



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAIANE SANTIL COSTA

**A MEDIAÇÃO DE PROFESSORES NA APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA ESCRITA DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN**

Salvador
2011

DAIANE SANTIL COSTA

**A MEDIAÇÃO DE PROFESSORES NA APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA ESCRITA DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda

Salvador
2011

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Costa, Daiane Santil.

A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down / Daiane Santil Costa. – 2011.

181 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Crianças deficientes mentais - Educação. 2. Down, Síndrome de. 3. Escrita. 4. Aquisição de linguagem. 5. Educação inclusiva. I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.928 – 22. ed.

DAIANE SANTIL COSTA

A MEDIAÇÃO DE PROFESSORES NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Salvador, 20 de dezembro de 2011.

Banca Examinadora

Lícia Maria Freire Beltrão
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Félix Marcial Diaz-Rodriguez
Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade Pedagógica
Enrique José Varona
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Susana Couto Pimentel
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Theresinha Guimarães Miranda – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dedico esse trabalho àqueles
que sempre se fizeram presente
em minhas andanças:
Deus, marido, pais, irmão
e grandes amigos.

AGRADECIMENTOS

A Deus e às estrelas.

A Silvio, meu marido, pelo amor, força e carinho constante e pulsante, pela partilha de objetivos. Viver ao seu lado faz-me sempre lembrar que existe um pedaço meu em um outro que é sempre tão bem cuidado.

Aos meus pais pelas demonstrações de amor e atenção em todos os momentos. Ao meu irmão pelo apoio muito sensível e amoroso.

À Profa Theresinha Miranda, minha orientadora, pela generosidade e acolhida, pela oportunidade de dividir este estudo e pelos ricos ensinamentos desde a minha graduação.

Aos professores da Pós-graduação e em especial, aos que contribuíram diretamente na realização desta pesquisa: Lícia Beltrão, Félix Diaz, Cristina D'Ávila Maheu e Susana Pimentel. Obrigada pelas presenças marcantes e exemplares no meu caminhar como aluna, pelas colaborações tão importantes na qualificação.

Aos amigos que permanecem comigo e me dão incentivos na minha caminhada.

À Amanda Botelho e Élide Silva pela grande amizade e momentos alegres. À Miriam Venâncio pela força e escuta sensível.

Aos colegas e pessoas amigas que me acompanharam na trajetória do mestrado. Um abraço especial em Isac Pimentel (pela brilhante parceria), Mailane, Mônica, Joedson, Andréa, e Anne. A todos os colegas do GEINE, ao professor Paulo Gurgel pelas contribuições piagetianas presencial e virtual promovidas pelo LEG (Laboratório de Epistemologia Genética).

Às professoras que gentilmente participaram desta pesquisa para construirmos esta reflexão. Também aos demais membros da equipe da escola pela disponibilidade e abertura (direção, pais e funcionários).

Às famílias dos meus alunos com Síndrome de Down, pelo carinho e por tantas aprendizagens: Rose e Antonio, Elisangela e à Lyvia Borges.

Aos meus alunos da alfabetização e dos outros grupos maiores por serem fontes de descobertas e de conhecimento.

Às equipes da secretaria da Pós-graduação (Gal, Eliene e Kátia) e da biblioteca (Ana, Jandira e Sonia).

À Capes/ Proesp no investimento nesta pesquisa.

Muito obrigada!

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
Modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
Para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar
A criança tem cem linguagens [...].

Loris Malaguzzi, 1999

COSTA, Daiane Santil. **A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down**. 181f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo compreender como se dá a mediação pedagógica na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down em classes inclusivas. A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa se deu a partir de um Estudo de Caso, em uma escola particular de Ensino Fundamental I, de pequeno porte, situada na cidade de Salvador, Bahia. Entende-se que o processo de aquisição da escrita se apresenta como um caminho de descobertas para a criança, pois imersa num mundo de coisas escritas tem a possibilidade de se desenvolver, enquanto sujeito, na sua relação com o meio e com os outros, como também, de participar de diversas atividades sociais postas numa cultura letrada. Os resultados encontrados, a partir dos dados coletados na observação da prática pedagógica, na entrevista semi-estruturada com as docentes envolvidas e na análise de documentos, evidenciaram que as intervenções pedagógicas (direta e indireta) que professores realizam na aprendizagem da língua escrita da criança com Síndrome de Down, se baseiam na concepção de linguagem tradicional para alfabetizar. Além disso, notou-se uma frágil valorização e avaliação da escrita inicial da criança e um trabalho pedagógico, no campo da linguagem, que evidencia a necessidade de definição, pois se mostrou pouco sistematizado e organizado para atender as demandas dos alunos em processo de inclusão escolar. A escola apresenta uma atuação pedagógica dividida, o que requer redefinições quanto à efetivação de um trabalho pedagógico planejado e estruturado considerando a diversidade presente na sala de aula. Acredita-se que as condições reais de acesso e permanência das crianças com Síndrome de Down nas escolas requerem a identificação das particularidades desses sujeitos e uma pedagogia atenta às reais demandas e adaptações curriculares favoráveis aos processos de aprendizagem dos alunos, numa perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Mediação do professor; Aprendizagem da língua escrita; Escola inclusiva.

COSTA, Daiane Santil. **A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down.** 181f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ABSTRACT

This Master thesis aims to understand how the mediation takes place in learning the written language of students with Down syndrome in inclusive classes. The methodology used for the development of this study was given based on the design of the case study in a private school of elementary school, small, located in the city of Salvador, Bahia. It is understood that the acquisition process of writing itself as a path of discovery for the child, as immersed in a world of things written have the ability to develop, as a subject in its relationship with the environment and with others, as also to participate in various social activities put a literate culture. The results, based on data collected in the observation of teaching practice in semi-structured interviews with the teachers involved and document analysis, showed that direct and indirect mediation that teachers do in learning the written language of the child with syndrome down is based on the traditional conception of language literacy. In addition, we observed a fragile recovery and evaluation of initial writing of the child and a job teaching in the field of language, which highlights the need for definition because it shows little systematic and organized to meet the demands of the students in the process of school inclusion. The school has a pedagogical divided: one, for most of the class, and another for the (a) student (a) with Down syndrome alone, which requires redefinition as to the effectiveness of a teaching job considering planned and ongoing the diversity present in the classroom. It is believed that the actual conditions of access and permanence of children with Down syndrome in schools require the identification of these particular subjects and pedagogy responsive to the real demands and curricular adjustments favorable to the processes of learning.

Key words: Down Syndrome; Mediation of the teacher, Learning the written language; Scholar Inclusion

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1	Caracterização das professoras	107
QUADRO 2	Caracterização dos alunos	109
FIGURA 1	Escrita espontânea de Vanessa	113
FIGURA 2	Registros de escrita de Pedro	137
FIGURA 3	Atividade de escrita de Pedro	142

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	SÍNDROME DE DOWN: DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO E DO PROCESSO DE QUEM APRENDE	20
2.1	A criança com Síndrome de Down: aspectos do seu desenvolvimento	21
2.2	Síndrome de Down e a produção social de limitações	31
2.3	Síndrome de Down: conceituações e concepções num resgate histórico	34
2.4	Educação especial e inclusiva no Brasil: situando os espaços de atendimento	39
3	MEDIAR E APRENDER A LÍNGUA ESCRITA: UMA DINÂMICA RELACIONAL	47
3.1	Mediação: do que estamos falando?	47
3.2	A mediação do professor: conceituações sobre o ensinar e o aprender	51
3.3	A mediação do professor e o fazer escolar: aspectos intervenientes na qualidade do ensino	63
4	LÍNGUA ESCRITA: O PROFESSOR E O OBJETO DE CONHECIMENTO	72
4.1	Linguagem: teorias da aquisição	72
4.2	Escrita na escola: as construções de caminhos	85
4.3	Língua escrita: atuação escolar e perspectivas na compreensão do aprender	91
5	A MEDIAÇÃO DE PROFESSORES NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DE CASO	100
5.1	Passos metodológicos e instrumentos utilizados	101
5.2	O local da pesquisa	103
5.3	Caracterização dos participantes da pesquisa	104
5.3.1	As professoras	106
5.3.2	Os alunos	107
5.4	INTERVIR E APRENDER: A CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DO CONHECIMENTO NA SALA DE AULA	109
5.4.1	A mediação da professora Carla (2º ano)	111
A)	Mediação “direta”: as trocas verbais entre a professora e a aluna	111
B)	Mediação “indireta”: através da intenção do professor em oferecer outros meios que podem favorecer a aprendizagem	126

5.4.1.1	A entrevista com a professora Carla	128
A)	A organização do trabalho pedagógico	128
B)	O aspecto psicopedagógico	131
C)	A atuação do professor frente ao processo de inclusão escolar da criança com Síndrome de Down	132
5.4.2	A mediação da professora Laura (3º ano):	136
A)	Mediação “direta”: as trocas verbais entre a professora e a aluna	136
B)	Mediação “indireta”: através da intenção do professor em oferecer outros meios que podem favorecer a aprendizagem	147
5.4.2.1	A entrevista com a professora Laura	150
A)	A organização do trabalho pedagógico	151
B)	O aspecto psicopedagógico	153
C)	A atuação do professor frente ao processo de inclusão escolar da criança com Síndrome de Down	156
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	166
	APÊNDICES	176
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista...	177
	APÊNDICE B – Roteiro de Observação.....	178
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento.(Pais)....	179
	
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento (professora).....	180

1 INTRODUÇÃO

Um galo sozinho não tece a manhã;
 Ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

O processo de aquisição da língua escrita apresenta-se como um caminho de descobertas para a criança, pois, imersa num mundo de coisas escritas, tem a possibilidade de desenvolver-se, enquanto sujeito da sua relação com o meio e com os outros, como também, de ter acesso a diversas conquistas sociais postas em uma cultura letrada. Numa cultura grafocêntrica, como a nossa, o ato de escrever tem prestígio, e se insere nas diversas esferas da vida, se constituindo como um construto cultural que possibilita a participação dos sujeitos onde práticas sociais de leitura e de escrita ocorrem.

A vivência da etapa de alfabetização inicial, nos contornos escolares, requer uma reflexão sobre todo o percurso da criança, desde o seu nascimento, e, por isso, está ligada às experiências com o mundo escrito tanto fora do ambiente escolar, quanto dentro dele. A família, por exemplo, tem uma grande importância no estímulo inicial e no caminhar dos filhos em contato com esse mundo, e ela se torna uma referência, um modelo significativo para o aprendizado da língua escrita. Mas é através da escola, onde ela poderá, por meio do ensino sistematizado, ampliar o uso dos diversos textos socialmente construídos, e avançar no domínio dos signos linguísticos na interação com os demais, desenvolvendo-se em seus aspectos cognitivos, sociais, linguísticos e afetivos.

No caso da criança com Síndrome de Down, segundo a literatura, ela atravessa os mesmos impasses na aprendizagem da leitura e da escrita, enfrentados por uma criança “dita normal”, e no curso dos seus conflitos cognitivos, diante da escrita, também é semelhante, porém mostram especificidades. Além disso, o fato dessa criança apresentar o mesmo padrão de desenvolvimento, não significa que ela deva aprender da mesma forma que as outras crianças, pois é

preciso levar em conta os ritmos e os modos diferenciados de aprendizagem dos sujeitos, fazendo-se necessária também uma ação pedagógica que possa estar voltada para a melhoria das vivências de cada um, na convivência com um grupo. Nas considerações de Voivodic (2008), a educação dessas crianças pode ou não ser um instrumento transformador, mas isso depende da filosofia que se utiliza na prática educacional.

Assim, o papel da escola, principalmente do professor, deve ser visto como uma peça-chave para intervir no dia a dia da sala de aula com todos os alunos, com ou sem comprometimentos cognitivos, a fim de fazê-los avançar no processo de aprendizagem. Sabe-se que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, o atendimento desses meninos e meninas deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino, desde os primeiros anos de vida, e, dessa forma, muitas reflexões surgem em torno do papel da escola comum junto à criança com necessidades educativas especiais, sobretudo, em relação à sua inserção formal no universo letrado.

Dessa forma, o professor tem um importante papel na ampliação do contato da criança com o mundo escrito. Cabe a ele, primeiramente, conhecer as características singulares do seu aluno, sobretudo, centrar o seu trabalho numa criança aprendiz, dotada de capacidades e potencialidades para construir saberes, tornando-se essencial as chances de desafios e de situações favoráveis que possam oportunizar o desenvolvimento.

Vale salientar que o apoio não se dá de uma forma única para todas as pessoas, diante de um mesmo conhecimento. Em outras palavras, uma única intervenção não servirá, continuamente, a esse aluno, ou aos demais, em todas as situações, pois elas são dinâmicas e requerem mudanças no decorrer da própria interação. No entanto, é possível conhecer os processos e os critérios de ação (COLL, 2009) de professores que podem mediar as Zonas de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1998) dos alunos, a partir da própria experiência profissional e nas relações que se dão na dinâmica da sala de aula. Por mediação compreende-se a ajuda oportuna oferecida por parte do professor aos alunos.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é definida por aquelas funções do desenvolvimento que ainda estão em processo de maturação, ou seja, ela é determinada pela resolução de problemas com assistência de pessoas mais experientes (VYGOTSKY, 1998).

Assim, o presente estudo visa compreender como se dá a mediação do professor, na aprendizagem de alunos com Síndrome de Down, em classe comum. Na busca de contribuir com as reflexões sobre a inclusão da criança com Síndrome de Down, e, a partir das suas possibilidades na aquisição da língua escrita, principalmente com apoio de pessoas mais experientes, este trabalho surgiu em decorrência de dois grandes motivos.

Primeiramente, se deu a partir da prática pedagógica da autora, como professora de classes inclusivas de alfabetização, quando sempre era preciso rever saberes e construir novos caminhos para que as crianças aprendessem e avançassem mais em seus níveis de escrita. Durante três anos, lecionando em classe de alfabetização, foi possível receber educandos com Síndrome de Down e isso contribuiu para o enfoque dessas crianças neste trabalho. A inquietação pessoal em saber outras formas de atuação, no ensino, que poderiam colaborar para o aprender, tornou-se um percurso indispensável, no trabalho diário, para que os alunos pudessem progredir de forma mais prazerosa na aquisição do ler e do escrever.

Como professora em classes inclusivas, em turmas de alfabetização, era possível perceber, por exemplo, o quanto a intervenção pedagógica planejada e ajustada às necessidades, no momento da realização das atividades dirigidas, se tornava importante na aprendizagem da leitura e da escrita do aluno. Muitas vezes, era observado que a partir de uma mediação, um apoio específico naquilo que ele precisava, o educando seria capaz de prosseguir de forma autônoma no ato de se lançar para escrever ou ler, dentro do seu próprio ritmo e nível de escrita, em momento posterior.

Para o aluno com Síndrome de Down, os apoios se davam da mesma forma, considerando aquilo que ela precisava construir diante dos novos conteúdos, pois as características dos alunos eram singulares, mesmo os que apresentavam determinados comprometimentos cognitivos. Em paralelo ao trabalho desenvolvido com o grupo, a partir do currículo comum, era necessário adaptar materiais, apoiar o aluno no traçado, orientá-lo diretamente nas atividades, utilizar vários textos lúdicos do universo infantil, diversificar tarefas ou favorecer situações de aprendizagens de independência e autonomia para que o educando, com Síndrome de Down, pudesse se apropriar de aspectos importantes para o ato da escrita.

Além disso, era observado que em determinadas propostas de atividade a interação entre os pares mostrava ser um significativo caminho a fim de que os alunos dessem mais saltos na aprendizagem. Como exemplo disso, diante de uma criança com Síndrome de Down e que ainda estava desenvolvendo a linguagem oral, era possível observar a possibilidade de participação numa atividade de leitura através de balbucios e de gestos ao tentar acompanhar uma música cantada por todo o grupo. Em outras situações, o diálogo mais individualmente com o professor se configurava primordial para que o educando demonstrasse as suas hipóteses e registrasse, dentro das suas possibilidades, a sua própria compreensão sobre a escrita.

O segundo motivo de interesse por esta investigação tem a ver com a necessidade de contribuir nas discussões teóricas sobre a prática pedagógica em classes de alfabetização, pensando formas de mediação favoráveis à aquisição da língua escrita da criança com Síndrome de Down, em classes regulares. Entende-se que as competências de leitura e de escrita, na escola, perpassam e apoiam outros campos dos conhecimentos, vão além da própria área da língua portuguesa expressa no currículo escolar, e estão relacionadas, sobretudo, às práticas sociais da linguagem.

Esse fato se justifica pelas mudanças mais recentes nas escolas brasileiras, a partir da legislação que trata da inclusão escolar (Lei de diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96), e, depois, a que se refere à ampliação do ensino fundamental público e obrigatório (Lei Federal 11.274/2006) para nove anos, e que, portanto, incluem as crianças de seis anos, na escola, em fase de aprendizagem da escrita.

A literatura relacionada a essa temática, no campo da educação, tem apontado a necessidade de reinvenção da alfabetização, ou seja, de que haja reflexões sobre novos rumos da prática alfabetizadora, no Brasil, que envolve muitas facetas e precisa apresentar avanços e não retrocessos teórico-práticos (SOARES, 2003). Além disso, Macedo (2010) esclarece que a escola atual, aquela que pretende trabalhar com competências e com habilidades, comprometida com as necessidades do século XXI, precisa estar atenta a uma importante tríade: o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. Essa tríade, numa perspectiva construtivista, valoriza a dialética da interdependência dos seus elementos e compõem um elo

muito significativo do fazer docente e introduz a importância do desenvolvimento como elemento complementar à relação dual entre ensino e aprendizagem.

Numa revisão de trabalhos acadêmicos, acerca dessa temática, principalmente em relação à construção da escrita das crianças com Síndrome de Down na escola inclusiva, encontra-se uma ampla bibliografia sobre estudos que trazem a preocupação dessa abordagem, e, especialmente, as que destacam a importância da mediação para que essa aprendizagem possa se efetivar. Estudos sugerem a necessidade de investigações que visem situar em quais condições o ensino pode alcançar os objetivos junto aos alunos, destacando o processo pedagógico (SAAD; 2003; MONTEIRO, 2004; FIGUEIREDO; GOMES, 2006; BRASIL, 2007; PIMENTEL, 2007; OLIVEIRA, 2010).

Assim, a presente pesquisa vem refletir sobre lacunas existentes de estudos num contexto mais recente, da prática inclusiva, a respeito do apoio que o professor pode oferecer aos seus alunos na construção da escrita, no ambiente escolar, e como esta mediação vem ocorrendo, quais são os apoios oferecidos nesse caminho de descobertas para essa criança na classe comum. Tal preocupação leva à procura de respostas à diversidade na sala de aula, o que mostra a importância da posição mediadora do professor.

Fala-se, portanto, em intervenção na aprendizagem da língua escrita, por entender que os conhecimentos são co-construídos nas relações entre sujeitos em interação e objetos, onde estão historicamente situados. Além disso, a aprendizagem escolar é um processo ativo, do ponto de vista do aluno, no qual ele constrói, modifica e enriquece seus esquemas de conhecimentos (COLL, 2009). Esse processo, na dimensão da aquisição da língua escrita, é um caminho de investimento da criança em compreender um objeto cultural, onde ela pode demonstrar as suas hipóteses e pôr à prova as suas indagações sobre o ato de escrever e ler.

A partir desta perspectiva, o professor posiciona-se, no ensino, como um guia entre as crianças e a cultura, devendo agir na direção daquilo que o aluno ainda não domina; mas com o seu apoio e dos outros, poderá fazê-lo, com definições de diretrizes importantes no seu trabalho.

A mediação realizada pelo professor, foco de preocupação deste trabalho, tem dependência direta: uma com a relação de caráter psicopedagógico estabelecida entre o professor e o(s) aluno (s), e outra, didática, que tem ligação

com o modo (inter) disciplinar entre o professor e o objeto de conhecimento (MAHEU, 2008). Parte-se do pressuposto de que a mediação é essencial no processo de aprendizagem de cada um, para que os aprendentes possam ressignificar e diversificar seus conhecimentos no contato com os parceiros mais experientes e, dessa forma, tornar esse contexto inclusivo, propulsor de desenvolvimento das pessoas.

Nesse sentido, procurou-se investigar: como o professor intervém para favorecer a aprendizagem da língua escrita do aluno (a), com Síndrome de Down, na escola? Além disso, buscou-se saber: como o professor diversifica atividades para atender a construção individual da criança sobre a escrita e aproximá-las das propostas conferindo sentido? Como ocorre a realização das atividades escolares entre os alunos? Como se dá o planejamento destas atividades?

Em função da problemática acima delineada, foram definidos os seguintes objetivos específicos para a realização desse trabalho:

- Identificar as formas de intervenção pedagógica, utilizadas pelo professor, para favorecer a aprendizagem da escrita por parte da criança com Síndrome de Down;
- Analisar as formas de mediação dirigidas aos alunos e sua adequação ao processo de aquisição da escrita apresentado pela criança;
- Discutir possíveis situações de interação entre os pares, em momentos de atividades de escrita, proporcionadas pelo docente como parte da sua prática mediadora com a criança com Síndrome de Down;

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e se deu através de um Estudo de Caso, numa escola inclusiva, de pequeno porte, da rede particular de ensino, situada no município de Salvador, que procurou conhecer e compreender a mediação pedagógica de dois professores. Foram utilizados os seguintes procedimentos: a observação da prática pedagógica, a entrevista semi-estruturada com os professores envolvidos, e a análise de documentos (plano de aula e atividades didáticas dirigidas aos alunos).

Dessa forma, o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa se apóia nos estudos, dentre os quais: a criança com Síndrome de Down em seus aspectos biológicos, psicológicos, educacionais e sociais (SAAD, 2003; SCHWARTZMAN,

2003; BISSOTO; 2005; STRAY-GUNDERSEN, 2007; VOIVODIC, 2008) e a compreensão da aquisição da escrita a partir dos estudos construtivistas e sociointeracionistas (TEBEROSKY, COLOMER 2003; FERREIRO, TEBEROSKY, 1999; SOARES, 2008; KATO, 2010; VYGOTSKY, LURIA, 2006); os quais foram concebidos como discussão assumida neste trabalho. Além disso, houve a busca, nos referenciais explicativos sobre a importância da mediação do professor no cotidiano escolar (VYGOTSKY, 1998; DIAZ-RODRIGUEZ, 2010; MAHEU; 2008).

Para o estabelecimento desse diálogo, o presente estudo contempla em seis capítulos, as seguintes discussões: O primeiro capítulo situa a temática da pesquisa, os motivos do surgimento deste trabalho e os referenciais teóricos utilizados, explicitando os objetivos. O segundo, intitulado “Síndrome de Down: dimensões do desenvolvimento e do processo de quem aprende”, apresenta os aspectos sociais, psicológicos, biológicos, afetivos e educacionais envolvidos no percurso de interação dinâmica entre o sujeito e o seu meio.

O terceiro capítulo - “Mediar e aprender a língua escrita: uma dinâmica relacional” - faz uma análise sobre a mediação do professor e apresenta os conceitos e relações com a aprendizagem da língua escrita dos alunos. O quarto capítulo - “Língua escrita: o professor e o objeto de conhecimento” - apresenta uma discussão sobre a linguagem e o papel do professor diante dos processos de ensinar e aprender. O quinto capítulo expõe o caminho metodológico da pesquisa e a discussão da análise dos dados encontrados no campo. Por fim, apresenta os resultados do estudo empírico realizado à luz das proposições teóricas delineadas.

