2. Escala de Inteligência Weschsler para crianças – Wisc III – 3ª edição
3. Técnica Projetiva de Desenho H TP
4. Anamnese Psicológica
5. Jogos Lúdicos

O procedimento de pesquisa envolveu a realização de intervenções pedagógicas semanais, durante três horas, a partir da Teoria Histórico-Cultural – THC –, com atividades significativas programadas junto com as crianças e enfocando o processo de mediação, pela ação pedagógica e a interlocução dialógica com os colegas, no processo de aquisição da escrita, considerando-se as formas específicas de aproximação e compreensão das crianças com Síndrome de Down. Foi considerado o conceito de zona de desenvolvimento potencial, de acordo com os postulados teóricos de Vygotsky, no sentido de, através da mediação, potencializar os participantes para a interpretação do significado da escrita e a sua inserção no mundo da cultura, através de seus próprios questionamentos e dúvidas relacionados ao desenvolvimento cognitivo e emocional próprio do início da pré-adolescência.

Como instrumentos mediadores, foram usados projetos diferenciados ao longo do período de pesquisa, o escriba, o suporte escrito e visual para registro das manifestações das crianças, as histórias, o lúdico, a dramatização, jogos de regra, entre outros recursos. No decorrer do período da pesquisa, foram realizados, em média, 15 encontros semestrais, perfazendo um total de 90 encontros, aproximadamente, durante o percurso de três anos de realização da pesquisa. No início de cada período, foram feitas algumas sondagens de escrita<sup>7</sup>, embora

---

<sup>7</sup> Procedimento de sondagem refere-se ao processo habitual de avaliação da escrita realizado pela escola, com base nas etapas de escrita apontadas por Ferreiro (1985), e caracteriza-se da seguinte forma: o professor dita algumas palavras do universo linguístico da criança, sendo uma monossílabo, uma dissílabo, uma trissílabo, uma polissílabo e uma frase. Posteriormente, com base nas hipóteses apresentadas pela criança, o professor classifica sua produção em pré-silábica, silábica, alfabética. No

durante todo o processo tenham sido efetuados registros escritos e, para a análise e compreensão dos dados, foi levada em conta toda a produção dos participantes e as aproximações com o material escrito, por intermédio da leitura ou da tentativa de escrita.

É importante pontuar que se tornou evidente a restrição do procedimento de sondagem, de acordo com os níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1985) para avaliação de escrita dos participantes, uma vez que nem sempre, através desse procedimento, era possível identificar todas as suas competências no uso da escrita, pelo fato de se focar apenas o desenvolvimento real, desconsiderando-se o desenvolvimento potencial e a ampliação das possibilidades de significação da escrita, pelas crianças, através dos níveis de ajuda e de instrumentos mediadores.

Assim, os processos de mediação (do outro ou dos instrumentos simbólicos) foram determinantes para construção de novos elementos linguísticos e, inclusive, para a melhora da produção escrita dos participantes. Ou seja, ficou aparente a importância de se considerar aquilo que cada um é capaz de fazer com a ajuda do outro e da mediação simbólica, quer dizer, a atuação na zona de desenvolvimento potencial.

Como mencionamos, durante as intervenções, foram realizadas observações e registros das produções de escrita do grupo e do envolvimento de cada um com o universo linguístico. Inicialmente, o grupo apresentava dimensões diferenciadas de aproximação com o universo escrito, sendo que duas crianças (JS e SG) estavam na fase alfabética, duas (VR e SL) se utilizavam de letras e palavras conhecidas ou disponíveis em seu campo de visão, mas ainda sem identificação de um nível específico de

---

âmbito desta pesquisa, a sondagem caracterizou-se como um instrumento de avaliação mais ampliado, que, além de observar os níveis como proposto por Ferreira, também levou em conta outros elementos que pudessem nos permitir observar, de maneira mais contextualizada e ampliada, as formas de aproximação da escrita pela criança, uma vez que a simples classificação nos níveis de escrita restringe a apreensão de toda a complexidade do processo de objetivação e apropriação da escrita. Assim, foram considerados o modo como a criança se aproximava do material escrito, suas tentativas de leitura, mediadores utilizados para escrever, níveis de ajuda etc.

escrita, enquanto uma delas (BO) fazia rabiscos mecânicos e imitativos da escrita adulta<sup>8</sup>. Apresentamos, a seguir, a exemplificação.