Os resultados apontam a necessidade indispensável de superação de modelos excludentes e estigmatizantes de ensino frente aos que estão ampliando suas possibilidades de contato com o universo escrito na escola, como também, buscando uma inclusão social mais efetiva. Os dados evidenciaram uma frágil avaliação e valorização da escrita inicial dos alunos com Síndrome de Down e um trabalho pedagógico, no campo da linguagem, que apresenta indefinição e lacunas de organização didática, considerando a diversidade presente na sala de aula.

2 SÍNDROME DE DOWN: DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO E DO PROCESSO DE QUEM APRENDE

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e escrever palavras e frases, já estamos lendo o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que conhecemos e outras que ainda não conhecemos.

Paulo Freire, 2009

A escola vem atravessando um momento de reavaliação dos seus saberes, pois a realidade atual aponta novos contornos, novas demandas, exhibe uma pendência urgente de atendimento das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, ao mesmo tempo, uma atenção que se estende a todos. O movimento inclusivo põe em questionamento o modelo de escola excludente, classificatória, seletiva e exige um repensar coletivo das suas práticas tão carentes de mudanças e outras significações.

Ao tratar sobre crianças¹ com Síndrome de Down, neste capítulo, pretende-se colocar algumas questões que estão mais especificamente ligadas às suas potencialidades na escola regular, sobretudo, no processo de aquisição da língua escrita. Contudo, para adentrar nessa análise, vale destacar que, por muito tempo, a discussão do binômio ensino-aprendizagem predominou no campo educacional, revelando concepções pedagógicas diversas, influenciando práticas escolares, ao longo do percurso histórico educacional.

Por um momento, o foco estava no ensino, na transmissão de conteúdos para alunos, em posição passiva e receptora de conhecimentos. Por outro, o aluno tornou-se o alvo das preocupações, e o centro da discussão estava no seu processo de aprendizagem. Mas, um terceiro elemento, muito negligenciado nesta relação dual, constitui-se, atualmente, como um ponto importante à função mediadora do professor numa proposta de outra configuração de ensino: a compreensão dos aspectos do desenvolvimento (MACEDO, 2010). Segundo Macedo (2010), pensar numa escola para todos, atualmente, exige o desafio de refletir sobre uma tríade indispensável à mediação docente: o desenvolvimento, a aprendizagem e o ensino.

¹ O texto traz o conceito de criança como sujeito único, singular e utiliza o termo aluno para situá-lo na relação de ensino, aprendizagem e desenvolvimento na escola.

Nesse sentido, o presente texto inicia uma abordagem sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança com Síndrome de Down e, depois, no segundo capítulo, tratará do papel da mediação do professor no processo de aprendizagem da linguagem escrita por esse sujeito.

2.1 A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: ASPECTOS DO SEU DESENVOLVIMENTO

O ato de conhecer a marcha do desenvolvimento dos sujeitos requer um desvelamento das marcas das vivências das pessoas, nas dadas trocas contínuas com um meio físico; mas também com as circunstâncias histórica e social. Ao nascer, cada um é tocado pela experiência cultural e, ao mesmo tempo, avança, retrocede, explora, reelabora, verbaliza, registra, modifica e amplia suas próprias formas de relacionar-se com o mundo, a partir das realizações que faz em colaboração com os mais próximos, num meio sempre desafiador. Essa marcha do crescimento e de poder agir na realidade, portanto, não é trilhada só, mas dá-se numa dinâmica relacional.

Desenvolver-se significa, para cada pessoa, “o processo complexo de crescimento e aquisição de habilidades. Suas bases encontram-se na constituição genética da criança e em seu meio ambiente” (MCCONNAUGHEY; QUINN, 2007, p. 135), ou seja, não está reduzido às exposições meramente externas, nem fadado a uma pré- formação de habilidades internas nos indivíduos.

Neste trabalho, compreende-se o desenvolvimento a partir da interação contínua, construtiva e dinâmica entre os processos internos do organismo e as condições sociais, externas, presentes onde cada um está situado. Por internos, entendem-se as estruturas mentais, as heranças genéticas e as condições orgânicas, psicológicas, os conflitos cognitivos, as formas pessoais de se relacionar com os objetos; e por processos externos, consideram-se as vivências educacionais, histórico-culturais, econômicas que podem ser adequadas ou não, na oferta de caminhos à aprendizagem e crescimento das pessoas.

Na criança com Síndrome de Down, a alteração cromossômica traz algumas especificidades no curso do seu crescimento, mas será a interação entre os aspectos internos e externos, em situações favoráveis de aprendizagem, que poderão minimizar os impactos de certas limitações e de contribuir com as

potencialidades de cada sujeito (MCCONNAUGHEY; QUINN, 2007). Além disso, do ponto de vista do padrão de desenvolvimento, essa criança segue o mesmo curso que as outras, sem a Síndrome, mas apresentam especificidades (VOIVODIC, 2008).

Como ressalta Piaget:

Em uma palavra, a evolução interna do indivíduo apenas fornece um número mais ou menos considerável, segundo as aptidões de cada um, de esboços suscetíveis de serem desenvolvidos, anulados ou deixados em estado inacabado. Trata-se, porém de apenas esboços, e unicamente as interações sociais e educativas haverão de transformá-los em condutas eficazes ou destruí-los para sempre. (1991, p.35)

Nesse sentido, questiona-se: como se desenvolve e aprende a criança com Síndrome de Down? Quais são algumas de suas especificidades no seu desenvolvimento? Como estes processos se relacionam na aquisição da língua escrita sob a influência do ensino? Propõe-se uma análise das dimensões biológicas, sociais, psicológicas e educacionais da criança buscando trazer uma síntese de reflexões sobre estes questionamentos.

Na literatura médica, a Síndrome de Down é explicada a partir de um aparecimento de um erro genético e pode ser definida como uma alteração genética cromossômica do par 21, que traz como consequências algumas características físicas marcantes e implicações, tanto para o desenvolvimento fisiológico, quanto para a aprendizagem (SAAD, 2003). Trata-se de uma condição genética, o que a diferencia de uma doença, onde os sujeitos podem voltar ao seu estado de boa saúde. O termo síndrome refere-se ao “conjunto de sinais e sintomas que caracterizam um determinado quadro clínico” (CARNEIRO, 2008, p. 62).

Além disso, na diferenciação entre doença mental e deficiência intelectual², vale destacar que a primeira se relaciona aos quadros psicopatológicos como as psicoses, enquanto que, na deficiência, há alguns impedimentos da ordem do

²O termo “Deficiência Mental” vem sendo substituído, na literatura, por deficiência intelectual. Portanto, estão presentes em alguns documentos legais ou na literatura a antiga terminologia- a deficiência mental. O presente trabalho opta por utilizar o termo deficiência intelectual por considerar necessária a diferenciação entre doença (termo que vem sendo substituído por transtorno) e deficiência mental. Entende-se que há na pessoa com deficiência intelectual uma forma peculiar, algumas limitações do funcionamento do intelecto, mas que este não compromete a mente como um todo. Esta questão do funcionamento será explorada no decorrer do texto. Ver mais: Declaração de Montreal sobre deficiência Intelectual aprovada em 06/ 10/ 2004 pela OMS (Organização Mundial de Saúde)

intelecto que dizem respeito, por exemplo, às alterações no desempenho de funções dos neurônios, nos processos funcionais de comunicação entre eles podendo ser observados num ritmo mais lento de aprendizagem (SAAD, 2003; MCCONNAUGHEY; QUINN, 2007).

Na doença mental, faz-se necessário dizer que há comprometimentos na percepção da pessoa na relação dela com a realidade e na percepção de si mesma, o que acarreta em prejuízos psíquicos (RAIÇA et. al. 2006). Segundo Saad (2003), algumas pessoas com deficiência intelectual podem desenvolver uma doença mental como depressões, esquizofrenia, mas é necessário desmistificar a igualdade entre os termos e situar as questões que particularizam os casos.

A Síndrome ocorre numa divisão celular defeituosa dos cromossomos, tendo a presença de mais um, no par 21, o que caracteriza a trissomia 21, como também é denominada. Isso faz com que o número total seja de 47 cromossomos, ao invés de 46, como se dá na pessoa com um desenvolvimento típico. Numa divisão sem alterações, no momento da fecundação, na formação da nova célula há 46 cromossomos nucleares que foram unidos por 23 pares específicos, existindo em cada par um cromossomo materno e outro paterno.

Esse comprometimento genético pode ser explicado segundo algumas ocorrências: a trissomia simples, por translocação e por mosaicismo. A primeira, a trissomia simples, é a mais comum e ocorre em 96% dos casos. Nela os pais têm um cariótipo normal e se dá por uma alteração, um excesso de material genético - a triplicação, ao invés de duplicação deste material na divisão celular (BISSOTO, 2005). Assim, nesse tipo de comprometimento, em cada uma dos milhares de células presentes no corpo há um cromossomo a mais. Neles estão contidos os genes com as informações de como cada indivíduo será (cor dos olhos, da pele, tamanho da mão, etc.) (KOZMAN, 2007). “Os genes fornecem às células as instruções para o crescimento e desenvolvimento. Se vocês imaginarem o corpo humano como um computador, os genes são o *software*, que diz ao computador o que fazer” (KOZMAN, 2007, p. 17).

A trissomia, por translocação, aparece em cerca de 1,5% a 3,0% dos casos, apresentando-se nos cromossomos 14 e 21. “A translocação se dá quando um cromossomo do par 21 e outro, ao qual se agrupou, sofrem uma quebra na região central” (VOIVODIC, 2008, p. 40). No caso da alteração por mosaicismo há um acidente na divisão celular no seu desenvolvimento do embrião, algumas células

apresentam 47 cromossomos e outras, 46. Sua causa, segundo Voivodic (2008), ainda é desconhecida.

Segundo a literatura, os fatores para a ocorrência da Síndrome de Down podem ser de origem exógena ou endógena e o diagnóstico é feito por um médico no momento do nascimento, a partir das características físicas, mas alguns exames clínicos como o ultrassom e na amniocentese, durante a gestação, apontam alterações fenotípicas. O exame do cariógrama, a análise dos cromossomos, após o nascimento, oferece confirmações e detalhes sobre a alteração. Segundo Sampedro, Blasco e Hernández (1997), quatro por cento dos casos estão relacionados com a hereditariedade, e a idade da mãe é a causa comprovadamente mais conhecida e frequente em mulheres que engravidam a partir dos 35 anos. O envelhecimento natural do processo reprodutor seria a explicação para essa ocorrência, mas estudos recentes vêm afirmando o expressivo aparecimento de casos em mulheres mais jovens (STRAY-GUNDERSEN, 2007).

A respeito de possíveis influências externas, têm-se os processos infecciosos através da hepatite ou rubéola, exposição à radiação, agentes químicos, problemas na tireóide, desequilíbrio vitamínico nos antecedentes da gravidez, por parte da mãe, que poderiam afetar os processos celulares. Ressalta-se a importância de um acompanhamento pré-natal, pois esse favorece cuidados aos bebês e às mães, como também colabora para um monitoramento adequado a uma boa gestação e um bom parto.

Nos estudos científicos que tratam das pessoas com Síndrome de Down há um delineamento de características físicas e psicológicas mais recorrentes, e os autores sublinham alguns aspectos peculiares da condição genética. Segundo Schwartzman (2003), quanto às questões físicas, as crianças apresentam hipotonia, ou seja, uma flacidez e redução da força muscular, uma face com perfil achatado, orelhas pequenas, arredondadas, comprometimento intelectual, pois há alteração na comunicação entre os neurônios, no aparato sináptico (SAAD, 2003). Além disso, a pessoa mostra um excesso de pele na nuca, apresenta certa freqüência de sonolência, e, logo quando nasce, evidencia um peso menor. Bissoto (2005) complementa essa explicação afirmando que as complicações clínicas também acabam interferindo no desenvolvimento cognitivo e físico da criança, pois são comuns as alterações cardíacas, a obesidade; as complicações respiratórias, sensoriais, auditivas e visuais.

O sistema nervoso é afetado, e os circuitos cerebrais são prejudicados nas conexões elétricas neuronais; circuitos esses, necessários para estabelecer, por exemplo, os mecanismos de memória, atenção, capacidade de correlação e pensamento abstrato (SILVA; KLEINHANS, 2006). Quanto ao aspecto da memória, há investigações que sublinham uma menor persistência de tempo nos circuitos em curto prazo (SAMPEDRO, BLASCO E HERNÁNDEZ, 1997), e a dificuldade na retenção de uma informação, conforme Bissoto (2005).

Sobre isso, Mustacchi e Salmona dizem que a respeito do comprometimento do intelecto manifestado “[...] é claramente variado de um indivíduo para o outro, mas essa situação não determina de maneira alguma uma referência de diferentes graus entre eles” (2005, p. 13). Os autores complementam que o desenvolvimento neurológico se dá de forma mais limitada, pela redução de extensões das ramificações dos dendritos, responsáveis por receber estímulos nervosos, e não por uma redução do número dos neurônios. Todavia, as estimulações dos sentidos favoreceriam o alongamento dessas ramificações. Mustacchi e Salmona esclarecem e exemplificam:

A comunicação entre os neurônios (células nervosas) ocorre via aproximação entre um dendrito e o outro, podemos usar como exemplo o tronco de uma árvore, cujos ramos se prolongam para atingirem distâncias progressivas. [...] O tamanho de uma área da sombra, da área em contato entre uma árvore e outra, é refletido principalmente entre os ramos. Isto é, não importa a distância entre uma árvore e outra se a comunicação entre essas duas árvores puder ser realizada pelo prolongamento e aproximação e multiplicação dos seus ramos. Isso facilita entender que o mais importante não é o número de neurônios, mas sim, o quanto esses neurônios podem se ramificar através de seus dendritos. Como já citamos anteriormente, nas pessoas com Síndrome de Down há uma redução dos dendritos, porém, esses podem ser estimulados a um melhor “alongamento” (MUSTACCHI; SALMONA, 2005, p. 13).

Mantoan (1997) explica que as limitações estruturais de natureza orgânica, que se traduzem em impedimentos motores ou sensoriais, acabam por influenciar na forma como o sujeito age para conhecer o mundo, e, depois, na maneira como ele representa esse mundo através do pensamento, quando está em idade mais adiantada. A autora lembra que para uma criança com Síndrome de Down, o dinamismo de um período sensório-motor, nos primeiros dois anos de vida, pode se tornar comprometido por razões das dificuldades nos movimentos decorrentes da hipotonia corporal.

A pouca exploração de objetos escondidos, que colocam em ação as tentativas de recuperá-lo, pode interferir na sua construção de ideia de existência do objeto, colaborando para a sua ocorrência de forma mais demorada. Esse processo refere-se à construção cognitiva de si mesmo, que parte da indiferenciação da criança em relação aos objetos (pessoas e mundo) para a sua diferenciação (PIAGET, 2010). Em outras palavras, nos estudos piagetianos a garantia da permanência do objeto revela que, “a criança considera o mundo independente das suas ações e de si mesma, e de que está preparada para manifestar a consciência de si própria” (SOUZA, 2010).

No seu desenvolvimento motor, a criança mostra um crescimento, uma marcha diferenciada decorrente da desordem genética e, dessa forma, habilidades como andar, sentar, correr, ficar de pé, por exemplo, poderão acontecer de forma mais tardia, contudo, mesmo entre crianças com Síndrome de Down, esses aspectos são singulares para cada sujeito. Por marcha diferenciada, compreende-se, neste trabalho, um percurso de crescimento num ritmo que poderá ocorrer de forma mais lenta, embora apresente o mesmo padrão de desenvolvimento, processo característico das questões específicas ligadas à alteração genética da trissomia 21. Acredita-se que o termo “atraso” no desenvolvimento, comumente encontrado na literatura sobre Síndrome de Down, sugere, muitas vezes, uma perspectiva de que essa criança carrega consigo o enquadre de que sempre estará aquém de suas possibilidades.

Muitas vezes a herança genética é vista como um elemento determinante no tempo presente e futuro dessa criança, implicando em diversos impasses, dentre eles, a baixa expectativa de algumas pessoas em relação às potencialidades que poderão ser construídas e reveladas em certas condições. Busca-se, portanto, deslocar esse foco para outra possibilidade de análise. Entende-se que o ritmo de aprendizagem é singular em cada pessoa, e o meio tem implicações tanto na oferta de apoios, quanto na criação de caminhos que façam valer a remoção de obstáculos e, por isso, algumas limitações são concebidas, nesta dissertação, como provisórias, desde que haja situações adequadas de vida e de educação em interação com aquele que está garantindo aquisições.

Trata-se de compreender o percurso dos sujeitos no seu desenvolvimento e aprendizagem através das relações entre as dimensões biológicas, sociais,

psicológicas, educacionais e históricas, pois, vistas isoladamente, não dão conta de explicar as peculiaridades de cada um desses processos.

Assim, em relação ao aspecto motor, a presença da hipotonia muscular, segundo Schwartzman (2003), contribui para certas dificuldades motoras e essas poderão interferir no desenvolvimento dos demais aspectos, pois é na exploração do ambiente que a criança constrói seu conhecimento de mundo. A lentidão nos movimentos, as dificuldades para caminhar por conta das articulações “frouxas” e o baixo tônus muscular implicam nas limitações das habilidades físicas, tanto na coordenação motora grossa, quanto na fina. Como as dimensões do desenvolvimento estão intimamente relacionadas, os progressos em algumas áreas influenciam outras, e assim, as capacidades motoras finas estão relacionadas às grossas (STRAY-GUNDERSEN, 2007).

A coordenação motora grossa diz respeito à atividade dos grandes músculos - membros superiores e inferiores - possibilitando o equilíbrio postural dos movimentos e do corpo. Ela pode ser observada no andar, no correr, no pular, no sentar, etc. A coordenação motora fina diz respeito à habilidade de destreza manual (mãos, dedos e punhos), aliada ao controle ocular. Colaborando com os movimentos dos traçados, ela favorece a aquisição de novos conhecimentos (OLIVEIRA, 1997). Para Brandão, citado por Oliveira (1997), a mão estaria a serviço da inteligência, e é também um instrumento de descoberta do mundo. Atividades como escrever, cortar, rasgar papéis, amassar, preensão do lápis, o pintar são evidências de como a criança está desenvolvendo sua coordenação motora fina.

No contexto da sala de aula, crianças que ainda sentem dificuldades psicomotoras para pegar numa tesoura ou lápis devem ser encorajadas pelo professor que poderá apoiá-las nas atividades, oferecendo-lhes materiais adaptados, uso de escritas em espaços delimitados, deixando-as livre para experimentar as suas possibilidades de expressões gráfico-motoras com a colaboração dos mais próximos e mais experientes. Segundo Figueiredo e Gomes (2006), a utilização de recursos como letras móveis, jogos educativos, livros de literatura podem colaborar no trabalho do professor com esses alunos, pois desenvolvem essas coordenações e a organização espacial (FIGUEIREDO E GOMES, 2006, p. 27).

No aspecto da aquisição de linguagem oral, há fatores fisiológicos que podem interferir e contribuir para o aparecimento de certos comprometimentos como: a

hipotonia intra e extraoral, as dificuldades fonoarticulatórias, evidenciando alterações na voz, nos lábios, no palato, hipotonia da língua, bem como, dificuldades de sucção e deglutição. Vale salientar que há uma variação nos casos sobre a linguagem, isto é, em cada sujeito pode haver a inclusão ou não de certas características (SCHWARTZMAN, 2003).

Pueschel (2005) diz que há algumas questões observadas como recorrentes do desenvolvimento dessas crianças como: maior frequência de perda auditiva, problemas com os movimentos da língua e da boca, dificuldades no controle da respiração, e que esses fatos aparecem como distúrbios presentes na aquisição da linguagem³. O autor, porém, enfatiza a importância de alguns elementos que propiciam essa aquisição e ressalta: a compreensão receptiva, a comunicação não-verbal, a linguagem expressiva, a construção de frase, a inteligibilidade, a afinidade, o conteúdo da mensagem e os usos sociais da língua.

Ao tratar destes aspectos, Pueschel (2005) elucida que nas diversas situações cotidianas as crianças aprendem a compreender atos de falas, de gestos, de expressões faciais das pessoas próximas. Elas percebem a dinâmica estabelecida na comunicação entre os outros, seus interlocutores, o revezamento entre eles, as mensagens estabelecidas e, por isso, na família e na escola, ela poderá se beneficiar das interações entre seus companheiros. Na família, por exemplo, é importante que haja o espaço para a fala da criança, principalmente, porque “[...] podem aprender a não responder se percebem que, se demorarem o tempo suficiente, o adulto fornecerá as palavras”, e elas precisarão de um tempo maior para processar a comunicação (PUESCHEL, 2005, p. 245-246).

No cotidiano escolar, da mesma forma, os espaços para os diálogos podem ser incentivados e eles se tornam um lugar oportuno para favorecer as práticas de oralidade e outras linguagens entre crianças. Como exemplo: nos momentos da roda de conversa, quando todos se pronunciam, muitas crianças já pedem para falar, verbalizar experiências; outras, mais introspectivas, podem ser convidadas a relatar eventos ou passos de atividades das rotinas realizadas.

³Alerta-se para o fato de que os distúrbios de linguagem e seus reflexos na aprendizagem da língua escrita não será o enfoque, deste trabalho, por limitações do recorte, deste estudo, que tem como eixo central a mediação docente na aprendizagem da criança com Síndrome de Down. Compreende-se que tal questão merece uma atenção cuidadosa que vai além do campo pedagógico, pois muitas variáveis podem estar relacionadas a essa aquisição, a saber: a presença de comprometimento de órgãos fonoarticulatórios ou dificuldades na organização dos sons (SÁS, 2009).

No caso daquela criança com Síndrome de Down, que está ainda em desenvolvimento de sua linguagem, é importante pedir que ela descreva fatos ou gesticule o que viu, demonstre possibilidades de comunicação com gestos e pequenos balbucios, sendo muito valiosas estas estratégias pré-linguísticas (PUESCHEL, 2005). Vale ressaltar o tempo de espera necessário a possível resposta, mas há de se considerar também a comunicação não-verbal como uma importante via de expressão entre as pessoas, pois ela faz parte dos processos de desenvolvimento.

Saad diz que a linguagem marca as atividades mentais superiores dos sujeitos, e que há processamentos peculiares nas áreas cerebrais, o que vem colaborar para uma coexistência das linguagens verbal e não-verbal no sujeito que aprende. A autora alerta para o fato de que em contextos sociais industrializados, onde “[...] a escrita e a escolarização, o desenvolvimento científico e tecnológico são valorizados dentro da atividade humana, a forma verbal desfruta de prestígio” em detrimento da não-verbal (2003, p.90).

Do ponto de vista fisiológico, um lado do cérebro, o esquerdo, geralmente o mais dominante, há funções ligadas à fala, à memória verbal, ao pensamento lógico; por outro, o direito, diz respeito à imagem, ao visual, ao espaço. Porém, há pessoas que os tipos de funções são representados nos dois hemisférios; essas funções não são adquiridas ao nascer, mas vão se constituindo segundo a interação com o meio, no decorrer do desenvolvimento. Além disso, a ciência vem considerando a possibilidade de um hemisfério cerebral desempenhar as funções do outro, no caso de uma lesão (SAAD, 2003).

Para Oliveira (op. cit. SAAD, 2003, p.69), “em relação às tendências dos indivíduos, por serem mais ou menos verbais, tudo depende da seleção de formas que lhes são mais acessíveis e do estilo que lhes corresponde”. Dessa maneira, as duas formas de linguagens, verbal e gestual, podem ser exploradas e combinadas como forma de comunicação, dando-se, principalmente, segundo a “[...] relação do sujeito com o objeto de conhecimento e seus recursos (simbólicos ou concretos) disponíveis para a realização das operações cognitivas.” (SAAD, 2003, p. 90). Uma possibilidade de linguagem não anularia a outra, são vistas como complementares.

Segundo ressalta Sás (2009), os gestos podem surgir como oportunidades de complementação, explicação de possíveis falas ininteligíveis e o apoio a partir de imagens, e são favoráveis ao ensino para clarificar possíveis informações, pois a

memória auditiva de curto prazo, sendo mais breve, dificulta o acompanhamento de muitas instruções faladas (BISSOTO, 2005; SILVA e KLEINHANS, 2006).

Além disso, a respeito da aquisição da linguagem oral, Silva e Kleinhans (2006) apontam, em seus estudos, discrepâncias entre as capacidades receptivas e expressivas da linguagem, nessas crianças. A primeira estaria ligada a aspectos semânticos, e a segunda aos fonéticos (FERREIRA, FERREIRA e OLIVEIRA, 2010). McConnaughey e Quinn (2007, p. 137) esclarecem esta discrepância afirmando que é possível compreender a linguagem receptiva como “[...] a capacidade de entender as palavras e gestos, ao passo que a linguagem expressiva é a capacidade de usar gestos, palavras e símbolos escritos para comunicar-se”. A habilidade receptiva de compreensão de uma palavra precede a capacidade de expressá-la, e, por isso, é possível compreender a idéia de que a criança entende mais do que diz ou expressa em palavras, gestos ou símbolos escritos (MCCONNAUGHEY; QUINN, 2007; FERREIRA, FERREIRA e OLIVEIRA, 2010). Bissoto (2005) esclarece que a dificuldade na produção da fala faz com que ela seja subestimada em termos cognitivos; pois, não expressam, na mesma medida que podem compreender; aquilo que é dito por outros parceiros.

Nos estudos sobre a aquisição dos sons da língua, pelas crianças com Síndrome de Down, vê-se que essa se dá de forma diferenciada para cada sujeito, mas é muito comum que elas consigam emitir a maioria dos fonemas da língua materna. A exemplo disso, elas poderiam expressar “busa zu” ao desejar falar “blusa azul” (PUESCHEL, 2005, p. 256), ou “pó” ao desejar dizer “pró”⁴ e, por isso, ressalta-se a importância de se considerar aspectos do desenvolvimento no contexto escolar. Para o processo de alfabetização, faz-se preciso compreender que, muitas vezes, a criança pode não ter adquirido parte do seu sistema fonológico, mas o ensino deve continuar no incentivo de propostas desafiadoras e o trabalho pedagógico não deverá ser “inferior” para elas (MILLS, 2003).

A utilização de padrões fonológicos mais imaturos, por um tempo maior, é comumente observada nesses sujeitos, o que demanda uma intervenção terapêutica de profissionais para o treino da inteligibilidade, isto é, a clareza da fala. Numa breve exposição da aquisição de sons consonantais, Pueschel (2005) diz que as crianças,

⁴Esse processo de desenvolvimento da fala foi observado pela pesquisadora, durante o período, como professora de alunos com Síndrome de Down, com idade entre sete a nove anos. Também foi um dado visto no trabalho de campo nos dois casos estudados.

antes de 3 anos de idade, podem assegurar os sons: /p/,/b/,/m/, /k/,/q/, /g/, /n/, /nh/, /m/ (final); antes dos 4 anos, os fonemas: /f/,/ s/,/ z/, /v/, /j/, /g/; antes dos 5 anos: /ch/,/ lh/, /r/ ,/ l/; e após os 5 anos, os sons: /st/, /str/, /fl/, /br/, por exemplo.

O apoio de um terapeuta da fala, junto a outros profissionais (professores, médicos, psicopedagogos); familiares e companheiros são, portanto, essenciais ao processo de aquisição da linguagem (SCHWARTZMAN, 2003; PUESCHEL, 2005).

Numa abordagem conjunta, “horizontal”, o terapeuta da fala é aquele que sensibiliza os pais e professores para a vista dos pontos fortes da criança, e não reforça as limitações e suas possíveis dificuldades no seu discurso. O profissional direciona o seu olhar para o diálogo como elemento estruturante da linguagem, validando as interações que poderão servir de apoio à verificação dos possíveis impedimentos auditivos que dificultam o processo da linguagem.

Schwartzman (2003) diferencia essa abordagem da “vertical”, quando o terapeuta estabelece uma relação assimétrica, ou seja, ele discursa sobre os sintomas da criança; “suas patologias”. Sobre isso Schwartzman alerta:

a representação negativa do parceiro, por sua vez, compromete todas as interações futuras com ele. Tudo isso dificultaria o aparecimento do parceiro como sujeito competente na relação dialógica com o terapeuta“ e consequentemente, com as outras pessoas envolvidas com a criança”. (2003, p. 214).

No aspecto da aquisição da língua escrita, por crianças com Síndrome de Down, estudos mostram a possibilidade de esse processo ocorrer de forma semelhante às outras pessoas sem a síndrome, o que vem sendo objeto de investigação de autores no campo da educação. Monteiro (2004), Saad (2003), Oliveira (2010).⁵

2.2 SÍNDROME DE DOWN E A PRODUÇÃO SOCIAL DE LIMITAÇÕES

Para tratar do desenvolvimento mental das crianças com deficiência intelectual, Leontiev (2005)⁶ questiona os diagnósticos e prognósticos médicos e psicológicos que se prendem a certos resultados de testes que acabam por distinguir pessoas em grupos de dotados e menos dotados. Há, segundo o autor,

⁵Essa discussão será aprofundada no quarto capítulo.

⁶ Leontiev (2005) traz este estudo abordando o problema do “atraso mental”, da “criança retardada” que pode ser compreendido como crianças com deficiência intelectual.

“[...] uma insuficiente compreensão da “subnormalidade” ligada às concepções particulares teóricas sobre o desenvolvimento mental da criança”, pois é grave que um futuro próximo de uma criança seja determinado e decidido; baseando-se em testes de inteligência e em Quociente de Inteligência (LEONTIEV, 2005, p. 88).

Leontiev enfatiza princípios importantes para uma análise mais aprofundada e cuidadosa desse aspecto, e, para isso, elenca três fatores fundamentais. O primeiro, diz respeito ao desenvolvimento mental do sujeito como processo de apropriação de uma experiência culturalmente acumulada pela espécie humana, o que o diferencia dos outros animais. O desenvolvimento mental de uma pessoa se dá num mundo humanizado e, como consequência, existe uma reprodução, uma conquista de qualidades humanas no comportamento através das relações, entre ela e o contexto de vida onde está inserida (LEONTIEV, 2005). Nos animais, há leis biológicas que regem o seu comportamento gradualmente no mundo, através da hereditariedade, e não há uma “apropriação” de uma experiência acumulada histórico-social da sua espécie.

O segundo ponto de destaque diz respeito aos órgãos do corpo necessários e específicos para desempenhar funções e capacidades. Leontiev (2005, p. 100) coloca que é imprescindível a presença desses órgãos como aspecto particular de cada um, ligado à hereditariedade, mas diz que “[...] a criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança [...]”. O terceiro ponto diz respeito à linguagem, à fala, e, sobre isso, é reafirmado que o desenvolvimento da criança tem a ver também com o processo de formação de ações mentais, motivados pela comunicação no curso da vida cotidiana. As palavras são incorporadas ao discurso do sujeito a partir das interações.

Em síntese, quando Leontiev (op. cit.) destaca esses três pontos do desenvolvimento mental das pessoas, ele valida as influências sociais, a presença ou ausência dos meios educativos, o papel dos aspectos biológicos que não podem ser negados, como também, o componente afetivo nessas interações.

Em Vygotsky (1995), também numa perspectiva psicológica histórico-cultural, é possível encontrar um vasto estudo sobre as pessoas com comprometimentos biológicos a partir de uma reflexão que sinaliza uma produção social da deficiência. O autor esclarece que a análise da constituição das pessoas com deficiência se daria por duas ordens: uma primária e outra secundária. Na deficiência primária,

consideram-se os comprometimentos físicos, orgânicos, as lesões cerebrais dos sujeitos e, na secundária, observam-se as dificuldades, geradas pelo meio social, desfavoráveis para desenvolvimento de funções psicológicas superiores dos sujeitos. (VYGOSTSKY, 1995; CARNEIRO, 2008).

Sobre isto Vygotsky comenta:

Para a investigação defectológica⁷ são extremamente interessantes os casos da combinação do caráter primitivo com uma outra forma patológica do desenvolvimento, já que esta combinação se encontra com mais freqüência na história do desenvolvimento cultural da criança com defeito. O caráter primitivo do psiquismo e o retardo no desenvolvimento cultural, podem combinar-se com muita freqüência, por exemplo, com atraso intelectual, mas seria correto dizer que a consequência do atraso mental surge no atraso do desenvolvimento cultural da criança. (tradução nossa, 1995, p.19).

Nesse sentido, Leontiev (2005) e também Vygotsky (1998), parceiros em investigações sobre o desenvolvimento psicológico humano, ressaltam um importante caminho na compreensão dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança – a Zona de Desenvolvimento Proximal. Esse ponto será tratado no próximo capítulo, mas é possível antecipar num exemplo, uma situação que ilustra esse processo:

a criança nunca viu uma colher, e põe-se-lhe uma nas mãos. Que vai fazer com ela? Começará por a manipular, deslocá-la, martelar com ela, tentar metê-la na boca etc. [...] Mas a mãe ajuda a criança, intervém nas suas ações; na ação comum que daqui resulta, forma-se o hábito de usar a colher. Ela sabe doravante manejar a colher como um objeto humano. (LEONTIEV, 1978, p. 342).

Ao falar das relações dos sujeitos com o mundo, e sobre o papel da colaboração de outra pessoa mais experiente, nessa interação, o contexto social pode oportunizar aprendizagens influenciando, positivamente, em saltos qualitativos cognitivos, despertando processos internos a serem desenvolvidos.

No aspecto do desenvolvimento da fala, nessa perspectiva, há uma grande relação entre a possibilidade de comunicação da criança e as outras pessoas. As interações nos diálogos, no meio em que a criança vive, são muito importantes, mas vale ressaltar que as respostas nesse caminhar se darão de maneira diferenciada, a partir das histórias de cada um. Nas contribuições de Liliane Schwartzman:

⁷ Os termos utilizados por Vygotsky, na década de 20, sugerem uma leitura mais recente. A defectologia e criança com defeito, ou seja, pode ser compreendido como o estudo das pessoas com deficiência. As palavras “retardo e atraso mental” estão elucidadas, nesta dissertação, a partir de uma outra abordagem já explicitada no corpo do trabalho.

a despeito de todas as dificuldades que possam interferir no diálogo, existe na criança com Síndrome de Down um sujeito que deseja interagir, se comunicar e se constituir. Ele fará isso da mesma forma que todas as crianças, isto é, na interação diária com um parceiro que o tomará como interlocutor e que, com o seu discurso, estruturará a sua linguagem. (2003, p. 207).

Assim, no ambiente familiar, desde o seu nascimento, a criança é cercada por interlocutores que interpretam os gestos e reações do seu comportamento, principalmente, a mãe ou aquela que se coloca nesse papel. Aos poucos, num estado indiferenciado à mãe, a criança pequena vai percebendo que precisa de um mediador para ter os seus desejos manifestos, de representar aquilo que não está presente e esse espaço é preenchido pela palavra.

Nesse sentido, o sujeito sai de um estado alienado à mãe e aos poucos estrutura um espaço interno e outro externo, o que lhe permite se diferenciar de outra pessoa e dos objetos (SCHWARTZMAN, 2003). Perfaz, portanto, um caminho do diálogo do corpo para o verbal, da comunicação com as pessoas para construir a compreensão de situações, as significações sociais e de formar conceitos.

Conclui-se que os progressos da criança com Síndrome de Down dependerão muito da conjugação de fatores sociais, psicológicos, biológicos, afetivos, educativos, mas, muitas vezes, atribui-se às dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem a fatores estritamente orgânicos (DE CARLO, 1999). As conquistas serão particulares e se darão num ritmo próprio de cada sujeito, mas vale salientar que a limitação deve deixar de ser atribuída estritamente à pessoa, pois a sociedade está intimamente implicada nas condições criadas para os sujeitos. Faz-se necessário deslocar a visão médico-clínica que aponta déficits nas pessoas para uma abordagem que dá relevância às oportunidades recebidas por ela, no meio, ao longo da vida (RAIÇA et. al., 2006).

2.3. SÍNDROME DE DOWN: CONCEITUAÇÕES E CONCEPÇÕES NUM RESGATE HISTÓRICO

Antes de trazer as reflexões sobre a criança com Síndrome de Down, no contexto escolar, torna-se importante situar o seu processo histórico, sua relação com o percurso social e educativo, bem como algumas formas de participação nas atividades coletivas, ao longo dos tempos.

Num resgate histórico da pessoa com Síndrome de Down, é possível notar que eram comuns as práticas de eliminação das pessoas com deficiência na Antiguidade. Tratadas com repúdio ou como seres exóticos postas à exibição em locais públicos para visitas, as pessoas com necessidades especiais atravessaram um longo período marcado pela negligência e negação. Amaral (1994, p.14-15) explica que a deficiência, assim como a loucura, na Antiguidade, “[...] oscilou entre dois pólos bastante contraditórios; ou um sinal da presença de deuses ou dos demônios [...]”. O contexto exibia a forte presença de organização social e econômica através da pecuária, artesanato, agricultura.

Schwartzman (2003) diz que possivelmente a Síndrome de Down sempre esteve presente na espécie humana, pois há vários objetos arqueológicos como desenhos e esculturas nas culturas Olmecas, no México, que permitem relacionar as características físicas destes achados à Síndrome de Down. Também há relatos de que, na cultura grega, a deficiência não era admitida entre seus membros, e as pessoas com comprometimentos físicos não eram consideradas seres humanos.

Na Idade Média, um período que compreende aproximadamente os anos de 476 a 1453, a pessoa com deficiência era vista como consequência de causas sobrenaturais, e o indivíduo deveria ser merecedor de piedade, orações e preces do restante da comunidade. Diante da forte influência do Cristianismo, a pessoa com alguma diferença significativa era considerada possuída pelo demônio, sofria práticas de exorcismo, flagelação e, até mesmo, de sacrifício (SAAD, 2003). Nesse período, o modelo de homem a ser atingido é o da formação cristã sob os moldes da autoridade da Igreja e, portanto, ele deveria permanecer sem pecados (ARANHA, 1996).

A partir da Renascença, no século XVII, palco de transformações filosóficas, artísticas, econômicas e culturais no contexto europeu, sob o pano de fundo do crescimento do poder da burguesia e a implantação do capitalismo (ARANHA, 1996), alguns pintores expressaram nas artes, através de suas telas, figuras incomuns. Traços fenotípicos, similares aos das crianças com Síndrome de Down, eram exibidos, na Alemanha, em uma tela que expõe uma criança com vestimenta vermelha ao lado de um macaco. A associação à figura do macaco e o tipo de vestimenta costumavam representar as pessoas, ditas “anormais” (SCHWARTZMAN, 2003).

Nos séculos XVIII e XIX, o paradigma da Institucionalização ganhou expressão, e evidenciou um modelo de sociedade onde as pessoas com deficiência deveriam ser mantidas em instituições, separadas das outras, confinadas em escolas especiais, asilos ou sanatórios. A pessoa era vista como um ser incapaz de conviver no meio social, por conseguinte, o foco de atendimento estava naquilo que o contexto apontava faltar, organicamente, no sujeito. Como mudança de paradigma, compreende-se o conjunto de regras, crenças, valores validados por um grupo, num determinado tempo histórico, que influencia no comportamento humano, mas acaba entrando em crise por não dar conta de todas as respostas possíveis às necessidades dos sujeitos (MANTOAN, 2006).

Pode-se dizer que as transformações nos segmentos da sociedade culminaram com ênfase na ação médico-científica e, conseqüente, o entendimento e o tratamento da deficiência pela via da organicidade, do ponto de vista estritamente biológico. Esse período mais conhecido como século das “luzes” marca uma reorganização e interpretação do mundo a partir da valorização da razão humana e da ótica contrária aos pressupostos do teocentrismo medieval (ARANHA, 1996).

As primeiras instituições escolas e classes especiais surgiram na França e visavam treinar e garantir comportamentos adequados e básicos para a vida diária. A expressão “educação especial” tem ligações com os estudos do médico francês, Jean Itard, sobre o menino selvagem, de *Aveyron*, numa perspectiva médico-pedagógica, iniciando a possibilidade de educação das pessoas com deficiência intelectual (RAIÇA et. al., 2006).

Ao ser encontrado numa floresta da França, por volta do ano de 1800, aos 12 anos de idade, o menino Victor foi submetido a um plano de trabalho do médico Jean Itard, que envolvia metas educativas de retorno à convivência social. Para isso, Itard buscou trabalhar aspectos que favorecessem, por exemplo, o uso da fala, o interesse pela vida social, e se contrapôs às conclusões de Pinel, um psiquiatra francês que diagnosticou não ser possível educar esse menino, por razões das suas limitações biológicas (CARNEIRO, 2008).

A respeito disso, Itard descreveu:

o ensino pode e deve ser planejado e esclarecido pela medicina moderna, que é de todas as ciências naturais a que pode cooperar mais intensamente no aperfeiçoamento da espécie humana apreciando anomalias orgânicas e intelectuais de cada indivíduo, e determinando o

que a educação será capaz de fazer por ele e o que dele pode esperar a sociedade. (ITARD, apud BOSSA, 1994, p. 09)

Num outro contexto, em 1866, no século XIX, um médico inglês John Langdon Down descreveu uma considerada sub-raça, detalhando num trabalho de pesquisa, um grupo distinto de sujeitos com “ [...] um comprometimento intelectual, registrando o fato ao caracterizar detalhes fenotípicos clássicos de uma então considerada doença da idiotia Mongólica”(VOIVODIC, 2008, p.39). Por muito tempo, o termo “mongolismo ou mongol” foi utilizado socialmente para denominar as pessoas com Síndrome de Down, pois os traços físicos destas pessoas eram atribuídos à semelhança aos fenotípicos dos povos da Mongólia. Mas só em 1959 o cromossomo extra foi descoberto por Jérôme Lejeune, um geneticista francês.

Em 1904, Binet, psicólogo francês, responsável pelo Ministério da Instrução Pública, propôs investigações sobre diagnósticos da deficiência intelectual, com a finalidade de integrar alunos ao ensino público (BANKS-LEITE, 2010). Esta forma de investigação da inteligência em escalas, através dos testes psicométricos, estabeleceu condições padronizadas e quantificáveis dos acertos e erros, com graus de dificuldades, nas respostas de cada um.

No início do século XX, Binet e Simon empreenderam uma série de estudos feitos a respeito de criar uma escala métrica da inteligência infantil e de adultos para apoiar os diagnósticos. Para eles “a inteligência se confunde com a concepção de idade mental, que significa a idade biológica média na qual as crianças conseguem acertar um determinado número de provas (BANKS-LEITE, 2010, p. 60)”.

À luz desta investigação, nos Estados Unidos, Stern, psicólogo, relacionou a idade mental à idade cronológica, criando os testes de (QI) Quociente de Inteligência, em 1912, e é nesse momento que a deficiência intelectual recebe tratamento do campo psicológico, não mais estritamente médico. (CARNEIRO, 2008). Há algum tempo, esta forma de diagnóstico vem sendo muito criticada, pois a ênfase recai nas questões orgânicas do sujeito e justifica o desenvolvimento apenas decorrente dos fatores biológicos e maturacionais dessas pessoas.

No meado do século XX, o paradigma da institucionalização começou a sofrer críticas.

Tinha-se o interesse do sistema, ao qual custava cada vez mais manter a população institucionalizada, na improdutividade e na condição crônica de segregação; assim tornava-se interessante o discurso da autonomia e da produtividade, para a administração pública dos países que se adiantavam no estudo do sistema de atenção ao deficiente (BRASIL, 2000, p. 15).

Além disso, como pano de fundo houve “[...] toda uma reavaliação dos direitos humanos e, na esteira que inclui a mulher, a criança, o negro o índio [...] a pessoa com deficiência pôde começar a ser olhada [...]” (AMARAL, 1994, p. 14). A partir da década de 60, novos valores se tornaram expressivos no contexto social: o da desinstitucionalização e o da normalização, isto é, uma perspectiva que concebe a pessoa o mais próximo da “normalidade” possível para o convívio social e o que promove a integração desses sujeitos (BRASIL, 2000).

Assim, o conceito de integração foi disseminado e o foco estava numa intervenção que pudesse ser feita para que a criança com necessidades educacionais especiais acompanhasse o ritmo da escola, ou seja, o alvo do trabalho estava individualmente na criança e não no fazer escolar. Esta perspectiva caracteriza o paradigma da Integração, também conhecido como o de Serviços, que evidenciou a premissa de haver uma necessária tentativa de modificar a pessoa oferecendo-lhe serviços e pequenos espaços para que ela “[...] pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 16).

Nessa lógica de sociedade, as pessoas com necessidades educacionais especiais conseguem superar, por esforços pessoais, algumas barreiras sociais e arquitetônicas, mas não há uma preocupação com a modificação social para fazê-las participar e interagir nas várias instâncias da vida. Além disso, a inserção das pessoas se deu aos poucos, mas em ambientes separados (classes especiais, horário exclusivo, setor específico, etc.). Nesses moldes, não há modificação nas atitudes sociais, espaços físicos e práticas para atender a estas pessoas, ou seja, a sociedade cruza os braços para receber a pessoa, o que pode ser compreendido como contrário aos princípios inclusivistas (SASSAKI, 1997).

Foram várias as contestações a respeito do paradigma. Os debates que relativizavam os conceitos sobre “ser igual e ser diferente” e essas discussões se tornaram cada vez mais frequentes. Conquistas históricas como a Constituição brasileira em 1948, o ato da Educação para Todas as crianças com deficiências, em 1975, a Declaração de Jomtien/ Declaração mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, e a de Salamanca, em 1994, na Espanha, fomentaram discussões, numa concepção de igualdade para todos dando espaço para o posterior paradigma, o de Inclusão (Suporte) e sua concepção social da deficiência (RAIÇA et. al., 2006).

Na Declaração de Salamanca (1994), documento importante que fomenta essa discussão, destaca princípios básicos que caracteriza uma mudança de pensamento frente à pessoa com necessidades educacionais especiais, ao descrever que as crianças têm direito fundamental à educação com oportunidades de atingir e manter o nível adequado em seu caminho de aprendizagem, segundo as suas características, interesses, habilidades que serão sempre únicas. Além disso, segundo orienta o documento, aos sistemas educacionais fica a tarefa de produzir e implementar programas condizentes com as necessidades das pessoas, de oportunizar acessos e permanência nas escolas regulares que garantam a participação de todas as pessoas.