Quadro 2: Dados da 1ª avaliação de escrita dos participantes

Aluna BO	
Texto ditado	Texto escrito
Pão Café Banana Sabonete A mamãe faz pão	Rabiscos imitativos da escrita adulta em todas as grafias, com apresentação das letras MA, sem diferenciações significativas entre as palavras.
Aluno VR	
Pão Café Banana Sabonete A mamãe faz pão.	B-A- HOCEESCOOVFEIRA BOATABODE - HOJESE BOAPOAFEIRABOAPOTES ROATAF
Aluna SL	
Pão Café Banana Sabonete A mamãe faz pão	OLOLADA ALEADA EAEIDADAI DAAOEOO AIDADAEEDA
Aluno JS	
Pão Café Banana Sabonete A mamãe faz pão.	Pão Café Banana Sabonete A mãe fai o pão.
Aluna SG	
Pão Café Banana Sabonete A mamãe faz pão.	Pão Café Banana Sabonete A mamãe faz pão.

<sup>8</sup> Usamos esta classificação apenas com referentes para que os leitores conheçam a condição inicial da escrita.

Além disso, os participantes demonstravam-se distanciados e desinteressados, nas produções da escrita, muitas vezes reproduzindo a escrita escolar de sílabas ou palavras destituídas de sentido. Outro aspecto observado foi a dificuldade de uso e de organização do material escrito e a não compreensão do sentido da escrita, mesmo para aqueles que apresentavam uma escrita alfabética, ou seja, eram capazes da escrita formal de algumas palavras, mas não do uso funcional e social das mesmas; as palavras eram sem sentido e não apresentavam significado para eles, embora fossem capazes de escrevê-las. Dessa maneira, por exemplo, escreviam “macaco”, “banana”, “casa”, “coelho”, “carro”, entre outras, mas não eram capazes de fazerem uso adequado das palavras, na constituição de textos ou relatos com sentido.

Os encontros pedagógicos eram planejados cuidadosamente, na tentativa de trazer atividades constituídas de sentido e, através delas, o trabalho com a escrita. Nessa perspectiva, foram realizados vários projetos temáticos, como: 1) Projeto de identidade: quem eu sou, coisas de que eu gosto, minha rotina, dia de meu aniversário; 2) Jogos e brincadeiras: jogos de regras, brincadeiras variadas, confecção de brinquedos; 3) Confecção de uma revista: vivência de todo o processo de construção de uma revista, as diferentes seções, o sumário, a organização interna, a utilização de fotos, ilustrações, comentários; 4) Teatro e dramatização: elaboração, ensaio e apresentação de uma peça teatral. Conforme decisão das crianças, foi adaptado o texto do *Menino Maluquinbo*, de Ziraldo, o qual passou a ser denominado *A menina maluquinba*.

Como estratégias do trabalho com a escrita, também foram empregadas as tiras da Bruxenilda, as listas de palavras, os murais, o banco de palavras, o varal do abecedário, a re-escrita de histórias, a vivência na Biblioteca Interativa<sup>9</sup>, a produção de textos coletivos, o

---

<sup>9</sup> Biblioteca Interativa é uma biblioteca interna do CEES, onde ficam expostos materiais variados para o trabalho com a leitura e escrita, de livre acesso para as crianças. Possui materiais como guarda-roupa de fantasias, fantoches, tapetes de letras e comuns, almofadas com formas de animais e comuns, espelho, estantes de livros variados, jornais e revistas infanto-juvenis, computador etc.

alfabeto móvel, fichas de palavras e sílabas, jogos de escrita variados: jogo de forca, bingo, jogo de memória, entre tantas outras possibilidades pedagógicas.

A ideia presente para a elaboração das atividades de escrita era a de que os mecanismos necessários para a leitura e escrita, tanto no nível perceptivo como no cognitivo, podem ser, sim, mais lentos e inexatos na criança com deficiência intelectual, porém o problema não é apenas de “tempo” para aprender ou o “tempo” em que as atividades são realizadas, mas de uma metodologia mais sofisticada, com riqueza de recursos, com significação e bem-elaborada, além da possibilidade de aproximação com o universo escrito de forma contextualizada e recheada de sentido.

## **Os resultados**

A análise dos dados apontou que o envolvimento das crianças com o processo de escrita se ampliou significativamente, de modo que pudemos observar, cada vez mais, uma aproximação com o código linguístico, principalmente de duas delas, as quais apresentavam um maior distanciamento e desinteresse na produção escrita.