Segundo Mrech (2003), a respeito do percurso desse modelo inclusivo, é possível afirmar que ele tem suas raízes a partir de quatro vertentes: a) a emergência da psicanálise; b) a luta pelos direitos humanos; c) a pedagogia institucional e; d) o movimento de desinstitucionalização manicomial. A psicanálise trouxe novas concepções sobre os sujeitos e questionou o modelo médico aplicado, sobretudo, às pessoas com necessidades educacionais especiais enquadrando-as em médias e padrões quantificáveis de inteligência. A pedagogia institucional, segundo Voivodic (2008), foi a primeira a perceber a importância do contexto educacional do aluno, sendo esse contexto um fator importante para que ele se desenvolva. O movimento de desinstitucionalização manicomial revelou a importância de situações saudáveis para o bom andamento dos sujeitos em ambientes comuns e não excluídos da sociedade (MRECH, 2003).

Mrech (2003) destaca, ainda, que a inclusão também está ligada ao movimento de pais de crianças com deficiência, em prol de melhorias no atendimento e tratamento de seus filhos. Entre 1950 e 1960, nos Estados Unidos, os pais de alunos fundaram organizações como *National Association for Retarded Citizens*.

2.4. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: SITUANDO OS ESPAÇOS DE ATENDIMENTO

Estigmas, estereótipos, barreiras arquitetônicas e sociais são marcas muitas vezes ainda presentes na vida de uma pessoa com deficiência. É possível perceber, na contemporaneidade, muitos avanços, mas também limitações sociais em relação

ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais. Os passos da educação especial e inclusiva, ao longo da caminhada histórica, indicam mudanças significativas nas esferas social, econômica e educativa.

Por muito tempo, a negligência ou a omissão no atendimento dessas pessoas se estendeu no Brasil e, posteriormente, a fase de segregação caracterizou o atendimento em instituições especializadas como forma de acolhimentos dessas pessoas que se deu inicialmente, no período imperial. Algumas instituições apareceram no cenário nacional tais como: o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, conhecido atualmente como o Instituto Benjamin Constant, e o de Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional da Educação dos Surdos; a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954. Em 1973, o Ministério da Educação (MEC) designa o Centro Nacional de Educação Especial como o órgão responsável pela gerência da educação especial, no Brasil, sob a forte influência do pressuposto da integração (BRASIL, 2008).

Em 1980, o discurso pedagógico salientava a concepção da integração e, a partir dos anos 90, gradativamente, fomentava-se a concepção da inclusão. A educação especial, no âmbito nacional, sofreu influência das mudanças ocorridas nos demais países do mundo. Em 2001, o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/01, descreve que o grande avanço da década da educação seria a construção de uma educação inclusiva que pudesse garantir um atendimento de qualidade à diversidade humana. Pode-se afirmar que diversos movimentos e documentos legais favoreceram diretrizes importantes para a inclusão, e muitas foram as discussões sobre o papel da sociedade diante dessa diversidade.

A legislação educacional brasileira também acompanhou mudanças sociais e expressava em seus textos a concepção de atendimento em cada contexto. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4.024, descreve, no corpo do texto, uma educação para excepcionais, e essa Lei deveria enquadrar-se no sistema de educação com o objetivo de integrá-los à comunidade. Assim é expresso no artigo 88 desta lei que: “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” A LDBEN 5.692/71 explica que o atendimento se configura especial para aqueles que apresentem deficiência física ou mental, mas sem, claramente, detalhar quais encaminhamentos para esse atendimento (BRASIL, 2008).

A Lei posterior, a mais recente (9.394/96), reserva um capítulo para a educação especial, e apresenta mudanças significativas nas terminologias e concepções, esclarecendo que essa modalidade de ensino deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular; definindo a faixa etária de atendimento inicial de zero a seis anos, em classes comuns.

Atualmente, o Ministério da Educação, na sua Política de educação Especial, em 2008, e o Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia, em 2009, utilizam a terminologia “necessidades educativas especiais”⁸ e refere-se, no 5º artigo da resolução baiana, à explicitação daqueles sujeitos a serem atendidos no processo educacional especial:

As necessidades educacionais dos educandos podem ser múltiplas, diferenciadas ou relacionadas com vários fatores e causas, sendo mais freqüentes nos educandos que apresentem:

I - deficiência, compreendendo aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza motora, intelectual ou sensorial;

II - transtornos globais do desenvolvimento, compreendendo aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias psicomotoras; e,

III – “altas habilidades/superdotação, compreendendo aquelas que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano; isoladas ou combinadas; de natureza intelectual, psicomotora e artística, bem como relacionadas à liderança e à criatividade”.

Parágrafo Único. Incluem-se no disposto no Inciso II deste artigo alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

A educação especial, a partir desta Lei, não se coloca como uma parte da educação comum, mas organiza-se na própria escola regular, se configurando como eixo transversal nas outras modalidades. Assim, ao situar os espaços de atendimento, dois paradigmas se diferenciam: o especial e o inclusivo.

O primeiro exhibe um foco no déficit da criança, um destaque no treinamento para uma adequação à vida cotidiana, o atendimento em classes especializadas,

⁸As necessidades especiais se organizam em três categorias: a primeira diz respeito às pessoas com deficiência: auditiva, intelectual, múltipla, física, visual, e a surdocegueira. A segunda, diz respeito àqueles que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento: como o Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett. E a terceira, se refere aos indivíduos com altas Habilidades/superdotação. Estas são as nomenclaturas, mais recentemente, utilizadas para se referir às pessoas com necessidades educacionais especiais.

segregadas e uma ênfase nos diagnósticos propostos por médicos e psicólogos que se baseiam no resultado do Quociente de Inteligência (QI) (RAIÇA et. al., 2006). Desta forma, o grande distanciamento entre os fazeres das escolas especiais e as regulares provocou inúmeras discussões sobre as necessidades de adaptações na prática curricular, dos profissionais e da organização do processo pedagógico como um todo, para atender a diversidade promovida pelo modelo de sociedade inclusiva (FIERRO, 1995).

As escolas especiais enfatizavam o ensino das técnicas, de como fazer atividades práticas da vida diária e/ou trabalhos manuais, ou seja, o foco estava no déficit, no que faltava ao sujeito. Embora ela tenha desempenhado importante papel na incorporação de técnicas especializadas e programas individuais.

Atualmente, diante das transformações sociais, as instituições especializadas vêm resignificando o seu papel. Suas tarefas mais recentes englobam o apoio pedagógico às escolas regulares na realização de palestras, prestação de consultoria educacional, orientação na aprendizagem dos alunos em processo de inclusão e o atendimento de estimulação precoce em seus centros de atividades. Há uma preocupação, desses centros, em dar um apoio complementar às necessidades específicas dos alunos matriculados em escolas comuns para favorecer a inclusão escolar.

O segundo paradigma, a proposta da educação inclusiva, tem como pressuposto a ideia de que todas as pessoas apresentam estilos de aprendizagem diferenciados e são capazes de aprender. Carvalho (2009) diz que a educação inclusiva é uma resposta similar à da universalização da educação, e que ela promove a remoção de barreiras à aprendizagem.

Há, ainda, uma mudança imprescindível no ambiente para que a criança com necessidades especiais possa se desenvolver. O seu acompanhamento se dá a partir não só do apoio familiar, mas também através de uma equipe multidisciplinar (professores, psicopedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, médicos), que entrelacem os seus conhecimentos a fim de que possam vencer as dificuldades que dificultem os processos de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas, oferecendo e criando caminhos e alternativas para a participação de todos no ambiente comum.

Além disso, faz-se necessário garantir, através de recursos físicos, tecnológicos, instrumentais e financeiros, um trabalho pedagógico de qualidade que

envolva amplas esferas e que revelem os reflexos na sala de aula. Vale lembrar que “a inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiências, em classes do ensino regular, sem apoio para professores ou alunos.” (STAINBACK et. al., 1999, p. 30).

Para Macedo (2005), a definição de inclusão tem a ver com uma proposta que considera a relação entre as pessoas de forma interdependente, ou seja, tomando o ponto de vista de forma relacional, se opondo à lógica da exclusão que vê as questões como individuais. Ao tratar da exclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, o autor diz que essa ideia se apóia na lógica das classes.

Macedo (2005) explica que o ato de classificar faz parte dos processos de conhecimento, pois se faz preciso agrupar as coisas, abstrair semelhanças, reunir objetos sob um mesmo critério. O problema social aparece quando há o uso político das classes e das visões que criam preconceitos dos que ficam de fora dos critérios, socialmente, estabelecidos. Macedo alerta para as concepções reinantes de organização educacional e social que deixam de dentro uma categoria “privilegiada” de pessoas, e, de fora, outra classe como algo indefinido pelo termo “sem” (sem-terra, sem-teto, etc.).

Numa outra perspectiva, seguindo as contribuições do autor, é possível compreender que a lógica da inclusão “significa abri-ser para o que o outro é; e para o que eu sou ou não; em relação ao outro”, ou seja, perpassa por uma dinâmica relacional de um termo em função do outro, “pela posição ou lugar, por aquilo que está entre os dois, não nele ou no outro”. (MACEDO, 2005, p. 22). A respeito disso, é possível exemplificar os conceitos das lógicas das classes e da relação, numa situação escolar:

Se uma criança tem dificuldades de aprendizagem ou de convivência em sala de aula, se suas limitações causam “problemas” quanto aos hábitos pedagógicos do professor (estratégias de ensino, organização do espaço e do tempo didático, etc.), pela lógica da classe a dificuldade é do aluno, e não necessariamente do professor. Na lógica da relação, o “problema” é de todos [...]. (MACEDO, 2005, p. 21).

A reestruturação escolar requer necessárias adequações sociais, no atendimento das pessoas, nos espaços comuns. Perpassa por uma ótica que busca superar o foco num suposto sujeito do déficit que precisa se adaptar ao meio, para outra perspectiva, isto é, a busca coletiva de atenção e respeito às diferenças, criando pontes e alternativas para que as potencialidades possam se desenvolver.

Muitas vezes se vê que há, em práticas escolares, a ideia de que meninos e meninas com Síndrome de Down são incapazes de avançar nos aspectos cognitivos e linguísticos, e de que os fatores biológicos são determinantes para o seu aprendizado (FERREIRA, FERREIRA, OLIVEIRA, 2010). Ao contexto educativo é imperioso, primeiramente, desmontar as barreiras dos preconceitos, estigmas, estereótipos e, principalmente, repensar e agir diante destes impasses sociais. Em outras palavras, é necessário esclarecer que o preconceito tem estreitas ligações com o “[...] desconhecimento do real, da crença em um pseudo-conhecimento, em uma concepção, tomada como verdadeira, faz com que tenhamos a falsa impressão de conhecer e de, portanto, poder agir” (BARTALOTTI, 2006, p. 31).

Segundo explica Bartalotti (2006), à luz dos estudos de Goffman, nos estigmas, tem-se um conceito depreciativo, pejorativo, que coloca o outro em uma posição desacreditada, a partir de um valor negativo atribuído à sua condição. No caso dos estereótipos, eles podem ser definidos como a categorização do preconceito, “algo que fornece, de fora, uma identidade grupal a uma determinada condição; é, portanto, uma identidade atribuída, a partir da qual são geradas as expectativas sociais” (BARTALOTTI, 2006, p. 29).

Para Mrech (2003), o problema social começa quando, através dos preconceitos, estigmatizamos as pessoas, consideramos que os outros são ou estão numa posição desviante dos nossos valores, “[...] quando nós nos tomamos como possuidores de valores mais corretos do que aqueles apresentados pelos outros.” (MRECH, 2003, p.24). A atitude de desmistificar, de buscar conhecer aquilo que é, a princípio, “estranho” às verdades individuais; é o que torna possível dar passos importantes em direção à aceitação e compreensão das diferenças.

Nas relações sociais, por exemplo, observa-se que algumas questões permeiam a educação das pessoas com deficiência intelectual sobre o tipo de tratamento frente à criança ou jovem, e elas perpassam por muitos preconceitos. Comumente, são tratados com superproteção, sendo o centro das preocupações, são vistos como incapazes; alvo de atenções excessivas; o que pode revelar, em alguns casos, a pouca expectativa de respostas da criança com a Síndrome. Diversas situações cotidianas podem exemplificar esse ponto como: poder abrir e comer um lanche sozinho⁹ ou ser apoiado nesta atividade (para que a pessoa se

⁹ Essa situação exemplifica algumas das experiências da pesquisadora nas suas observações enquanto professora com seus alunos com (sem) Síndrome de Down.

torne independente depois) é muito diferente de quem está sempre na dependência de quem possa fazê-lo. Isso acaba por influenciar, significativamente, na construção da sua autonomia e nos demais aspectos do seu desenvolvimento.

Por outro lado, há pessoas que os vêem com muitas limitações que os marginalizam, e eles acabam recebendo ordens de pessoas próximas, sendo excluído de qualquer participação nas tarefas diárias, sem exercitar a independência e autonomia tão necessárias à sobrevivência para a vida social. Bissoto (2005) coloca que há muitas concepções errôneas necessitando passar por uma revisão acerca das pessoas com Síndrome de Down. Essas atitudes são consequentes, muitas vezes, dos preconceitos sociais, e traduz a ideia de pouca informação ou a dificuldade de estabelecer-se relação com pessoas consideradas diferentes.

O efeito das expectativas merece atenção por parte dos que atuam na escola, principalmente, quando se trata do processo de aprendizagem do aluno e a maneira como isso pode influenciar, positivamente ou negativamente, na sua vida escolar; o que, muitas vezes, demonstra uma “profecia auto-realizadora”. Campos (1997) chama atenção para os estudos que sinalizam as crenças de professores que implicam, diretamente, no desempenho escolar de alunos. A autora traz relatos sobre as influências das expectativas pedagógicas em relação às crianças estigmatizadas, porque, de forma intuitiva, certos “apoios” em preconceitos revelam um sentimento de “segurança” do professor em desenhar um potencial prévio para cada aluno.

Visões equivocadas sobre diferença ou sobre a pessoa com necessidades educativas especiais, fora ou dentro da escola, impedem, muitas vezes, o avanço do sujeito em seu processo de aprendizagem, pois estas barreiras sociais acabam por interferir nas mais simples práticas de tarefas diárias. Sobre isso, De Carlo complementa:

A população classificada como deficiente é bastante heterogênea e podem ser encontradas diferentes formas de construção da deficiência. Existem pessoas cuja condição física e/ou cognitiva está biologicamente determinada de forma “atípica” e existem pessoas normais quanto as suas capacidades físicas, mas que são classificadas como deficientes ou com níveis de desenvolvimento insatisfatórios devido às condições desfavoráveis de vida e de educação. (1999, p. 65).

No que se refere à escolarização, Carvalho (2009) propõe questionar quem são os sujeitos da inclusão, e discute o equívoco de se pensar apenas nas pessoas com deficiência como as únicas excluídas do espaço da instituição regular. A autora,

porém, enfatiza que essas têm as marcas lamentáveis de segregação, de preconceitos sociais e elas não configuram um grupo homogêneo, pois cada um apresenta características e necessidades específicas (CARVALHO, 2009).

Entende-se que o olhar sobre a questão educacional faz-se relevante pela busca de remoção de obstáculos, de adequações necessárias nas propostas pedagógicas e de uma formação inicial de professores que possam dar conta dos processos de ensino e aprendizagem, em uma concepção de escola mais renovada.

Na dinâmica escolar, vários aspectos necessitam de uma revisão na construção de uma escola mais acolhedora, tais como: a oferta de recursos financeiros, recursos físicos (adaptações no ambiente e acesso a meios tecnológicos) que possam efetivar um trabalho pedagógico de qualidade e acessível aos diversos meios de aprendizado, professores qualificados, a participação da família, o apoio de profissionais (professores especializados, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, médicos) que possam colaborar para o desenvolvimento dos alunos numa abordagem multidisciplinar (BRASIL, 2008).

O presente capítulo sintetiza uma discussão inicial sobre as dimensões sociais, psicológicas, biológicas e educacionais envolvidas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, dentro e fora da escola. Conclui-se, nesse primeiro momento, na busca de sintetizar essas dimensões como pontos importantes à prática mediadora do professor na aprendizagem da língua escrita. Essa discussão será aprofundada no próximo capítulo.

3 MEDIAR E APRENDER A LÍNGUA ESCRITA: UMA DINÂMICA RELACIONAL

O objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma semiverdade: é aprender por si próprio a conquista do verdadeiro, correndo o risco de despender tempo nisso e de passar por todos os rodeios que uma atividade real pressupõe.

Jean Piaget, 1991

O contexto atual exhibe a necessidade de a prática docente inserir-se nas relações de ensino e de aprendizagem numa posição mediadora, diferenciando-se das outras, que por muito prevaleceu e deixou legados no contexto educativo.

Se por um lado o binômio ensino-aprendizagem, ao longo do tempo, deu ênfase aos processos de ensino pelo foco na transmissão de conteúdos do professor, identificados na proposta da escola Tradicional; por outro, nos percursos da educação, nas configurações da Escola Nova, também foi possível observar uma preocupação com os processos de aprendizagem e a ênfase nas motivações que o professor deveria oferecer ao aluno (MACEDO, 2010).

O modelo educativo vigente exhibe outro salto na compreensão e condução do processo de aprendizagem, na escola, isto é, o fazer pedagógico se mostra numa relação na qual o professor ocupa a posição de elo entre o aluno e os conhecimentos a serem construídos; fazendo-os avançar. O discurso “mecânico” do professor dá lugar às interações sociais estabelecidas entre os atores escolares, e elas ganham destaque na realização do trabalho pedagógico. No campo da linguagem essas interações ganham maior importância, pois se entende que ler e escrever são práticas que derivam de um uso social.

O presente capítulo vem trazer o papel da mediação docente na aprendizagem da língua escrita de crianças com Síndrome de Down, na escola comum, colocando em reflexão questões que cercam a intervenção do professor.

3.1. MEDIAÇÃO: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Para aprender o sujeito conta com diversas dimensões que o constituem (biológica, social, psicológica, educacional), porém, elas não são vistas isoladamente, pois estabelecem uma complementaridade, formam a totalidade do sujeito. A partir da perspectiva de que a aprendizagem é uma contínua reconstrução

e apropriação dos objetos de conhecimento, e de que o meio e seus mediadores têm uma significativa importância para os avanços qualitativos, nesse processo; considera-se importante discorrer sobre o conceito de mediação, em suas dimensões, e situar a discussão desse presente estudo (COLL, 2009).

O conceito de mediação, no campo educativo, tem suas raízes nos estudos sociohistóricos a partir da década de 80, e introduz uma compreensão pedagógica qualitativamente diferente das propostas que, por muito tempo, predominou e que ainda podem ser encontradas na prática educacional. (MAHEU, 2008). Para Maheu (2008), a concepção de mediação atual resulta de heranças de práticas pedagógicas anteriores, e se coloca como um processo compartilhado de conhecimento na sala de aula. Mas, o que se compreende por mediação realizada pelo professor para favorecer a aprendizagem dos alunos? Numa revisão bibliográfica, sobre o conceito de mediação, é possível identificar as peculiaridades que marcam algumas de suas dimensões e, por isso, o presente texto inicia uma breve análise sobre o conceito.

No dicionário, “mediar” significa uma “função que relaciona dois termos ou dos objetos em geral” (ABBAGNANO, 1998). Segundo Maheu (2008), a definição de mediação provém de vertentes etimológicas: uma grega, do radical *mésos*, significando o que está no meio; e outra, do latim *mediatio*, indicando intercessão, intermédio, referindo-se às ações que estabelecem reciprocidade entre duas partes de uma totalidade.

Para Oliveira (2008, p. 29), o conceito de mediação, “[...] em termos genéricos, é o processo de intervenção de um terceiro elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” Segundo a autora, os estudos sobre a mediação repousam nos construtos de Vygotsky e colaboradores que trazem explicações aprofundadas acerca de funções psicológicas superiores, os processos mentais mais elaborados como a imaginação, planejamento das ações, abstração, representação, estabelecimento de relações e escolhas, dentre outras, tratando-se de uma mediação simbólica.

Vygotsky (1998 *apud* REGO, 1995; OLIVEIRA, 2009) afirma que a relação do homem com o mundo não se dá de uma forma direta, mas mediada, por uso de instrumentos (artefatos culturais) através de objetos, e por signos. Por uso de instrumentos, compreende-se um elemento intermediário, externo ao sujeito, um objeto que está entre a ação do sujeito e o mundo, e que possibilita a realização de determinadas tarefas.

Oliveira (2009) diz que são variadas as possibilidades de utilização dos instrumentos para determinado objetivo, como uma vasilha que armazena água, uma tesoura para cortar um papel; enquanto que os signos influem no desempenho das atividades psicológicas superiores, tais como: fazer uma lista por escrito para lembrar-se de compras; utilizar um mapa para guiar um roteiro ou encontrar um local. Vygotsky revela que há especificidades nestes conceitos:

a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção de uso de instrumentos só que agora no plano psicológico (1998,p.70).

Além disso, no plano psicológico, a mediação que se dá, a partir dos signos, favorece a partilha de conhecimento socialmente acumulados, a comunicação de ideias, valores, interpretação de mundo ao redor pela cultura, ter a capacidade de abstrair, generalizar conceitos que estão organizados numa determinada cultura (CARNEIRO, 2008, OLIVEIRA, 2009). Por signo, entende-se um sinal, um objeto, um som, uma figura que representa uma realidade, que substitui ideias; não é a coisa mesma, e servem como apoios à memória e atenção humana, por exemplo. Podem ser linguísticos ou não-linguísticos (DIAZ- RODRIGUEZ, 2010; REGO, 1995).

Dessa forma, a linguagem, na concepção de Vygotsky, sendo um sistema de simbólico, confere mudanças significativas aos processos psíquicos, pois, através dela, é possível relatar eventos; situar questões do mundo sem a presença física dos objetos; favorecer a categorização dos objetos e a comunicação entre as pessoas que poderão partilhar valores, crenças e informações entre gerações (REGO, 1995). Ela é, sobretudo, o lugar de interação entre as pessoas; por ela se realizam compromissos, vínculos que são criados por falantes e ouvintes; através dela realiza-se o jogo da interlocução (GERALDI, 1999).

Pela linguagem pode-se ordenar o mundo de uma maneira peculiar, através do universo de sentidos e diante de uma nova demanda humana, criam-se novas palavras que deem conta de aspectos que vão se colocando a partir de uma nova interpretação de uma realidade cultural (FIORIN, 2010). Os homens, através da linguagem, criam categorias, e nelas colocam seres concretos ou abstratos, criam universos de sentidos, não sendo uma categorização preexistente à significação. É o

caso do exemplo descrito por Fiorin (2010) ao tratar dos signos linguísticos, que traz o surgimento da palavra “deletar” para dar conta de uma nova realidade, reflexo da vivência e necessidade presente, e se caracteriza por ser uma atividade que difere do “apagar”, anterior, que se dá na escrita à lápis. Ele diz:

A língua não é um sistema de mostraçãõ de objetos, pois a linguagem humana pode falar de objetos presentes ou ausentes da situaçãõ de comunicaçãõ. Aliás, o objeto nem precisa existir para que falemos dele, pois a língua pode criar universos de coisas inexistentes. A atividade lingüística é uma atividade simbólica, o que significa que as palavras criam conceitos e esses conceitos ordenam a realidade, categorizam o mundo (2010, p. 56)

Nesse sentido, essa interaçãõ do sujeito com o mundo, mediada pela linguagem, encontra-se no plano simbólico, cognitivo, estabelecida numa relaçãõ, primeiramente, num plano social, pelas construções culturais (interpsíquico), em direçãõ ao individual (intrapsíquico) (MAHEU, 2008, VYGOTSKY, 1998). Embora Vygotsky tenha se dedicado à fala, podem ser incluídas, nesta categoria simbólica, as linguagens além da oral: a escrita, o desenho, a gestual (OLIVEIRA, 2010).

Assim, numa síntese do que foi exposto, consideram-se as dimensões da mediação: uma simbólica, através de instrumentos e signos culturais (linguagem oral, gráfica e gestual), e outra, pela intervençãõ do professor em relaçãõ aos alunos, que é complementar ao contato deles com o mundo, realizada através da mediação didática (MAHEU, 2008). Um professor pode guiar um aluno numa atividade, alertá-lo sobre um possível caminho de uma resoluçãõ de um impasse, interpondo sua açãõ entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

A mediação do professor, que se realiza na açãõ pedagógica, pode ser compreendida como complementar ao processo de mediação simbólica que o aluno estabelece na relaçãõ com o seu mundo, ou seja, é, pois, “na mediação da mediação que a açãõ didática ganha corpo e se constitui como um meio de intervençãõ de natureza didática.” O professor, através da mediação, torna o objeto desejável ao sujeito cognoscente (MAHEU, 2008, p. 39). A mediação, do ponto de vista didático, incide na relaçãõ dos sujeitos com os objetos de conhecimento para torná-los mais desejáveis, busca dar um sentido e funcionalidade àqueles que estão em processo de aprendizagem.

Dessa forma, o professor, na sala de aula, é um colaborador mais experiente que poderá favorecer a transformaçãõ e enriquecimento de conhecimentos,

sobretudo, no processo de aquisição da escrita da criança com Síndrome de Down, foco deste estudo.

3.2 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR: CONCEITUAÇÕES SOBRE O ENSINAR E O APRENDER

No campo educacional, é possível compreender a escola como instância mediadora, pois ela se coloca como um elo entre a criança e a sociedade, entre os conhecimentos espontâneos dos sujeitos aprendizes e os conhecimentos científicos, que poderão ser aprimorados e ampliados sob a intervenção pedagógica (COLL, 2009).

Maheu (2008) aprofunda a análise sobre a mediação, e diz que esse conceito significa a intervenção intencional, sobre algo ou alguém, de modo a produzir resultados, dando-se de maneira não linear, e carregada de contradições da prática social que exhibe seus reflexos no contexto educativo. Tais contradições têm a ver com as crenças, valores sociais, decisões normativas externas que influenciam também na atuação cotidiana do professor com seus alunos e, por isso, ao analisá-la, faz-se necessário situá-la num sistema maior, que é o social. Para Zabala (1998), a prática pedagógica seria um microsistema onde muitas variáveis podem colaborar, ou não, para um processo satisfatório que tem elementos inter-relacionados.

Na sala de aula, a mediação do professor é expressa pela intervenção pedagógica planejada e intencional, a partir de objetivos e situações didáticas significativas que colaboram para o crescimento e construção do conhecimento dos alunos e se realizam na atividade de ensino (SILVA, 2008; PIMENTEL, 2007). Trata-se de um compromisso maior que perpassa por um atendimento das necessidades individuais do sujeito com os objetos de conhecimento, mas também expressa uma responsabilidade social com uma formação educativa, que lhe dê aportes para uma participação social mais efetiva, dentro de sua própria cultura (COLL, 2009).

Díaz-Rodríguez e Begrow (2009) comparam o ensino e a aprendizagem às duas faces de uma mesma moeda. Para os autores, a aprendizagem, em seu caráter social, precisa dos processos de ensino; e esses processos formam uma unidade dialética, na qual a mediação estabelece o intercâmbio de experiências

diversas, sendo ela o elo principal das trocas cognitivas, afetivas e culturais entre quem ensina e quem está aprendendo.

Assim, é possível encontrar nas raízes etimológicas das palavras ensinar e aprender uma importante relação no trabalho do professor: ensinar deriva do latim, *insignare*, quer dizer mostrar, indicar, enquanto que aprender, *aprehendere*, traduz o sentido de agarrar, pegar, apoderar-se (NUNES e SILVEIRA, 2009; MAHEU, 2008). Dito de outro modo: pode-se pensar o ensinar e o aprender como processos relacionais em dupla direção. Por um lado, o professor oferece pistas, informa, transforma os conteúdos para que possam ser trabalhados e compreendidos; e, por outro lado, por parte do aluno, há processos¹⁰, como os cognitivos, que favorecem a tomada de consciência, a elaboração e o entendimento revelando o aprendizado (MACEDO, 2010).

Aprender é um processo que envolve a reconstrução da realidade e, ao mesmo tempo, de si mesmo dentro das condições de vida, de acordo com as singularidades das pessoas (NUNES e SILVEIRA, 2009). Assim, trata-se de considerar também que cada pessoa já apresenta conhecimentos prévios que formam sistemas, e que são sintetizados numa contínua reestruturação a partir dos novos desafios. Tal processo deve ser visto como atividade intelectual que se dá em cada sujeito, e, assim, o ensino deve estar mais próximo possível do que é significativo para esses alunos (MANTOAN, 1997).

No caso do processo de desenvolvimento, assunto abordado no capítulo anterior, ele pode ser alcançado pela aprendizagem nas realizações do ensino, pois, aprendendo, as crianças podem se desenvolver, e se desenvolvendo elas podem aprender; embora ocorram especificidades em cada processo. Dessa forma, compreende-se a importância da tríade, citada abaixo, como a construção de uma escola para todos, e como o enlace de elementos interdependentes e complementares: o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento (MACEDO, 2010).

Concebe-se a mediação vinda do professor como uma ajuda favorável ao aluno, no caminho de aprendizagem, e que não está destituído de compromissos sociais, haja vista que há uma colaboração na apreensão de conhecimentos acumulados pelas gerações, no espaço escolar (ONRUBIA, 2009). O conhecimento, portanto, não é dado por outra pessoa, mas, sim, construído por um sujeito histórico

¹⁰ Para aprender o sujeito conta também com a dimensão afetiva, do desejo, dos motivos para avançarem na construção do conhecimento implicadas na sua relação com os objetos.

que reflete e age no seu mundo a partir da constante busca em compreender o que o cerca, nas relações sociais que são estabelecidas.

Como confirma Diaz-Rodriguez (2010), a orientação oportuna de outra pessoa, conferindo-se numa ajuda eficiente, pode estimular o caminho de apreensão, apropriação de aprendizados pela criança e, nesta relação, o intercâmbio de experiências entre quem ensina e quem aprende traz grandes benefícios. Ao professor cabe a tarefa de perceber “[...] que tais potencialidades são reais e que existe uma base de maturidade (Piaget), ainda incompleta, porém suficiente para incorporar aprendizados mais complexos (Vygotsky).” (DIAZ-RODRIGUEZ, 2010, p. 02).

Para Maheu (2008), os meios de intervenção requerem saberes essenciais ao fazer docente, tais como: os de ordem didática, que inclui a relação entre o professor e o objeto de conhecimento, e o de ordem psicopedagógica¹¹, que significa a atenção ao processo de aprendizagem do aluno, isto é, um saber que envolve o como se aprende. Além disso, a autora incorpora os saberes lúdicos e criativos como complementares aos anteriores, e tão necessários ao fazer do professor e ao aprender do aluno.

No trabalho escolar com a língua escrita, a intervenção pedagógica é expressa em apoios que são ajustáveis pelo docente, em direção ao aluno e/ou grupo, pois ele se torna a pessoa responsável por organizar situações que favoreçam a aquisição da leitura e da escrita, mas também, considerando o modo particular de construção de conhecimentos dos alunos (VARELLA, 2001; COLL, 2009). Em outras palavras, pode-se afirmar que:

o saber dos docentes sobre a leitura e a escrita, combinado ao conhecimento do modo pelo qual a criança realiza o processo de aprendizagem, abre novas perspectivas para a prática docente do alfabetizador. (VARELLA, 2001, p.29).

Para Teberosky e Colomer (2003) o trabalho pedagógico se desdobra em promover um ambiente rico em situações de discussão, atividades diversas de leitura e de escrita de forma compartilhada, favorecendo uma co-construção de conhecimentos. O docente atua, sobretudo, na zona de desenvolvimento proximal

¹¹ A intervenção do professor continua sendo do campo pedagógico. O componente psicopedagógico no ensino tem a ver com o conhecimento do professor sobre o aprender, sobre como a criança aprende o objeto e como ele pode intervir pedagogicamente. Diferencia-se da intervenção que o profissional, o Psicopedagogo realiza em espaços específicos (clínica e instituições) que colaboram para aprendizagem a partir da superação de obstáculos e de impasses no aprender dos sujeitos.

dos alunos. A zona de desenvolvimento proximal, estudada por Vygotsky (1998) e colaboradores, abordagem importante sobre aprendizagem e desenvolvimento, revela a necessidade de análise sobre o ensino escolar que, primeiro, deve considerar os aprendizados da criança, mesmo antes dela entrar para a escola.

Para Vygotsky, a definição de zona de desenvolvimento proximal pode ser explicada da seguinte forma:

Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento ao invés de "frutos" do desenvolvimento" (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Assim, o autor alerta para a necessidade de se determinar no desenvolvimento mental de uma criança, dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (VYGOSTYSKY, 1998).

Para Diaz-Rodriguez (2010), em seus estudos sobre as obras vygotskianas, salienta que se faz preciso uma cuidadosa revisão acerca deste conceito, pois diante das imprecisões nas traduções e interpretações das obras do autor russo, o entendimento sobre a zona de desenvolvimento proximal, por vezes, pode ficar mal compreendido e em posse de práticas inadequadas.

Além disso, a compreensão desse conceito implica saber que a aprendizagem não decorre apenas do controle ou de uma previsão didática escolar, porque outras influências do contexto cultural, como uma ida a uma biblioteca, o brincar de faz-de-conta, atuam nas zonas de desenvolvimento dos sujeitos, podendo colaborar na dinâmica de processos internos que implicam em uma aprendizagem. Mas a intervenção pedagógica é de significativa importância para desencadear processos que estão a caminho de realização (OLIVEIRA, 2010).

Assim, Diaz-Rodriguez detalha o conceito e explica que a zona de desenvolvimento proximal:

transcorre em níveis organizativos ou etapas de percurso que Vygotsky denominou Zonas de desenvolvimento e que se caracterizam por um grande dinamismo, pois os mecanismos que nelas se operam estão em

constantes transformações que provocam mudanças quantitativas e qualitativas.(2010,p.03)

As etapas podem ser compreendidas a partir da distância entre a zona de desenvolvimento real, o que pode a criança fazer independentemente, ou seja, o que são observáveis nas funções que já se consolidaram; e a etapa do desenvolvimento potencial, o que a criança não pode fazer independentemente, ainda que lhe seja oferecidos apoios e ajuda. Ela é determinada pelo que pode realizar a criança com o auxílio de parceiros mais experientes (DIAZ- RODRIGUEZ, 2010; VYGOTSKY, 1998).

Diaz-Rodriguez (2010) esclarece que nos dois níveis do desenvolvimento mental há etapas que caracterizam o caminho dinâmico das funções e capacidades que interatuam entre si, dentro dos níveis. Tais etapas são: potencial, proximal e real. Dessa forma, convém detalhar estas etapas e tornar clara a explicitação de cada uma que serve à compreensão pedagógica sobre os níveis de desenvolvimento mental dos alunos.

A etapa do desenvolvimento potencial significa o momento característico daquelas funções que não apresentam uma maturação necessária, ou seja, seria um nível elementar (baixo) que Vygotsky chama de “brotos” ou “flores”. Num exemplo prático, do cotidiano escolar poder-se-ia dizer que se a criança sozinha não realiza ainda uma determinada atividade, mesmo com auxílio do professor que lhe oferece dicas e pistas significativas, a criança está formando as funções e capacidades necessárias, encontra-se num processo inicial (DIAZ- RODRIGUEZ, 2010).

Numa etapa mais diferenciada, a zona de desenvolvimento proximal, apresenta num nível mais avançado, mais superior, que falta pouco para alcançar a maturidade, para dar conta do processo adaptativo no desenvolvimento mental. Vygotsky (1998) diz que a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento prospectivamente, isto é, que está por vir. O exemplo disso está nas crianças que contam com o apoio de docentes ou de colegas e que são capazes de realizar uma atividade com essas ajudas. O processo está próximo de acontecer, mas se realizada sozinha, ainda não é capaz de cumpri-la (DIAZ- RODRIGUEZ, 2010).

Num outro momento, o nível de desenvolvimento real significa aquelas funções e capacidades que já foram consolidadas, quando a criança é capaz de

fazer sozinha, sem a ajuda do professor ou de parceiros mais experientes uma determinada atividade de produção de escrita que está ao seu alcance. Esse nível mostra ser a etapa de ciclos completados, de processos mentais que já foram estabelecidos (REGO, 1995). Esse momento caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, ou seja, a etapa que já se completou e foi realizada dinamicamente, pois, neste processo, “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1998).

Vale lembrar que a zona de desenvolvimento proximal pode ser beneficiada por aspectos extraclasse que colaboram para o processo de aprendizagem dos alunos, portanto o professor tem a compreensão da zona para entender o processo, mas não para “medi-la” em cada aluno (OLIVEIRA, 2009).

Diante do exposto, ressalta-se que o conhecimento da língua escrita pela criança, numa perspectiva construtiva e sociointeracionista, não se dá de forma linear, etapas seguidas de outras. Não há adição de etapas, como numa concepção associacionista, mas se dá numa outra perspectiva. Trata-se de uma relação entre sujeito-meio, um movimento em espiral, entre os sujeitos agindo sobre os objetos (outras pessoas e coisas do mundo) para conhecê-los e as repercussões destes últimos, sobre as suas próximas ações (ASSIS et. al., 2010). As crianças consideram as informações do entorno e introduzem algo seu, ou seja, há, nesse processo, reconstruções, avanços, diferenciações, abandonos para apropriarem-se dos objetos (FERREIRO, 2006, 2010).

Vygotsky também faz uma ressalva sobre a história do desenvolvimento da linguagem escrita da criança e diz que este processo se dá:

[...] por descontinuidades, e por isso, torna-se uma visão ingênua, a perspectiva de que este processo é marcado por acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma e de outra. (1998, p. 141)

Para Onrubia (2009), a intervenção do professor pode servir em um determinado momento, mas, em outro, pode não ser efetiva, por isso os apoios não devem ser homogêneos, mas diversificados.

Assim, tal como sinalizam Teberosky e Colomer (2003), há aspectos a serem considerados na intervenção pedagógica que pretendem interferir nas zonas de

desenvolvimento proximal dos alunos. O primeiro a ser revisto diz respeito à ideia de ultrapassar a ideia de que eles precisam estar “maduros”, prontos, preparados para aprender a leitura e a escrita. Pensando por outra perspectiva, o ensino pode “despertar”, movimentar processos internos de desenvolvimento, favorecendo novos avanços no aprendizado das crianças (VYGOTSKY, 1998).

Outros aspectos, destacados pelas autoras, referem-se às orientações, por parte do professor, sobre as trocas entre os alunos nas produções escritas e um ambiente alfabetizador físico e social que incentiva as práticas de leitura e de escrita. Teberosky e Colomer (2003) consideram importante que o docente crie situações-problemas que desafiem o aluno nas suas hipóteses, que o seu ponto de vista seja tomado como relevante, e que através das perguntas desafiadoras ele possa refletir sobre a sua própria compreensão frente à escrita e expor como está compreendendo o objeto.

Freire (1986) complementa essa análise e diz que, pelo diálogo, as pessoas são capazes de encontrarem-se abrindo as possibilidades de pensar sobre a sua própria realidade. O diálogo viabilizaria uma reflexão conjunta muito importante: “o que sabemos e o que não sabemos” para atuar nessa realidade. Ele não deve ser visto como uma técnica para aquisição de resultados, mas traduz, fecha o relacionamento entre sujeitos cognitivos, diante de um objeto de conhecimento.

No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informações aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos de conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta (FREIRE, 1986, p. 124).

Para Onrubia (2009), há três aspectos básicos que podem colaborar na atuação didática na aprendizagem, favorecendo a mediação pedagógica nas zonas de desenvolvimento proximal dos alunos. O primeiro diz respeito ao planejamento que serve a uma constante observação dos objetivos desenhados e alcançados numa atuação elástica que possa contemplar os necessários ajustes, conforme as respostas na aprendizagem dos alunos. Trata-se de uma prática reflexiva, numa dinâmica relacional, diferenciando-se de uma mecânica e executora de decisões a serem realizadas.

O segundo ponto importante, no ensino, tem ligação com as decisões tomadas não só pelo professor, mas também pelas condições externas ao trabalho que dependerão das decisões que estão fora do âmbito da sala de aula. Neste ponto, observa-se que o apoio do professor ao aluno necessitará da participação da gestão da escola, da sua infraestrutura real que poderá favorecer uma atuação diversificada e apropriada aos alunos, ou seja:

[...] não depende unicamente daquilo que o cada professor individual possa fazer na sala de aula, mas também tem a ver com decisões tomadas a nível de ciclo, de etapa, de seminário, sobre como os materiais curriculares a serem usados pelos alunos, livros didáticos, agrupamentos de alunos, distribuição de espaços, estruturação de horários, etc.(ONRUBIA, 2009, p. 149)

O terceiro aspecto indica a reflexão de um ensino que dá resposta à diversidade presente na sala de aula, e isto não se dá como uma eventualidade no trabalho, mas como atividade habitual dos docentes.

Onrubia (2009) complementa os três aspectos básicos sobre a atuação do professor trazendo a importância de processos que podem interferir na qualidade da aprendizagem do aluno. Numa síntese, faz-se importante salientar a necessidade de o conteúdo constituir-se de forma significativa, isto é, conteúdos vivenciais, sequenciados adequadamente, que estabeleçam uma relação com a prática social, a possibilidade de participação em atividades que envolvam a troca em grupos, que sofrerão variações conforme a estratégia pedagógica do professor.

Além disso, Onrubia (2009) destaca o vínculo afetivo, emocional e a relação de confiança nas possibilidades cognitivas dos alunos, como elementos que, certamente, favorecem condições adequadas e importantes ao aprendizado. Ele assinala, ainda, que a fala ocupa um lugar essencial na comunicação entre professores, alunos e seus pares; funciona na interação como “um meio no qual os participantes podem comparar e modificar seus esquemas de conhecimento e suas representações sobre aquilo que está sendo ensinado e aprendido” (ONRUBIA, 2009, p.142). Diante dos conteúdos, portanto, são significativas as exemplificações orais, repetições, definições, esclarecimentos que possam apoiar a compreensão e a aprendizagem. A construção do conhecimento se dá na troca entre professor e aluno(s), não está em uma das partes.

Assim, considera-se importante as mediações que se realizam de forma direta, diante da realização de uma atividade, ou seja, na relação entre professor e

aluno, professor - alunos, e outra, indireta, onde ele oferece caminhos, que repercutirão na aprendizagem, tais como as ajudas espontâneas de colegas, o brincar, o apoio do computador, uma palestra interessante (DIAZ- RODRIGUEZ; BEGROW, 2009). Vale lembrar, por exemplo, que:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998, p.134-135).

Em outras palavras, a mediação direta dá-se através de pistas, indicação de caminhos, trocas verbais ou gestos, que possam apoiar a compreensão da atividade sobre o sistema de escrita. E a indireta, vinda por parte do professor, busca o apoio dos outros alunos, garantindo espaços de aprendizagem e desafios entre pares, e também através das atividades espontâneas lúdicas que se dão em sala de aula ou em outros espaços escolares como pátios e corredores: os momentos possíveis de leituras escritas livres; rodas de conversas; os desenhos; as brincadeiras cantadas ou recitadas; as parlendas, rimas, piadas e trava-línguas.

Teberosky e Colomer (2003) afirmam que são essenciais as trocas entre companheiros, e que, no espaço da sala de aula, os alunos deveriam manter contato com materiais diversos, gêneros da linguagem oral e escrita, compartilhando experiências que envolvem leitores, escritores e produções. Os pares da criança convertem-se em mediadores casuais, “sem uma intencionalidade”, mas que podem colaborar de forma positiva nos objetivos do professor a partir da sua ação (DIAZ RODRIGUEZ; BREGROW, 2009).

Tal concepção afirmaria um ambiente alfabetizador, que não se reduz aos recursos impressos e expostos, mas se dá nas condições de produção e de interação entre leitores com outros leitores, leitores e diversos materiais escritos, onde a escrita exerce uma funcionalidade social e seja prazerosa para cada sujeito.

Ao fazer escolar cabe introduzir a língua escrita permitindo a exploração de diferentes tipos de textos (como jornais, revistas, canções, poesias, livros, ilustrações, imagens, etc.), assim como cabe a possibilidade de a escrita surgir com diferentes propósitos; sem medo de cometer erros; podendo analisar, comparar sem sofrer sanções, julgar, perguntar e ser entendidos, obter resposta, descobrir e

inventar, interagindo com a escrita e com os outros membros do grupo de convívio, participando de atos sociais da escrita e da leitura (FERREIRO, 2006).

Essa concepção mostra concordar com as considerações de Mills (2003) que trata da alfabetização de crianças com Síndrome de Down e afirma que elas devem ser percebidas em seus interesses, colocadas em contato com diversos materiais escritos (cartas, contos, mensagens, revistas, etc.), promovendo experiências com as linguagens orais e escritas que deem destaque à prática de assuntos ligados à vida diária.

Destaca-se a necessidade de “dar ocasiões às crianças de aprender” sobre o objeto língua escrita nas escolas, que pode ser iniciado desde cedo, e não se resumem equivocadamente às formas gráficas, vai muito além (FERREIRO, 2010).

Dessa forma, compreender a intervenção pedagógica requer situá-la numa dinâmica determinada por uma organização de recursos didáticos, organização do tempo e do espaço, das relações interativas que movem a prática educacional. Consideram-se a avaliação, o planejamento e a atividade como elementos relacionados e inseparáveis que podem representar as ações do professor, na sala de aula, junto aos seus alunos (ZABALA, 1998). Mas, há também os processos psicopedagógicos da linguagem escrita, ou seja, a compreensão de como se aprende a ler e escrever. Para Maheu (2008) ensinar requer do professor também compreender como se aprende, tornando o objeto de conhecimento mais prazeroso.

Nesse sentido, com relação aos componentes didáticos, Silva (2008) diz que o ensino é uma ação intencional que requer conhecimentos sobre os objetivos a serem alcançados com os conteúdos e sobre a forma de organizá-los para favorecer as situações de aprendizagem. Essa ação exige do professor um domínio do objeto de conhecimento e do funcionamento da organização da sala de aula que envolve como, por exemplo, os ajustes na adequação do tempo na realização das atividades, a devida relevância ao ritmo e características singulares dos seus alunos.

Há, segundo Zabala (1998), um momento antes e um depois na prática pedagógica: o planejamento, a aplicação da atividade, e a avaliação. A atividade didática seria uma unidade possível de análise do que ocorre nos processos de ensino e de aprendizagem, tanto na produção e condução das etapas por parte do professor, quanto na realização que se dá considerando cada aluno.

No trabalho com o ler e o escrever, isso se traduz numa organização e acompanhamento de atividades que envolvam a oralidade, o texto, a produção de

escrita, de leitura, de conhecimentos sobre a compreensão do sistema de escrita, através de um planejamento sistemático de conteúdos socialmente relevantes e de habilidades a serem alcançadas que são expressas nas produções de cada criança (ANTUNES, 2003).