Foram verificados avanços nas representações gráficas e nas tentativas individuais de escrita. Dois alunos passaram a construir pequenos textos, embora ainda com dificuldades ortográficas, de coesão e coerência textual, mas havia a iniciativa e tentativa de elaboração do texto escrito e, com os processos de mediação, os alunos se tornavam capazes de lidar com o universo escrito com sentido e funcionalidade; embora os textos de JS ainda não exibam a formalidade e a organização adequadas, do ponto de vista da correção linguística, já observamos tentativa de construção do texto.

Quadro 3: Dados da avaliação de escrita de SG e JS

Aluna SG	Aluno JS
<p>Meu amigo A casa do Dudu ele fez o desenho depois ele saiu no papel ele fez bacusa no quarto ele foi na cozinha ele comeu a fruta e depois quebrou ovo ao meio. Chegou a mãe e ficou nervosa por que a sala ficou toda suja. Felix para sempre.</p>	<p>Meu amigo Duto Duto você fazendo dieto dieta. Fazendo sozinho. Cula tudo amigo. Mane Porque do meu outro amigo duta escola. Natu Protuco do matu brican. Ele vano natou jogar genes de Redebol</p>

Um deles, VR, apresenta a escrita alfabética, ainda algumas inconsistências, mas, quando apoiado, através da mediação do educador, dos instrumentos facilitadores e dos signos, é capaz de produzir pequenos textos dirigidos. É importante enfatizar que sua aproximação com a escrita mudou substancialmente e hoje ele é capaz de lidar com várias palavras de forma independente, inclusive auxiliando sua colega de trabalho atual, quando esta não identifica uma ou outra palavra por ele conhecida. Vejamos sua tentativa:

Quadro 4: Dados de avaliação do participante VR

Aluno VR
<p>Aniversário do VR O V. mamãe e o a fzer os convites. Vai ajudar palpai.</p>

Duas delas, SL e BO, continuaram a mostrar dificuldades, aproximando-se da escrita de forma muito tímida, presas à formalidade escolar e necessitando de uma mediação direta para a constituição das palavras. No entanto, são capazes de criar histórias orais, ler palavras de seus cotidianos, identificar símbolos gráficos e compor, com ajuda, uma receita, uma lista de palavras de uma mesma categoria temática, como, por exemplo, lista de compras, roupas femininas, nomes de artistas de que mais gostam, nomes de cantores de um grupo musical conhecido. Precisam de um nível de ajuda expressivo, mas reconhecem o significado e o sentido da escrita e, além disso, são capazes de lidar com

a escrita do cotidiano: placas, *outdoors*, nomes de estabelecimentos comerciais etc.

Há também outro aspecto a considerar: todos os participantes demonstraram uma compreensão diferenciada do universo escrito e de seu significado, de sorte que, atualmente, a aproximação com a representação linguística (escrita, leitura, elementos simbólicos) está mais consistente e diferenciada do que no início do processo.

Algumas pesquisas na área da deficiência intelectual (BONETTI, 1999; MERCADO, 1995; SAAD, 1993, IDE, 1992, MANTOAN, 1989) apontam diferenças significativas na produção escrita desses alunos e relacionam tais diferenças a diversos fatores, como nível intelectual, condição socioeconômica, condições do ensino, abordagem teórica de leitura e escrita, concepção de deficiência intelectual, nível de escolaridade dos pais, profissão dos pais, aprendizagem significativa, contexto escolar. Em nossa pesquisa, pudemos notar, embora não nos sintamos à vontade para qualquer afirmação conclusiva, que a aluna SG, que possui a escrita mais bem elaborada, é a que apresenta melhor índice de QI (64), seguida de JS (QI 54). No entanto, BO tem um índice maior do que VR, mas a escrita está mais bem estruturada neste aluno do que naquela.

Podemos afirmar que a condição em que a escrita é exercida, na escola, artificializa o seu uso social e dificulta a apreensão do seu significado pelos alunos; de certa forma, os nossos encontros pedagógicos concorriam com as proposições da escola e, por ocorrerem apenas uma vez na semana, seus efeitos são menores do que se pudessemos atuar de forma expressiva e contínua com estes alunos, na escola.