Assim, o planejamento revela a proposta da escola e também a dinâmica de trabalho do professor, pois ele está, diretamente, envolvido com as estratégias pedagógicas a serem desempenhadas com os seus alunos. O ato de planejar significa uma atividade que busca alcançar os fins através dos meios, relacionando-os com a intencionalidade pedagógica e com tomadas de decisões, no caminho. Não é uma ação estática, isolada do professor, e burocrática da escola (LUCKESI, 1994). Ele retrata a proposta de formação educacional e social do aluno na instituição.

Por outro lado, envolve o contínuo processo de avaliação dos aspectos que foram alcançados, assim como outros que estão a caminho de acontecer que podem ser identificados na aprendizagem dos alunos. Isso evidencia o caráter de reestruturação, reavaliação do planejamento escolar, a partir das caminhadas dos alunos e das propostas que a escola pretende oferecer para esta formação (SILVA, 2008). Assim, considera-se que a ação de replanejar é:

[...] entendida como ação congruente com uma avaliação de processos e de produtos esperados. Esse movimento implica compartilhar metas - com os alunos, com suas famílias e com a equipe pedagógica-, reavaliando sempre sua pertinência e sua efetiva realização. Implica, ainda, em propor formas alternativas de organização de alunos, a partir de metas não alcançadas ou parcialmente atingidas. O mais importante é não se perder de vista a sintonia entre o tempo escolar e o tempo de aprendizagem dos alunos. (SILVA, 2008, p. 57)

Faz-se importante salientar que o planejamento deve ser pensado e produzido também pelo professor, pois, muitas vezes, vê-se que há práticas reduzidas à utilização do livro didático como único recurso, reproduzindo estratégias externas e destituindo a ação do professor de refletir sobre o seu próprio trabalho (KATO, 2010). Trata-se de uma prática previamente regulada, com materiais pré-estabelecidos, sem observação das necessidades reais dos alunos e das condições de trabalho na sala de aula (SACRISTÀN, 1999).

No que se refere ao aspecto psicopedagógico, é importante o professor reconhecer o que a criança já sabe sobre a escrita, o que ela pensa sobre esse

objeto de conhecimento, com quais estratégias ela conta, o seu modo de participação nas propostas, o caminho que ela perfaz para se aproximar das atividades relacionadas ao ler e escrever.

Para Bernardim (1997), chegar ao processo de escrita significa uma transição de uma experiência inicial com a linguagem, para outra experiência diferenciada que é alvo da escola e sobre a qual ela deverá se relacionar, mais intensamente, a partir do seu ingresso na escolarização. A transição da fala para a escrita, nos ambientes escolares, mostra uma realidade que passa a ser representada de forma peculiar, pois necessita de mecanismos singulares, de uma relação diferente da anterior que evidenciava mais o concreto, o momento presente.

Se, para a criança, a linguagem oral intermedia significações que acompanham a prática, a linguagem escrita escapa ao contexto habitual da comunicação pela ausência do vínculo direto entre os interlocutores: como leitor ou escritor, não é comum imaginar aquele que está do outro lado do texto. (BERNARDIM, 1997, p. 141)

O sentimento de distância entre a criança e os fazeres escolares aparece, muitas vezes, decorrente desse corte com a linguagem inicial oral-prática, da primeira socialização, onde a criança se relacionava com o mundo real através das significações presentes, das coisas dadas por seus pais e os mais próximos (BERNARDIM, 1997). Coloca-se a necessidade de um novo lidar com o mundo, por outra ordem, em sua forma e conteúdo. A escrita prenuncia uma nova relação que parte do texto, das letras à expressão do mundo, de forma diferenciada, “caracteriza-se pela emancipação em relação ao concreto, ao contexto, ao aqui e agora, por uma forma de racionalidade que intermedia o uso particular de linguagem” (BERNARDIM, 1997, p. 142).

Nas considerações de Anderson e Teale (1987), ao tratar da importância da escrita na vida do sujeito, eles destacam que esse processo pode funcionar como um aspecto que se desenvolve na vida de cada um e inclui tanto “coisas” culturais, ou seja, a prática social, quanto “coisas” cognitivas. Essas “coisas cognitivas” dizem respeito a um conhecimento que é desenvolvido através do contato com o mundo prático, objetivo. Os autores explicam que a necessidade e a motivação são elementos importantes, nesse processo, pois na tentativa de “fazer um pastel”, por exemplo, o sujeito busca mobilizar operações de compreensão das palavras e frases para poder efetivar tal tarefa que foi mobilizada pela motivação em ler uma receita.

Num contexto escolar, segundo Lemos (1993, p.08), a observação e a interpretação do professor são essenciais à mediação no aprender da criança, pois “é aprendendo sobre o aprender da criança que poderá dar outro sentido ao seu ensinar.” Desta forma, a criança coloca no papel não apenas o que a professora espera dela, o que foi ensinado, mas como está compreendendo, construindo a aprendizagem sobre esse objeto, suas hipóteses de escrita. Assim, a intervenção pedagógica daria novos parâmetros para que a criança fosse além de sua relação com o objeto de conhecimento (ZUIN; REYES, 2010). Para Ferreiro, é importante adaptar o ponto de vista do adulto ao da criança que aprende, pois:

no esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles. (2010, p. 64)

O “erro” é uma manifestação de como a criança está construindo o seu conhecimento, e não é, portanto, uma disfunção ou impossibilidade para aprender. Para Azenha (1995, p.26-27), os erros infantis mostram uma lógica própria nesse processo de aquisição, e “isso ocorre, particularmente, quando a produção escrita não é resultante de cópia imediata ou da reprodução da escrita de palavras, cuja forma foi memorizada anteriormente.”

Zuin e Reyes (2009) resumem os aspectos necessários ao trabalho pedagógico, ligados à alfabetização, e colocam que a mediação compreende os conhecimentos da língua materna: como ocorre a construção de conhecimentos pelos alunos e dos meios e fins didáticos propostos, ou seja, o que envolve o “para que e o por quê” ensinar aqueles conteúdos.

3.3 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E O FAZER ESCOLAR: ASPECTOS INTERVENIENTES NA QUALIDADE DO ENSINO

Sabe-se que a prática pedagógica reflete mudanças históricas e é constituída de aspirações e crenças sociais dos atores envolvidos no objetivo de educar as gerações. Pais, professores, gestores escolares, comunidade, o sistema educativo formam um conjunto implicados nas ações e, ao mesmo tempo, numa proposta de qualidade do processo educativo. Vale salientar que o professor não detém a

responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, pois há necessidades sociais que estão justificadas no exercício do professor, no entanto são mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica (SACRISTÀN, 1999).

Nesse sentido, para situar algumas ações dos professores, dentro de uma esfera maior, que é o contexto educacional, destacam-se aspectos importantes na construção de uma escola mais acolhedora, menos excludente e que possa colaborar para a qualidade do ensino, sobretudo, na atenção às especificidades dos alunos com Síndrome de Down na escola. Numa síntese, serão mencionados o apoio da família, o currículo e as adaptações curriculares, a avaliação, a formação de professores inicial e continuada e o espaço para múltiplas linguagens que estão envolvidas com o fazer da sala de aula e que podem afetar diretamente a qualidade da mediação pedagógica.

Entende-se que a família é uma base importante para as futuras aprendizagens, além de ser a fonte das primeiras ricas experiências afetivas da criança com o meio social. A incorporação da mulher no mercado de trabalho e as novas configurações familiares estão evidenciando uma criança, socialmente, “menos filha” e “mais aluna”, pois ela passa grande parte do seu tempo na escola (RAIÇA et. al., 2006). Raiça e outros autores (2006) explicam que melhor uma criança está, quando além do apoio de professores, ela recebe apoio da família em sua aprendizagem.

A família exerce um importante papel, pois se torna um bom modelo de aprendizagem da leitura e da escrita para a criança, e é onde ocorrem as experiências culturais iniciais com a aquisição da linguagem. Camargo (2004), em seu trabalho sobre inclusão de crianças com Síndrome de Down e suas famílias, expressa a preocupação dos pais sobre a alfabetização de seus filhos, compreendida como essencial à participação deles no contexto sociocultural. Ao mesmo tempo, os pais temem um fracasso nessa inclusão diante de uma possível discriminação de colegas na escola regular, quando esse processo não se efetiva.

O ato de ler jornais, revistas, histórias e outras fontes, conversar sobre as experiências escolares, dar apoio contínuo nas tarefas de casa do filho, verbalizar para a escola os avanços e também os possíveis desafios observados a serem superados, são formas, dentre as mais diversas, de a família estar mais próxima das questões que cercam o desenvolvimento dessa criança, formando uma relação de

parceria com a instituição escolar, pois a equipe poderá apoiá-la no caminho de formação educacional dos filhos.

Outro ponto importante na construção de uma escola inclusiva tem a ver com a proposta curricular. Segundo Kramer (1999), o currículo, compreendido como uma “aposta” de crescimento e mudança, nas aprendizagens dos sujeitos, reúne elementos essenciais, tais como: um projeto político de sociedade, de cidadania, de educação, cultura e expressão, em suas bases, o modelo de homem que se quer para as próximas gerações. Ele traduz as diretrizes e as práticas que concretizam a sua viabilização à luz de concepções teóricas (KRAMER, 1999).

A proposta pedagógica deve, de fato, incluir em seus pressupostos a diversidade humana presente nas situações da vida escolar e social, e, para isso, as instituições precisam oferecer caminhos claros para que a qualidade desse processo seja favorável para todos e não só para alguns. Para Beyer (2005), as situações diferenciadas de aprendizagem devem contemplar formas variadas de participação num currículo comum, mas torna-se imprescindível considerar as necessidades específicas de alunos, estabelecendo flexibilidade suficiente para o atendimento adequado.

Stainback et.al. (1999) colocam que, muitas vezes, há uma ênfase no acesso ao processo de inclusão na escola regular, mas uma atenção menor é dada às condições reais que possam envolver os alunos numa aprendizagem ativa, dentro desse contexto. Por isso, é preciso se criar estratégias para tornar o currículo adaptável às demandas diversas e desafiador para todos os alunos. Segundo os autores:

Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno. (STAINBACK et al, 1999, p. 241).

No caso do aluno com Síndrome de Down, a atitude de deixar que ele realize atividades, autonomamente, sem estratégias de assimilação dos conhecimentos, significa entregá-los à própria sorte (BEYER, 2005). Torna-se preciso construir ideias como elaborar uma didática apropriada à síndrome que vá dos conteúdos concretos aos abstratos (BEYER, 2009). Vygotsky complementa e esclarece que as crianças com deficiência intelectual:

[...] deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-la nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (1998, p. 116).

Assim, mostra-se importante garantir para as crianças com Síndrome de Down que a repetição de conteúdos, quando necessário; que a proposta pedagógica possa considerar os tempos de aprendizagem; que proponham uma terminalidade específica ou diferenciada e que as áreas de conhecimento contemplem conteúdos variados, desde os mais acadêmicos aos mais funcionais (BEYER, 2009).

Castro e Pimentel (2009) complementam a construção dessa didática destacando a importância de se observar o tempo planejado para as realizações das atividades por crianças com Síndrome de Down, pois a concentração nas tarefas poderá acontecer de forma mais reduzida e, dessa forma, a observação dos prolongamentos, numa proposta de trabalho, tornar-se-ão importantes aos fazeres em sala de aula.

Segundo Stainback et. al. (1999), a adequação de programas acaba por funcionar na aprendizagem para os alunos com e sem necessidades educacionais especiais, como também, permite a preparação para a vida em comunidade. Há proveito, portanto, nas conquistas acadêmicas e sociais. Os autores alertam para um efeito da “desesperança aprendida”, evidenciada pelos alunos, quando não há uma atenção devida às especificidades dos sujeitos, quando a escola padroniza um objetivo da aprendizagem sem levar em conta os modos de aprender que são diferenciados. A respeito desse fato eles exemplificam:

Um objetivo básico em uma aula de linguagem, como a comunicação eficiente, pode ser apropriado para todos os alunos, mas os objetivos específicos da aprendizagem que satisfazem o objetivo podem não ser os mesmos para todos os alunos. Para muitos alunos, um objetivo pode ser aprender a escrever uma carta para amigos. Mas, para outros, um objetivo mais adequado poderia ser ditar uma carta em gravador [...] (STAINBACK et. al. 1999, p. 241).

Nesse sentido, a escola regular pode dar outro salto, ao construir novas formas de conduzir seus processos de ensino, de aprendizagem, configurando-se num espaço “mais flexível, permitindo que a significação dos conceitos seja constituída por cada um, mediante um processo de trocas coletivas, e que seja socialmente eficaz” (MIRANDA, 2010, p.12.).

A adaptação curricular, nesses termos, pode ser vista como um grande chamado aos que fazem e pensam a escola, no sentido de rever a composição curricular comum, pois ainda se tem uma estrutura rígida em sua rotina (organização e estruturação do tempo para realização das atividades, como exemplo), saberes fragmentados, regras alheias à dinâmica de uma sala de aula cotidiana, o que ressalta uma educação ainda distante das reais condições de atenção à maioria. Como ressalta Saad (2003, p. 275), “a inclusão não se efetiva por decreto, mas por ações que possibilitem sua viabilidade e pela disposição das pessoas em aceitar a diversidade como condição inerente à sociedade.”

Um terceiro ponto de preocupação relaciona-se com as práticas avaliativas. Veem-se, nas propostas escolares, avaliações da aprendizagem centradas em critérios previamente estabelecidos e uniformes para todas as pessoas. Há, sobretudo, uma ênfase na verificação de resultados, em detrimento do processo que se atravessou (LUCKESI, 2000).

A prática avaliativa mostra algo além, e não pode ser reduzida à aplicação de testes e provas; requer uma mudança de concepção de educação e de práticas, pois ela reflete a prática social; que compreende o desempenho através de valores meritocráticos e classificatórios (LUCKESI, 2000). Tal postura traduz na escola um preocupante trabalho pedagógico, principalmente, na área da linguagem, que se resume ao “tudo ou nada”, “sim ou não”, “xis no quadradinho de cima ou no de baixo” (CAGLIARI, 2005, p.82).

Numa escola, para todas as pessoas, impõe-se a quebra de concepções seletivas, estigmatizadoras e classificatórias que qualificam e separam ditos bons, incapazes, aptos e fracassados. Marchesi e Palacios (1995, p.19) dizem que a educação dos alunos, com necessidades especiais, é um assunto que vai além das formulações legais, porque ela merece ser abordada a partir de todas as perspectivas, “[...] não somente as que têm relação com o sistema educacional, mas também com a sociedade como um todo”.

No caso específico da criança com Síndrome de Down (o que poder ser lembrado às outras), vale destacar que o ato avaliativo deverá ser adequado às possibilidades do aprendiz, considerando aquilo que ele já sabe e é capaz de fazer, sozinho, os conhecimentos de mundo que traz para a escola, ou seja, o seu nível real, efetivo, e, sobretudo, as suas potencialidades a partir do que ele é capaz de alcançar com as intervenções escolares. A atuação da escola, portanto, se insere

neste enlace, entre os conhecimentos prévios e as novas relações estabelecidas por ela, nos usos sociais dos objetos de conhecimento ligados à vida cotidiana (COLL, 2009).

No processo de aquisição da língua escrita, o professor pode considerar na avaliação, os registros que podem expressar desde a escrita sem valor representativo, àquela do nível mais alfabético, como também a expressão por desenhos, a escrita espontânea, em espaços mais delimitados, as produções de leitura apoiadas em imagens, as reescritas de textos orais e escritos que tenham relação com conteúdos vivenciados pelas crianças (FIGUEIREDO; GOMES, 2006).

A avaliação é, pois, um processo de acompanhamento cuidadoso e singular dos progressos que cada um, gradativamente, alcançou numa dada proposta de trabalho, que ofereceu alternativas para que a criança aprendesse os conteúdos em conjunto com os demais. Por isso, o meio escolar deve incluir as diversas formas de expressão e de construção do conhecimento verbal, gestual, gráfica, plástica, motora, social, lógico-matemático, atitudinal, etc., em pares e/ou individualmente, para que os alunos possam ser percebidos em seus progressos, através de várias oportunidades, e não apenas por um único meio, pois, historicamente, muitas práticas avaliativas focalizam o resultado como fruto das realizações da memória.

Zabala (1998, p.197) esclarece que os pressupostos da avaliação podem mudar “quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas [...]”. Além disso, deve-se considerar o nível de desenvolvimento dos alunos e saber que eles podem expressar, naquele momento, certo tipo de manipulação físico-motor e sensorial perceptiva; e que poderão contar com uma atividade didática que guie a aprendizagem para avanços progressivos a outras etapas (MAURI, 2009).

Assim, avaliar não é classificar, e sim, impor um juízo de valor da qualidade de um objeto em condições de ser avaliado. É uma “tomada de decisão” para transformar o objeto ou aceitá-lo (LUCKESI, 2000). A avaliação, em seu sentido pleno, é um apoio ao trabalho do professor no processo de (re) construção da aprendizagem do aluno, pois, através dela, o educador analisa e reflete sobre os estágios em que seu aluno encontra-se, percebe o ritmo de cada um, conduzindo o seu trabalho dentro dessa perspectiva. O ato avaliativo fornece pistas de

reconstrução de caminhos e de adequações no planejamento, metodologia, para que o objetivo seja alcançado - o da aprendizagem (LUCKESI, 2000).

Outro ponto de atenção nas mudanças de perspectivas das esferas escolares, que exibem reflexos na qualidade da mediação docente, diz respeito à formação de professores inicial e continuada, que também merece cuidados na remoção de impasses à escolarização da criança com necessidades especiais. Incluir a atuação dos professores é essencial na busca de caminhos para um contexto escolar inclusivo, pois o saber teórico deverá ser considerado no relacionamento do saber prático.

É possível identificar dificuldades, nas propostas curriculares, nos cursos de pedagogia e de licenciaturas, das áreas específicas (língua portuguesa, matemática, química, história, geografia, física, etc.) que acabam por não instrumentalizá-los para trabalhar com uma escola acolhedora (RAIÇA et. al., 2006).

No caso da formação pedagógica, vê-se que muitas disciplinas de formação, como as metodologias, por exemplo, é possível identificar, nos programas, lacunas de como propor um processo de ensino articulado com os estilos de aprendizagem das crianças.

Observa-se que há, ainda, nos cursos de formação, uma ênfase numa criança ideal, num tempo ideal de ensino, e isso colabora para profundos contrastes com a realidade da sala de aula, quando o professor se defronta com um saber estranho e que é validado pela formação. Além disso, “os professores não produzem o saber, que são chamados a reproduzir, nem determinam estratégias práticas de ação” (SACRISTÀN, 1999, p. 68). Assim, deve-se ter o cuidado com a perspectiva de que um conhecimento teórico é aplicável a uma realidade isolada, abstrata, pois a prática pedagógica é social e historicamente construída pelos sujeitos. Trata-se, sobretudo, de considerar a importância da prática sem desconsiderar o campo teórico (SACRISTÀN, 1999).

A construção de uma escola para cada um e ao mesmo tempo para todos, requer a criação de novas oportunidades de aprendizagem, sendo elas diferenciadas para os modos de aprender dos sujeitos. Segundo Carvalho (2009), é necessário compreender que a homogeneidade não existe, e a formação dos professores não prepara para respeitar os ritmos e tempos de aprendizagem em cada um dos aprendizes. Mas é preciso dizer que será importante construir essa formação continuada também no espaço da sala de aula, através dos saberes

validados pela própria experiência docente e, dessa forma, não deve a formação esgotar o saber em pontos específicos sobre “deficiências”, como condição necessária à “habilitação” para uma atuação numa sala de aula inclusiva. É interessante uma formação inicial acadêmica e continuada que possa apoiar a prática pedagógica do professor em exercício.

Alerta-se para o cuidado com os cursos e formações em moldes como “pacotes prontos”, esgotando a formação no saber de uma dita deficiência em si mesma; sem reflexões, teórico-práticas, das questões que cercam uma proposta inclusiva; tão imprescindível a qualquer perspectiva de mudança. Busca-se compreender a escola pela lógica da inclusão, e não o contrário. Kramer (2001) lembra que o fazer docente, no campo das propostas de atuação com a linguagem, a partir das contribuições de Piaget e Vygotsky, deve incluir os conhecimentos prévios dos professores, pois, muitas vezes:

Fala -se em construção, em partir da realidade da criança, mas não se deixa que o professor construa e não se parte da realidade do professor-que na verdade prejudica a possibilidade da contribuição dessas teorias, dessas propostas se efetivarem. (2001, p. 126).

A formação de professores, que tem por base uma proposta inclusiva, é construída entre os membros da escola, e, por conseguinte, devem-se considerar, em relação ao aluno, as peculiaridades de cada um, as necessárias de adaptações físicas, metodológicas e avaliativas que possibilitem a ampliação e transformação dos saberes desses sujeitos, favorecendo o aprender. Do ponto de vista da atenção ao exercício do professor, há que se considerar uma base teórica e prática, uma formação inicial e continuada, bem como, uma atuação conjunta apoiada em outros campos e membros da escola para o exercício de um bom trabalho pedagógico, pois, sozinho, ele não poderá ser responsável por todo um processo educativo de qualidade.

Assim, ao tratar de linguagem escrita neste trabalho, pensa-se nas múltiplas linguagens no espaço escolar. Kenski (2000) lembra que a escola é polifônica, há muitas vozes expressas nas relações entre gerações, nos mais diversos fazeres pedagógicos, nos espaços físicos presenciais ou virtuais, nos conhecimentos a serem construídos, nas linguagens dos corpos de quem aprende e de quem ensina.

Mantoan (1997) faz críticas ao conhecimento transmissivo, obsoleto, prescritivo, observado nas escolas, e pontua a necessidade dos aprendentes

contarem com uma formação que enfatize o uso do conhecimento; o saber lidar com a potência das informações, num universo de avanços das hipermídias. Destaca um trabalho que dê espaço para a imaginação, a curiosidade nas salas de aula. Nessa perspectiva, “o professor deixará de ser aquele que impõe a linguagem pela qual o aluno se exprime, deixando-o buscar a maneira que considere mais apropriada para transitar em vários contextos em que atua.” (MANTOAN, 1997, p. 52).

O ambiente físico influencia no aprendizado, evidencia o dizer da escola sobre o aprender.

A disposição e uso dos móveis e equipamentos nas salas e laboratórios definem a ação pedagógica. A imagem apresentada pelas bibliotecas e salas ambientes, espaços, quadras de esportes, pátios, jardins, centros de convivência comunicam visualmente a filosofia da escola. (KENSKI, 2000, p. 124)

Os (não) movimentos dos corpos traduzem as posturas, indicam a identidade dos donos, falam da distância entre as gerações situadas entre uma tradição da escola e as demandas sociocomunicativas dos jovens numa era das imagens, dos sons, dos jogos, dos movimentos, do digital, dos comportamentos que “falam” dos impedimentos ou de outras possibilidades (KENSKI, 2000).

Trata-se de utilizar várias linguagens que possam considerar as crianças do/ no seu próprio tempo e de ampliar as ações educacionais que estão relacionadas com as mudanças culturais. O trabalho pedagógico, então, avança na observação desses comportamentos e na descoberta de pontes, de aproximações entre a cultura dos alunos e a escola.

Compreende-se a linguagem escrita como uma ponte que indica encontros: do sujeito consigo mesmo e dele com o mundo social ao qual pertence. O próximo capítulo tratará dessa linguagem e de sua importância na concepção desse trabalho.

4 LÍNGUA ESCRITA: O PROFESSOR E O OBJETO DE CONHECIMENTO

[...] Ao mesmo tempo em que o primeiro escritor concebia uma nova arte ao fazer marcas num pedaço de argila, aparecia tacitamente uma outra arte sem a qual as marcas não teriam nenhum sentido. O escritor era um fazedor de mensagens, criador de signos, mas esses signos e mensagens precisavam de um mago que os decifrasse, que reconhecesse seu significado, que lhes desse voz. Escrever exigia um leitor.

MANGUEL, 1997

Numa sociedade letrada, os fazeres escolares, principalmente, ligados à aquisição da língua escrita, podem contribuir com uma participação mais ativa dos sujeitos; fazeres que estejam relacionados à forma de atividade interativa entre as pessoas. Além disso, implica numa inclusão social mais efetiva, pois é possível afirmar a ideia de que o uso e o domínio do ler e do escrever promovem uma interação mais expressiva nos meios urbanos, nos diversos instantes das vidas das pessoas.

Para Kato (2010), a escola tem uma considerável função, que é a de dotar a criança de conhecimentos importantes, no campo da linguagem, que perpassa por uma necessidade individual do uso da escrita e, por outra, que é a prática social desse tipo de comunicação, que tem prestígio numa cultura letrada.

Neste capítulo, as questões ligadas ao objeto de conhecimento, língua escrita, serão tratadas com a perspectiva de apresentar aspectos significativos ao conhecimento do professor, a fim de que ele possa realizar intervenções pedagógicas para favorecer a aprendizagem do aluno, particularmente, a criança com Síndrome de Down.

4.1. LINGUAGEM: TEORIAS DA AQUISIÇÃO

Segundo Auroux (1998), a linguagem humana não está restrita ao canal áudio-oral, mas é ampliada por outros suportes transpostos como a gestual e a gráfica (a escrita), por exemplo, que continuam preservando a identidade da linguagem, permitindo a comunicação de idéias. A substituição de uma linguagem áudio-oral por outra modalidade da linguagem confere a definição de suportes transpostos. Vale ressaltar que há culturas ágrafas em alguns povos, mas a linguagem está presente em todos eles (FRAGO, 1993).

A invenção da escrita significou um importante passo da linguagem humana ao ser integrada ao universo dos signos gráficos, conferindo a esses signos, inúmeras possibilidades, como a fala humana ser substituída sem a presença do som emissor e sua reordenação evidenciando um saber num espaço plano bidimensional, ou seja, utiliza-se, “uma das duas dimensões naturais do espaço plano (sua escrita pode ser horizontal ou vertical) e a terceira dimensão do volume” (AUROUX, 1998, p. 82). Num exemplo prático, Auroux (op. Cit.) diz que uma lista que está diante dos olhos: “você pode percorrê-la, saltar seus elementos, contá-los, numerá-los etc. Isso se tornou possível porque você não está dentro da linearidade da lista, situado em um de seus pontos, como o está quando você recita.” (1998, p. 82).

Para Bajard (2002), se antes o significante sonoro era endereçado ao ouvido, há uma mudança posterior que se deu em direção aos olhos. Se o primeiro esvaece, é temporal e requer a relação sociocomunicativa imediata; o segundo é espacial, duradouro possibilitando uma comunicação diferida.

Kato (2010) revela que a preocupação com a aquisição da linguagem humana vem desde os estudos antigos (Grécia antiga), e se debruça sobre o saber mais a respeito de que ela seria decorrente de uma ordem determinante biológica, ou do fruto de uma convenção social culturalmente adquirida.

Compreender a aquisição da língua, especificamente, a aprendizagem da escrita requer considerar algumas teorias que explicam a natureza do seu desenvolvimento, ou seja, investigar se a escrita seria decorrente de condições pré-estabelecidas no sujeito, ou constituídas socialmente. Segundo a autora, muitas teorias da linguagem ocupam-se com a aquisição oral, mas, embora algumas não objetivem a escrita, elas apresentam relevância para explicar aspectos desta aprendizagem.

É possível esclarecer, brevemente, que há correntes que dominam o estudo do campo da linguagem e explicam sua natureza por diferentes perspectivas. A perspectiva biológica da linguagem sustentada por Chomsky, professor e lingüista, defende que a linguagem oral é uma capacidade específica da espécie humana e pode ser explicada como uma qualidade inata e biológica dos indivíduos, independente da cognição. Pode-se dizer “a criança tem uma gramática universal inata que contém as regras de todas as línguas, e cabe a ela - criança - selecionar as regras que estão ativas na língua que está adquirindo” (SANTOS, 2010, p. 221).

Além disso, como complementa Kato (2010), a hipótese da faculdade da linguagem geneticamente determinada, nessa perspectiva, revela a ideia de que as crianças podem atingir gramáticas perfeitas, quando o estímulo ambiental é precário. No aspecto da linguagem escrita, em princípio, a tese inatista de Chomsky não apresentaria uma aplicabilidade ou esclarecimento sobre essa aprendizagem, pois há culturas ágrafas no mundo, e essas não podem ser atribuídas às condições geneticamente determinadas pelo homem (KATO, 2010).

A segunda teoria é a associacionista, ligada aos estudos de Skinner, que mostra uma posição empirista negando a existência de uma estrutura lingüística inata nos sujeitos, defendendo o controle verbal pelo comportamento, a partir das condições externas, através de estímulos-resposta- reforço do meio.

A terceira considera tanto os aspectos biológicos, quanto os da experiência na aquisição da linguagem (SANTOS, 2010). Essa última propõe uma visão interacionista para abordar o desenvolvimento dos sujeitos que pode ser elucidada segundo as idéias de Piaget e de Vygotsky. Nas considerações de Santos (op. cit.), Piaget traz a concepção de linguagem oral vinculada à cognição. A aquisição da linguagem reflete as estruturas cognitivas que foram desenvolvidas anteriormente, e que determinariam esse conhecimento, numa abordagem em estágios do desenvolvimento.

Para Vygotsky, a fala seguiria as leis do desenvolvimento, ele valida a ligação entre fala e pensamento, porém destaca a importância da função social da fala e também dos interlocutores, no processo de aquisição da linguagem. O falar e o pensar, para Vygotsky, teriam, inicialmente, raízes genéticas diferentes para, depois, se unirem. O choro e o balbucio seriam tipos de fala sem pensamento e, depois, aos dois anos, a fala passaria a servir ao intelecto, e os pensamentos poderiam ser verbalizados (SANTOS, 2010).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), colaboradoras de Piaget, e as investigações de Vygotsky (1998) e Luria¹² (2006), oferecem uma aprofundada análise sobre o aspecto da construção da escrita da criança, o seu percurso genético, isto é, a origem dos processos e os momentos que marcam as etapas da constituição social e individual da escrita. Embora essas duas abordagens apresentem pressupostos teóricos subjacentes diferenciados sobre o

¹² Em seu estudo sobre “o desenvolvimento da escrita na criança” trouxe a investigação também com uma criança com deficiência intelectual. Ver mais em Luria (2006).

desenvolvimento e aprendizagem da linguagem, elas podem ser vistas como complementares (AZENHA, 1995).

Em síntese, para Santos (2010), algumas teorias mostram esclarecer certos aspectos da linguagem, outras não oferecem a clareza de tantos aspectos, e cada uma acaba por oferecer um recorte de explicações sobre processos lingüísticos e de outros que deverão ser vistos e aprofundados no surgimento de muitas questões que poderão aparecer.

Dessa forma, os estudos sobre o alfabetismo apresentam uma diversidade de abordagens e perspectivas diferenciadas. Segundo Soares (2008), os campos de investigação do alfabetismo podem ser vistos como multidisciplinares, e os múltiplos olhares podem colaborar para o entendimento complexo desse fenômeno que é a linguagem, dentre os quais: o olhar histórico, antropológico, psicolinguístico, sociolinguístico, lingüístico, o discursivo, literário, textual, político, pedagógico.

Antes de adentrar nas contribuições dos estudos psicogenéticos, faz-se importante situar o percurso histórico social da escrita, o que favorecerá esclarecimentos sobre as construções individuais da criança (AZENHA, 1995).

A história da escrita pode ser compreendida a partir de fases peculiares, levando muito tempo até a chegada da escrita alfabética. Segundo Marcuschi (2001), a escrita surgiu pouco mais de 3.000 anos a.C., ou seja, há 5.000 anos, entrando no ocidente por volta de 600 a.C. Ela é tardia em relação ao aparecimento da linguagem, e surge num processo gradativo, como outra modalidade da comunicação humana.

O processo de escrita na humanidade dá-se em contextos de sedentarização do homem e do domínio de técnicas importantes como a agricultura, domesticação de animais, produção artesanal de objetos que favoreceram o salto sobre a dependência do homem em relação ao seu meio natural (AUROUX, 1998). Para Barbosa (1990), sua origem remete ao momento em que há a aprendizagem de comunicação dos pensamentos e sentimentos por meio de signos e quando estes puderam servir à compreensão dos outros. A pintura e o desenho deram lugar a escrita quando estes passaram a comunicar ideias, representar situações.

Segundo Barbosa (1990), a evolução da escrita se dá de forma não linear, mas, sobretudo, orientada por necessidades históricas e representa um marco na passagem da pré-história para a história. Para Auroux (1998, p.64), a escrita representa o suporte transposto mais importante (o gráfico), pois, “[...] não somente

porque ele utiliza a bidimensionalidade do espaço plano, mas ainda porque é o primeiro suporte que permitiu a fala humana subsistir sem a presença de som emissor.”

Dessa forma, Kato (2010), à luz dos estudos de Gelb, diz que os homens têm a necessidade individual de expressão e social de comunicação, ambas estariam relacionadas. Inicialmente, o desenho do homem primitivo tinha a função de expressão de idéias visuais, tornando-se arte e, depois, um sistema pictórico de comunicação, mas sem relação com a fala, pois na pintura, nos desenhos com a função descritiva, não havia uma ligação direta com o idioma.

Quando o desenho evolui para uma representação dos objetos, uma escrita mnemônica, utilizando símbolos semelhantes entre os homens para apoiar a memória, os símbolos se ampliam a um uso social. Encaminha-se em direção à representação da fala (BARBOSA, 1990). Segundo complementa Cagliari, nas diferenciações entre desenho e escrita, tem-se a seguinte caracterização entre os termos: “quando se faz um desenho de uma casa para representar o objeto casa, não se produz uma escrita. Mas, ao desenhar uma casa para que se diga casa, então está se escrevendo a palavra casa.” (2005, p.105).

Numa fase seguinte, o logograma (ou ideograma, isto é, sinais que podem representar ideias) tornou-se resultado da estilização e convencionalização do sistema pictográfico, o sistema deixa de ser icônico para ser simbólico, e há princípios de foneticização da escrita. Trata-se de uma representação das ideias associadas aos objetos em sua forma mais primitiva para auxílio da memória (KATO, 2010). Conforme complementa Barbosa (1990, p.35), “[...] um desenho do sol significa “sol”, mas também “brilhante”, “branco” ou “dia”.

Nessa fase da escrita também se desenvolveu o sistema logográfico-silábicos, que deu lugar ao silábico, ou seja, os registros ganham valor fonético, o desenho dos sons tais como: a escrita suméria (Mesopotâmia), a egípcia. Como exemplo, é possível compreender que “[...] a palavra discórdia, que antes era representada por duas mulheres brigando, passa a ser representada por uma mulher e uma corda e, finalmente, por um disco e uma corda [...]” (BARBOSA, 1990, p. 35). Esse autor salienta que a organização econômica da Suméria, nos anos 3.100 a.C., na busca de registrar as mercadorias, favoreceu o registro dos sons dos nomes das pessoas e objetos.

Vale destacar que a descoberta da escrita silábica se deu, inicialmente, num processo de representação das sílabas pelas propriedades fonéticas, e não pelas semânticas. Nos anos 3.000 a. C., os hieróglifos egípcios alcançaram 24 sinais para a formação de um silabário, um conjunto de sinais específicos para representação de sílabas (CAGLIARI, 2005). A escrita alfabética (a nossa escrita) provém dos gregos que realizaram uma adaptação do sistema de escrita fenícia, utilizando vogais e consoantes, que depois foi adaptada pelos romanos, constituindo-se no sistema alfabético greco-latino (CAGLIARI, 2005).

No caso da língua portuguesa, faz-se importante saber que ela apresenta um alfabeto de natureza essencialmente fonêmica e não chega a ser fonética segundo Kato (2010). A natureza fonêmica expressa as diferenças dialetais, as mudanças na língua, as variações que se refletem na pronúncia das palavras. Por outro lado, a realização fonética se dá apenas em alguns casos, onde um fonema tem somente uma realização possível.

As correspondências biunívocas, ou seja, aquelas que se dão termo a termo, em ambas as direções, fonemas (unidade de som) e letras (grafema), se dão em poucos casos, como exemplos: p e /p/, b e /b/, v e /v/ (LEMLE, 2001). Existe ainda a relação de “cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição” (exemplos: casa, sala, resto) e a situação de ocorrer “mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição” (casar ou azar, rosa ou exame). “A motivação fonética é perfeita, no primeiro caso, e decai gradativamente” (LEMLE, 2001, p. 25).

Assim, uma criança que está na escola e escreve “disi” (disse), ela está buscando apoio de uma forma fonética da língua, como numa transcrição. Essa forma não estaria escrita ortograficamente, segundo as convenções de uma língua, para que os sujeitos pudessem ser lidos por outros falantes, mesmo considerando a diversidade de dialetos, mas é compreensível já que essa criança está revelando a sua reflexão sobre o uso da língua escrita e sobre aquela mesma que fala (CAGLIARI, 2005).

Segundo Cagliari (2005), a língua portuguesa, como qualquer outra, é um fenômeno dinâmico, que evolui e que também é expressa numa motivação lexical e diacrônica (KATO, 2010). Na motivação lexical trata-se de compreender que algumas palavras derivam do radical, pertencem à família lexical como as palavras “medicina, medicinal, medicar” que provém do “medic”, uma forma ideográfica. Na

diacrônica, faz-se importante saber que algumas representações ortográficas são decorrentes da própria história da língua, é o caso da palavra homem que, em suas origens, no latim, tinha o “h” (KATO, 2010).

Nas pesquisas psicogenéticas sobre a escrita da criança, Ferreiro, Teberosky e Luria estabelecem uma relação entre a história individual e a social, entre as etapas, na escrita, as quais ela atravessa num modo particular e o percurso cultural construído pela humanidade (KATO, 2010; AZENHA, 1995).

Vygotsky (1998), Luria (2006), Ferreiro e Teberosky (1999) concordam em dizer que a história da escrita, da criança, dá-se início muito antes da sua entrada na escola, e que esse aprendizado não se refere à apreensão de formas gráficas, como um ato mecânico de registros de letras no papel. Vygotsky (1998) diz que nos projetos de pesquisas e investigações sobre a escrita da criança, Luria, em 1929, seu colaborador, foi o responsável por realizar tais análises sistemáticas através de importantes experimentos.

Vygotsky (1998), em seu estudo intitulado “a pré-história da linguagem escrita”, complementa a discussão sobre o aprendizado da escrita e coloca que esse deve ser desenvolvido, na escola, considerando pelo menos três pontos importantes: a) a leitura e a escrita devem ser algo que a criança necessite; b) incorporadas para uma tarefa necessária que tenha uma funcionalidade para a vida social; c) e ensinadas naturalmente, ou seja, não deve ser imposta como um treinamento.

O ensino tem de ser organizado de tal forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças), então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão” (VYGOTSKY, 1998, p.155-156).

Segundo Vygotsky (1998), a linguagem escrita representa um ponto crítico no desenvolvimento cultural da criança, uma etapa importante alcançada. Além disso, ela precisa fazer uma descoberta muito significativa: que pode desenhar coisas, mas, além disso, a fala. Dessa forma a brincadeira e o desenho podem se constituir importantes estratégias pedagógicas, pois, para Vygotsky, a aquisição da escrita significa o alcance de um sistema simbólico de representação da realidade.

Os desenhos, os gestos, e o brincar de faz-de-conta seriam atividades representativas e de colaboração nesse processo de aquisição (OLIVEIRA, 2009). A criança que diz, numa brincadeira, que um livro de capa preta pode ser uma floresta, ela isola um dos aspectos do objeto e afirma que “pode ser uma floresta porque é escura”.

O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária (VYGOTSKY, 1998, p. 134-135).

No caso do desenho, não há importância da similaridade entre o que a criança faz e os objetos, mas que nos objetos se incorporem gestos apropriados e possam funcionar como pontos de aplicação deles. As crianças desenharam o que conhecem dos objetos e não o que veem neles, e esses objetos surgem tendo por base a linguagem verbal (VYGOTSKY, 1998).

A pré-história da linguagem escrita, colocada pelo autor, apresenta mudanças descontínuas e especificidades, observadas nesse percurso que se dá, inicialmente, no surgimento dos gestos, um signo visual. Uma criança que rabisca o papel, que faz garatujas é capaz de evidenciar, nessa atividade, uma relação entre a representação pelo desenho acompanhada por gestos, e esses gestos estariam apoiados na linguagem verbal. Exemplo: a criança pula no papel com a caneta, desejando expressar o movimento de pular de fato (VYGOTSKY, 1998).

Gradualmente, a criança pode transformar os traços ainda indiferenciados, as garatujas, em pequenas figuras e desenhos e, depois, eles são substituídos por signos. O autor diz que as crianças mais velhas podem começar a fazer uma grande descoberta: os objetos podem indicar coisas que elas podem representar e também substituí-los. Para o desenvolvimento da linguagem escrita, há um deslocamento do desenho de objetos para o desenho de palavras. Caberia ao ensino organizar, oferecer situações favoráveis no curso dessas mudanças que conduzem às formas superiores de escrita (VYGOTSKY, 1998).

Ao aprofundar os estudos sobre “o desenvolvimento da escrita da criança”, Luria (2006) enfatiza o percurso desse caminho, indicando que linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e essas, em momento posterior, cedem lugar aos signos, o que pode ser visto, tanto na história da civilização, quanto na história particular da criança.

Luria (2006) alerta, que antes de chegar à escola, a criança já desenvolveu técnicas primitivas e importantes que servem aos estágios posteriores, pois, ao longo do seu caminho, há uma conquista gradual de diferenciação de símbolos. O ato de escrever pressupõe um salto no desenvolvimento, a partir do momento em que as coisas se constituem uma funcionalidade para a criança.

Na sua interação com o mundo, quando ela desenvolve uma relação funcional com os objetos, pode-se dizer que há um ponto crítico nesse desenvolvimento, formas intelectuais do comportamento estão sendo evidenciadas. O escrever dá-se segundo algumas condições: primeiro, por um interesse pelas coisas por parte da criança, e, segundo, que elas sejam instrumentais, isso é, desempenhem papel importante, de auxílio para conseguir alcançar objetivos.

Em seus estudos com crianças pequenas (4 e 5 anos), Luria observou um fenômeno interessante: a não utilização da escrita como instrumento auxiliar para tomar notas ou escrever uma palavra. Ele identificou um processo autocontido. O ato de escrever, de rabiscar, era imitativo, intuitivo, externo, e as crianças estavam buscando “escrever como os adultos”; traduzia-se como uma brincadeira, mas uma situação que ela é capaz de se comportar um pouco além. Este ato não era recurso para ajudar na lembrança da sentença ou relacionar o que se escreve (rabiscos e garatujas) ao conteúdo, não havia funcionalidade, e o registro não é utilizado como mediação para objetivos intelectuais (AZENHA, 1995). Tal etapa pode ser chamada de pré-instrumental.

Em algumas situações, Luria também observou o comportamento de crianças que tentavam escrever “olhando para o teto” buscando relembrar as sentenças ditadas, porém havia um total descaso com suas anotações como registro de apoio à memória.

Em outras situações, foi visto um processo de rabiscos que buscavam servir de marcas para guiar a recordação, um signo de auxílio à memória, alguns sinais topográficos no papel. Tratava-se de uma mudança importante nos seus esforços, a escrita ainda não era diferenciada em sua aparência, mas sua atitude motora revelava um signo auxiliar da memória. Havia a associação entre o que foi ditado pelo pesquisador e os seus rabiscos.

A criança lembra-se agora do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica, e esta marca lhe permitirá lembrar de uma sentença particular e auxiliará a relembrá-la.

Tudo isso e a presença de certas técnicas de escrita topográfica não-diferenciada que surgem nos povos primitivos estimularam nosso interesse por esse auxílio técnico não-diferenciado da memória, o precursor da verdadeira escrita. (LURIA, 2006, p. 158)

Luria explica que a passagem de uma forma não-diferenciada para um estágio de atividade gráfica diferenciada, decorreria de dois fatores: a forma e o número (quantidade). A criança foi forçada a produzir uma escrita diferenciada quando os desafios envolviam a quantidade e a forma, e assim foi conduzida à etapa pictográfica. O desenho começa, então, a se colocar como uma atividade intelectual mais complexa, a exemplo disso, uma criança desenha duas linhas para representar a seguinte mensagem: “O homem tem duas pernas” e diz: “então, eu desenharei duas linhas”. Para Luria (2006), o passo inicial foi dado no sentido de que ela foi capaz de “ler” e de “escrever” sua própria escrita. Trata-se de um salto para uma atividade intelectual complexa, e o rabisco começa a se tornar um instrumento poderoso à memória, o que confere passos em direção à escrita diferenciada. Este instrumento, o “rabisco”, o signo, estaria apontando mudanças no plano psicológico.

Dessa forma, a linha de desenvolvimento da escrita passa a ser interpretada diferentemente, trata-se de um signo na escrita pictográfica, identificado na experiência dos desenhos infantis. Vale dizer que o desenho, como meio de recordação, pode ser misturado aos desenhos sem mediação simbólica (LURIA, 2006).

Para o autor, a escrita simbólica decorre do significado funcional e da realização que se dá pela representação gráfica do conteúdo que a criança quer anotar. Além disso, o ato vem antes da compreensão, ou seja, antes de compreender os mecanismos da escrita ela já elabora métodos primitivos, expressos em atos externos que levarão à compreensão do sentido da escrita. Nesse desenvolvimento, a criança passa por tentativas para elaborar o sistema cultural, buscando abreviar o ato de recordação, o que pode ser visto, inicialmente, num rabisco mecânico; depois, a partir das marcas topográficas; em seguida, nas representações pictográficas para a escrita simbólica (OLIVEIRA, 2010).

Em seus estudos, Luria também abordou o desenvolvimento da escrita nas crianças com deficiência intelectual. Ele pontuou dificuldades acentuadas de

memória e de abstração, nessas crianças, ao utilizar o desenho como signo auxiliar.

Ele diz que:

um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração torna-se necessário para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança, capaz de agir assim, está no limite da escrita simbólica (LURIA, 2006, p. 179).

Azenha (1995), em seus estudos, coloca que as pesquisas psicogenéticas podem complementar e ampliar o entendimento sobre as fases iniciais da criança a respeito do objeto escrita. Trata-se de uma interlocução entre o trabalho de Ferreiro e Teberosky e o de Luria na busca por compreender melhor a pré-história da escrita, e por entender o que pode representar os rabiscos iniciais como apoio à memória, já que os estudos das autoras revelam certas lacunas sobre os períodos primitivos da gênese da escrita (AZENHA, 1995).

Na abordagem de Ferreiro e Teberosky (1999), numa breve análise é possível dizer que o primeiro nível de desenvolvimento da escrita, a pré-silábica, a escrita da criança tem ligação com a reprodução de traços que ela considera a forma da mesma: se a forma básica é a letra de imprensa, veem-se grafismos separados entre si, mas podem ser compostos de outros tipos. Se a forma é a cursiva, observam-se traços ondulados.