Sem desconsiderar a importância de cada um dos fatores apontados pela literatura, a nossa preocupação era propiciar um ambiente rico de experiências, no qual a escrita se torna uma *necessidade* e não uma tarefa escolar, e a certeza de que, se isso fosse oferecido no cotidiano das escolas, certamente a apreensão do sentido da escrita poderia ser mais bem objetivada pelos alunos. Há também outro fator: a concepção

de deficiência intelectual e a crença de que seus limites intelectuais são impedimentos para o desenvolvimento da escrita; porém, estamos plenamente convencidos de suas potencialidades adormecidas na zona de desenvolvimento potencial, as quais podem ser despertadas pelos processos de mediação.

Com este trabalho, pudemos verificar a importância da mediação, em todas suas dimensões, seja através da *intervenção direta* do outro (professor ou colega), dos *instrumentos sociais escritos* (textos, palavras, rótulos, revistas, livros infanto-juvenis, peças teatrais etc.), ou de signos, como a *linguagem* (oral, gestual, mímica, artística, musical, teatral, gráfica, etc.) , assim como a eficácia de atuação, tendo em vista a zona de desenvolvimento potencial de cada um, ao invés de focar o desenvolvimento real, como é comum no início do processo de alfabetização, nas abordagens tradicionais. Outro aspecto foi evidenciar a competência de crianças com deficiência intelectual e suas possibilidades de criatividade, memória, abstração, portanto, de acessar as funções psicológicas superiores, apesar dos déficits intelectuais próprios da condição de deficiência.

Em outras palavras, foi possível viver intensamente a leitura e a escrita como práticas sociais e culturais, de maneira que somente assim tais práticas poderão assumir o caráter que lhes é próprio – o da constituição de sujeitos sociais, que fazem uso da leitura para a emancipação de seu pensamento e, conseqüentemente, de sua ação, sejam eles deficientes ou não.

## Referências

BONETTI, R. V. F. A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.3, n.5, set./1999.

DE CARLO, M.M.R.P. *Se essa casa fosse nossa...* instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 2001.

GOODMAN, K. *Introdução à linguagem integral*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IDE, S. M. Alfabetização e deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*. N.1, Vol. I. Piracicaba: Unimep, São Carlos: UFSCar, p. 41-50, 1992.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRA, M.C.C. *A Prática Educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental*. Campinas: UNICAMP, 1994. (tese de doutoramento)

FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo – seus fundamentos culturais e sociais*. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

KASSAR, M.C.M. *Ciência e senso-comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papirus, 1995.

MANTOAN, M. T. E. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.

MERCADO, E. L. O. A Criança com Síndrome de Down e a possível construção da base alfabética. *Educação – Revista do Centro de Educação da UFAL*. ag. 1995.

OLIVEIRA, A.A.S. *Representações sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. Marília: Unesp, 2002. (tese de doutoramento).

OLIVEIRA, A. A. S. *Um diálogo esquecido – a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M.C.; MANZINI, E.J.; BUSTO, R.M.; TANAKA, E.D.O.; FUJISAWA, D.S. *Políticas Públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial*. Londrina: ABPEE, 2009.

PADILHA, A. M. L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial* – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. In: *Educação e Sociedade* – Revista quadrimestral da ciência e da educação. N. 71, Ano XXI. Campinas, Unicamp, out. 2001, p. 45-78.

SAAD, S. N. *Preparando o caminho da inclusão* – dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SMOLKA, A.L.B; LAPLANE, A. L.F. *Processos de Cultura e Internalização*. Lev Semenovich Vygotsky. São Paulo, v.2, p.76-83, 2005.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed., 1998.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentals of Defectology. In: *Collected Works*. New York: Plenum Press, v.2, 1993.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente* – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade* – Revista quadrimestral da ciência e da educação. N. 71, Ano XXI. Campinas, Unicamp, out. 2001.

**Anna Augusta Sampaio de Oliveira.** Professor Doutor Assistente do Departamento de Educação Especial, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP, campus de Marília. Graduada em Pedagogia, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É docente de Graduação e Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa em Educação Especial. É vice-líder do Grupo de Pesquisa em Inclusão Social, cadastrado no CNPq, no qual coordena o subgrupo de Pesquisa em Políticas Educacionais sobre Inclusão Escolar. Presta assessoria pedagógica na área de educação especial junto à Diretoria de Orientações Técnicas, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, atuando particularmente na área de avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, tendo elaborado um Referencial sobre a Avaliação da Aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, em aplicação na rede municipal de ensino. Também exerce a função de coordenadora geral do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva, na modalidade EaD, num projeto em parceria entre a Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília e a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Email: hanamel@terra.com.br

Submetido em: maio de 2009

Aceito em: junho de 2010