A intenção subjetiva e as tentativas de correspondências figurativas entre a escrita e os objetos são também evidentes nesse estágio. A criança, por exemplo, pode registrar um rabisco maior para dizer que é um urso. Para ela, o desenhar serve para “olhar”; e a escrita, para “ler”; e a grafia, em maior comprimento, serve para objetos maiores, tratando-se de um realismo nominal, ou seja, a escrita da palavra se confunde com o próprio objeto.

Nesse nível, pré-silábico, há um registro de garatujas, desenhos sem figuração, mistura de letras e números; ela entende que as letras não se repetem numa mesma palavra. Para ler, é preciso haver diferenças objetivas na escrita - com quantidade acima de 3 - e variedade de grafias. Em síntese, nesse estágio há uma escrita indiferenciada em direção à sua diferenciação.

No momento silábico, ela conta com pedaços sonoros, ou seja, cada letra corresponde a uma sílaba, e essas letras podem não ser utilizadas com um valor sonoro estável. A criança escreve “AOE”¹³, para representar a palavra árvore. Nessa etapa observam-se novos conflitos cognitivos. Nos casos de escrita de palavras que

¹³ Trata-se de um exemplo de uma criança com deficiência intelectual que foi aluna da pesquisadora.

tenham duas sílabas, a criança é desafiada a encontrar soluções para a sobra de letras.

No silábico-alfabético, momento em que o valor sonoro torna-se muito evidente, ela acrescenta letras e “vai além” para dar conta das suas hipóteses, diante do que lhe propõe a sua relação com o objeto situado num meio desafiador. E, no nível alfabético, a criança constrói o sistema linguístico e compreende sua organização; há um conhecimento do valor sonoro de grande parte das letras para que formem sílabas. Ela escreve foneticamente, mas não ortograficamente, e consegue realizar uma distinção de letra, sílaba, palavra, frase, mas pode ainda não dividir as palavras numa frase convencionalmente, estabelecendo segmentações (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999).

No caso específico da criança com Síndrome de Down, estudos evidenciam que ela atravessa processos similares às outras ditas normais quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, porém, mostra um tempo maior nesse caminho, um ritmo mais peculiar (FIGUEIREDO; GOMES, 2006; VOIVODIC, 2008).

Monteiro (2004), no período de 1985 a 1996, aponta, em seus estudos, as evidências do processo de construção da escrita de crianças em classes comuns e especiais. A autora observou, em suas investigações, que elas produziam textos de maneira semelhante às crianças sem comprometimentos, mas a inclusão dos sujeitos, no processo de uso das práticas da leitura e da escrita, necessitaria dar devido destaque à crença nas possibilidades da criança, o caráter de funcionalidade da escrita no seu grupo social de pertença, bem como, a apropriação de práticas de leitura e de escrita, guiadas pelo prazer. Segundo Monteiro (2004), a história da pessoa com deficiência intelectual, nos processos de aquisição da leitura e da escrita, tem marcas da exclusão social, e a sua impossibilidade de acesso a essas práticas culturais, numa sociedade letrada, se torna mais um fator de exclusão e de discriminação.

Castro (2002) dedicou-se ao estudo do processo de leiturização e a realização de inferências¹⁴, a partir de imagens de crianças com Síndrome de Down. A autora lembra que as conseqüências secundárias da deficiência marcam o desempenho dos sujeitos investigados, pois estavam imersos num contexto social

¹⁴ As análises das inferências, deste estudo, sublinham a atividade mental presente na leitura, sendo verificada na interação leitor-texto-contexto, onde o sujeito por meio do comportamento lingüístico, ele constrói novos significados a partir de elementos explícitos no texto. O contexto cultural é considerado na construção do sentido do texto (CASTRO,2002).

de subestimação de suas capacidades mentais e lingüísticas, tanto na família, quanto na escola. Segundo Castro (2002), as crianças revelavam lentidão para responder às atividades, e havia níveis diferenciados entre os sujeitos investigados; sendo que alguns necessitavam de maiores níveis de ajuda. Contudo, na escola, concepções e práticas tradicionais de leitura acabam por explorar muito pouco as potencialidades que as crianças poderiam oferecer.

Oliveira (2010) em sua pesquisa que trata da apropriação da escrita da criança com Síndrome de Down, de acordo com a abordagem sócio-cultural baseada nas investigações de Vygotsky e colaboradores, enfatiza que essa aquisição deve dar-se como uma construção que vai além da prática da escola, ou seja, a autora defende uma prática social de leitura e de escrita:

[...] esse processo não deveria ser desconsiderado ou diferente, 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 (OLIVEIRA, 2010, p. 341).

Oliveira (2010) faz ressalvas sobre as concepções de como o processo de aprendizagem da escrita é vista tanto na escola, quanto na sociedade. Observa-se que o ensino para estas crianças mostra legados culturais do atendimento especial que submete o aluno às práticas individualizadas, repetitivas, descontextualizadas, fragmentando o saber, num controle de aquisições que englobam o investimento no concreto, nas atividades mais simples, para depois deparar-se com questões mais complexas, posição criticada por Vygotsky (1998).

Para Vygotsky, as atividades concretas entrariam, na escola, com um meio e não como um fim, pois “o sistema de ensino baseado somente no concreto - um sistema que elimina tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato - falha em ajudar crianças atrasadas¹⁵ [...]” (VYGOSTKY, 1998, p.116). O ensino, nesta perspectiva, estaria diminuindo as possibilidades de elaboração desse pensamento abstrato e reforçaria dificuldades de generalização.

Oliveira (2010) dá ênfase, em sua pesquisa, à necessidade de um trabalho a partir da funcionalidade da escrita, e das potencialidades na apropriação desse conhecimento, podem ser reveladas e beneficiadas pelos processos de mediação,

¹⁵ Termo utilizado por Vygotsky na época e que foi ressignificado nesse trabalho.

aspectos também evidenciados por Monteiro (2004). Pimentel (2007) aborda a formação do pensamento conceitual dessas crianças destacando a sua ocorrência mais efetiva quando há mediação do professor e dos colegas.

Para Voivodic (2008) e Saad (2003), as crianças com Síndrome de Down atravessam os mesmos impasses na aprendizagem da leitura e da escrita, enfrentados por uma criança “dita normal”, e o curso dos seus conflitos cognitivos diante do objeto também é semelhante, porém, mostra especificidades de um ritmo diferenciado.

Nas considerações de Voivodic (2008), a educação dessas crianças pode ou não ser um instrumento transformador, mas isso tem ligação com filosofia que se utiliza na prática educacional. Além disso, o fato do sujeito apresentar o mesmo padrão de desenvolvimento não significa que ele deva aprender da mesma forma que os outros, pois é preciso levar em conta os ritmos e os estilos de aprendizagem de cada um.

4.2 ESCRITA NA ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS

Imersa num mundo de coisas escritas, a criança vai, aos poucos, buscando entender e se relacionar com esse objeto de conhecimento de sua cultura; e a sua entrada nos grupos de alfabetização, nas escolas, se constitui uma fase de inúmeras expectativas daqueles que com elas estão envolvidos, tanto por parte dos que aprendem; quanto por parte daqueles que visam realizar essa tarefa (família, professores, escola).

Segundo Soares (2008), a “introdução” da criança no mundo da escrita, nos ambientes escolares, deve conferir ao sujeito uma apropriação de um bem cultural fundamental no exercício da cidadania e na participação social e cultural. Todavia, com relação ao papel da escola, não se torna uma surpresa questionar se é de fato o seu propósito realizar esta introdução.

Downig (1987) diz ser arriscado supor que a escola pode influenciar apenas positivamente. Nos estudos de Morris (1959, 1966), citado por Downig (1987), o que ocorre na escola tanto pode ser benéfico quanto prejudicial aos progressos da criança, na aquisição da leitura e da escrita. A disposição dos livros para as crianças, o planejamento do prédio, a atuação pedagógica seriam alguns dos aspectos envolvidos numa análise de elementos (des) favoráveis no

desenvolvimento do trabalho com a alfabetização. A instituição deve ser vista como mais um componente a favor dessa aprendizagem, porque existem outras influências fora desse ambiente que são muito relevantes nesse percurso.

Assim, o alfabetismo das pessoas, ou seja, o quanto elas usam o ler e o escrever no seu cotidiano, mostra uma perspectiva que vai além dos domínios individuais de saber apenas assinar o nome ou produzir um bilhete simples sob a influência escolar. O alfabetismo diz respeito ao estado ou condição daquele que assume o que aprende a ler e a escrever, mas também tem a ver com um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade (BRITTO, 2007; SOARES, 2008).

Ao assumir a posição afirmativa, “alfabetismo”, assume-se a forte presença da escrita nas práticas sociais e a relação do que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita. Vai além da posse individual da leitura e da escrita, implicando no uso social desses saberes em contextos específicos e culturais. Para Ferreiro (2010), a organização da cultura escrita é tão diversa no mundo contemporâneo, diante das múltiplas situações sociocomunicativas e dos suportes textuais (internet, revistas, livros, etc.), que a concepção de alfabetização inicial se amplia e, por isso, não se atém ao saber específico da sonorização das letras.

Nesse sentido, não se concebe, neste trabalho, uma visão dicotômica entre os conceitos alfabetização e letramento. Tal concepção leva a percepção do primeiro conceito como aquisição de uma técnica; e o segundo, como inserção do sujeito nas práticas de uso social da escrita e da leitura (FERREIRO, 2010). Acredita-se que, imersos numa cultura escrita, o alfabetismo do sujeito é um processo contínuo, que requer transitar nas diversas práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, e não se resume em uma tarefa a ser cumprida em um ano.

Ler e escrever são atividades de comunicação entre as pessoas. Envolve um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, de habilidades motoras, de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, de representação de objetos que envolvem desde a elaboração de um nome à escrita de tese (SOARES, 2008). “O aprender a ler, significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios [...]” Dessa forma, “enquanto permanecemos isolados na cultura letrada, não podemos encarar a leitura senão como instrumento de poder,

dominação dos que sabem ler e escrever sobre os analfabetos ou iletrados.” (MARTINS, 2006).

O uso da escrita, portanto, tem ligação com as mudanças históricas, sociais, econômicas e refletem novas demandas para atuar num mundo cultural (ANDERSON; TAELE, 1987). AUROUX (1998) lembra que:

Vivemos em uma sociedade grafematizada. Se não se sabe ler, é difícil pegar o metrô; será preciso aprender cada percurso, localizando-se pelo cenário, pelas cores, pelos odores, como se faz no campo ou na floresta, mas o metrô não é propício para isso. Não nos localizamos em nosso espaço social em função dos caminhos que nossos pés percorreram, dos musgos que crescem em árvores, das rochas e dos rios que nossos olhos enxergaram, nem mesmo das estrelas, mas utilizamos guias e mapas, lemos nomes de ruas e painéis de sinais. A grafematização está em crescimento constante. (1998, p.73).

Vale destacar que as discussões acerca da prática alfabetizadora, no Brasil, no decorrer dos tempos, vêm se pautando no uso e implicações dos métodos, como também nas condições de “maturidade” e de “habilidades individuais (prontidão)” para o aprender, mas o atual momento aponta para outras direções. Além disso, é preciso salientar que o conceito de alfabetização ou de pessoa alfabetizada, na escola, evoluiu segundo as condições sociais, históricas e educacionais.

Num breve resgate histórico, é possível afirmar que, no século XV, os antigos métodos de alfabetização eram utilizados para ajudar as crianças no conhecimento do catecismo a partir da memorização e discriminação de letras e sílabas. Segundo Cagliari (2007), a palavra “cartilha” é decorrente do diminutivo da palavra “carta”, porque se usavam cartas para alfabetizar, na qual continham tabelas com diferentes padrões silábicos.

No século XVI, há uma evidência dos métodos sintéticos, portanto, a leitura decorria de uma união de sílabas para formar palavras e não havia uma preocupação com o texto, apenas com a apreensão das rezas e de ensinamentos religiosos da igreja católica. Daí surgiram as cópias e os ditados como atividades que poderiam garantir um aprendizado.

A partir do século XVIII, com a escolarização pública e gratuita, o processo de alfabetização passou a ser coletivo; o professor era um executor de métodos, exigia-se um programa oficial e num tempo padrão, com material didático mais apropriado para época (a cartilha agora com textos morais e patrióticos). Além disso, não se podia alfabetizar antes que a criança entrasse nestas classes “[...] por que senão o

professor não sabia o que fazer na escola” (CAGLIARI, 2007, p. 56). Nesse contexto, alfabetizado era quem sabia escrever o seu próprio nome.

O excesso de alunos na escola, para serem alfabetizados, na mesma sala de aula e ao mesmo tempo, demandou uma produção maior de cartilhas; métodos decorrentes de práticas individuais surgiram e foram difundidos e sistematizados em livros didáticos. Os problemas de aprendizagem, nesse período, se tornaram mais evidentes, se estendendo até o início do século XX, no momento pós Segunda Guerra Mundial.

Até o final da segunda guerra Mundial, mais da metade da população brasileira era analfabeta e vivia predominantemente em áreas rurais. Embora os analfabetos não tivessem direito a voto, o simples fato de saber assinar o nome quase sempre permitia ao cidadão tirar o título de eleitor (CARVALHO, 2005, p. 16).

Por volta de 1940, a definição da pessoa alfabetizada se baseava em quem demonstrasse ler e escrever um bilhete simples. A partir dessa década, o governo federal favoreceu a criação de várias campanhas “para jovens e adultos, cujo objetivo maior era ensinar a decifrar palavras e frases simples, mas a produção contínua de analfabetos causada por sistemas escolares inadequados e as condições de extrema desigualdade social não cessaram.” (CARVALHO, 2005, p.16).

Em 1958, a Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para estabelecer um padrão internacional para estatística em educação, buscou considerar a pessoa alfabetizada aquela pessoa capaz de ler e escrever com compreensão uma frase simples sobre sua vida cotidiana, e o analfabeto a pessoa que não realizava tal tarefa (BRITTO, 2007).

Dessa forma, a UNESCO definiu o conceito de “alfabetizado funcional” como uma versão “fraca” do uso social da leitura e da escrita, segundo pontos de vista que tratam do alfabetismo (SOARES, 2008). Ao mesmo tempo, nesse período, Paulo Freire, grande educador brasileiro, já defendia, no país, uma alfabetização que fosse um ato político, de libertação e consciência, e que, através deste processo, o sujeito pudesse transformar a sua própria realidade (SOARES, 2008).

Nas décadas de 70 e 80, a produção de conhecimento sobre as metodologias de alfabetização tiveram significativo declínio, pois:

[...] de um lado estava os métodos tradicionais (fossem analíticos e sintéticos) não deram conta de alfabetizar os grandes contingentes de alunos que acorriam às escolas; por outro, a intensa divulgação e o elevado prestígio acadêmico das idéias de Emília Ferreiro fizeram com que o interesse sobre como o professor ensina se deslocasse para a questão como a criança aprende, o que gerou mudanças importantes nos paradigmas de pesquisa e nos temas tratados pelos teóricos (BORGES apud CARVALHO, 2005, p. 19).

Nos fins do século XX, foram divulgados, no Brasil, trabalhos da área da psicologia genética que influenciam, significativamente, as práticas pedagógicas alfabetizadoras do país. Baseadas no construtivismo de Jean Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberosky forneceram saltos qualitativos na compreensão de como a criança aprende a ler e a escrever. Soares (2008) considera a influência da tendência psicogenética e o trabalho da psicogênese da língua escrita uma mudança radical de paradigma nos estudos e pesquisas sobre alfabetização e, conseqüentemente, da prática da alfabetização.

A autora afirma também a necessidade de reinvenção da alfabetização no Brasil, no momento atual, e propõe novas diretrizes que salvem o campo educativo do espontaneísmo decorrente de uma interpretação ingênua e equivocada da perspectiva psicogenética, pois os paradigmas tradicionais já não são mais aceitos (SOARES, 2003). Além disso, Soares diz:

[...] Enquanto a posse e o uso pleno da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais - como têm sido - elas assumem papel de arma contra o exercício do poder, para legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumento de discriminação e de exclusão. [...] Em síntese, não há em sociedades grafocêntricas, possibilidades de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional - como instrumentos imprescindíveis à vida social, política e profissional - quer em seu uso cultural - como forma de prazer e de lazer (SOARES, 2008, p. 58).

Assim, na contemporaneidade, os processos de leitura e de escrita têm grande ligação com conceito de alfabetismo e formam um conjunto de comportamentos que podem ser concebidos em duas dimensões: uma dimensão individual e outra social, que se divide em posições divergentes (SOARES, 2008).

Na dimensão individual, ler e escrever são processos que apresentam características peculiares, e ambos estão ligados à aquisição da pessoa, ou seja, ao estado ou condição pessoal da posse desses processos. A leitura e a escrita se definem como um grande conjunto de habilidades e conhecimentos psicológicos e

lingüísticos; apresentam características específicas e indicam diferentes níveis de habilidades e usos para cada um. Não são vistos como categorias polares, mas complementares (SOARES, 2008).

A dimensão social do alfabetismo envolve incluir aquilo que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de escrita e se dividem em duas vertentes de compreensão acerca destes processos: uma tendência progressista (uma versão mais fraca do uso social) e outra denominada de radical (uma versão forte) (SOARES, 2003).

Soares (2008, p.34) afirma que na tendência progressista, também chamada de liberal, as habilidades de leitura e escrita “não podem ser dissociadas dos seus usos sociais”, ou seja, são habilidades imprescindíveis para que o sujeito “funcione” adequadamente correspondendo às demandas da sociedade ou do grupo ao qual faz parte. Estão também ligados à produtividade de um indivíduo dentro de um sistema.

Essa concepção influenciou a definição da UNESCO, proposta em 1978, criando o conceito de “alfabetizado funcional” a partir da ênfase na funcionalidade, que foi difundido internacionalmente, e esse diz ser o estado do indivíduo, “necessário para um funcionamento efetivo do seu grupo e de sua comunidade, e também para dar-lhe condições de uso da leitura, da escrita e do cálculo para seu desenvolvimento pessoal e de sua comunidade” (SOARES, 2008, p. 33). Nessa concepção, há uma ênfase no uso da escrita, leitura e cálculo para a sobrevivência; o alfabetismo é o responsável pelo desenvolvimento cognitivo e econômico e é visto como condição para o exercício da cidadania.

Numa outra tendência social, a radical, é mostrada a compreensão de que o ler e o escrever não são vistos como “neutros”, mas são “configurados por processos sociais mais amplos; e são responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social” (SOARES, 2008, p. 35). Paulo Freire foi um importante representante dessa tendência ao salientar que o aprendizado da leitura e da escrita pode ser um instrumento de domesticação ou libertação do homem, no contexto ideológico que vive.

Soares (2008) explica que esta concepção tem a ver com o que se pode ou se deve ler e escrever; bem como refletir e questionar o quê, como, quando e por quê. Nessa tendência, o alfabetismo não está estritamente vinculado às práticas funcionais ou à realização da satisfação individual e pessoal ante a aquisição, vai

além. Assim, para a autora formular um conceito fechado de alfabetismo, é uma tarefa impossível; carece de situá-lo para cada pessoa, lugares, contextos culturais; e seria difícil reunir um conjunto de habilidades e conhecimentos determinados para constituí-lo.

4.3 LÍNGUA ESCRITA: ATUAÇÃO ESCOLAR E PERSPECTIVA NA COMPREENSÃO DO APRENDER

As ideias defendidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), a partir da década de 80, favoreceram a compreensão de que a aquisição da língua escrita se dá em contínuas aprendizagens, constituídas de rupturas, desequilíbrios e progressos cognitivos sobre a leitura e a escrita, permitindo o seu gradativo domínio. Esse pressuposto teórico (não é um método para alfabetizar) tem influenciado nas propostas e ações pedagógicas nas escolas atuais, porém é possível constatar que há ainda muitos professores que baseiam suas práticas pedagógicas a partir de modelos teóricos tradicionais, e eles veem esse processo de aprendizagem do sujeito por outra perspectiva.

Numa breve análise, é possível destacar que, historicamente, o modelo tradicional de ensino vem propondo métodos de alfabetização, caracteriza a aprendizagem da leitura e da escrita a partir do ponto de vista da concepção de língua como código, isto é, conduz o ensino da língua a partir da codificação e decodificação e de memorização das letras e sons (FERREIRO, 2006). Além disso, na perspectiva de construção desses processos, o foco estava no professor e naquilo que ele “pensava transmitir” através das propostas metodológicas e de recursos didáticos pré-estabelecidos.

No que se refere às especificidades dos métodos e da atuação do professor a partir deles, pode-se dizer que alguns, como os denominados de silábicos, partem das formações de junções de letras para combinações de sílabas e depois, para formação de frases. Em outros, os analíticos, partem da frase para chegar às sílabas.

Os primeiros, os silábicos, têm suas raízes históricas no início do século XX, diante da grande parte da população que era analfabeta; e a proposta do trabalho com a leitura e a escrita baseava-se na soletração, ou seja, havia a busca de ensinar estabelecendo uma combinação de letras e sons, o que fazia o professor

mostrar a união de letras pra formar sílabas e, depois, as frases (CARVALHO, 2005).

Segundo Carvalho (2005), muitos métodos decorreram da prática de alguns professores no seu contexto de atuação. Alguns desses métodos silábicos que representam essa concepção são: Método ABC ou carta do ABC (sem autor), Cartilha da infância, em 1979, métodos fônicos, como o da Abelhinha por Alzira Silva e outros autores, em 1965, e o da Casinha Feliz por Iracema Meireles, na década de 60.

Na cartilha do ABC, por exemplo, o modelo de ensino na língua portuguesa se dava com padrões silábicos, mais simples, a partir do treino da consoante-vogal (ba, na), vogal-consoante (al. na.), consoante-consoante-vogal (fla, bla, tra). Os estímulos visuais, auditivos, a memorização complementavam o trabalho para dar uma aprendizagem memorística de leitura e escrita de palavras isoladas (CARVALHO, 2005).

Segundo Carvalho (2005), no caso dos métodos globais (ou analíticos), os professores atravessaram uma mudança significativa: começar por frases ou pequenos textos para chegar às letras. Foram muito facundos no período da Escola Nova, influenciados pela corrente psicológica da Gestalt, nos fins do século XIX. Essa corrente defende que a percepção humana apresenta um sentido de totalidade; e não, partes isoladas de um contexto (NUNES; SILVEIRA, 2009).

A ideia central é de que a criança apresenta uma visão global da realidade, envolvendo a análise das partes maiores para chegar às menores. Como exemplo, tem-se o método ideovisual de Decroly, médico e psicólogo, um dos pioneiros do movimento do escolanovismo, que partiu das brincadeiras e jogos, para alfabetizar. Suas experiências iniciais se deram com crianças com necessidades especiais. Ao colar etiquetas em produtos, por exemplo, a criança podia provar o alimento, associando à escrita, ao significado (café, sal, açúcar, etc.). As palavras eram tiradas de frases ou de textos infantis (CARVALHO, 2005).

Em síntese, ao longo do tempo, os métodos para alfabetizar apresentaram diversos pressupostos teóricos que fundamentaram suas práticas e partiram de diferentes concepções sobre linguagem, aprendizagem, sujeito aprendiz e suas possíveis estratégias que acabaram por influenciar a prática dos professores. Para Carvalho:

diferentes teorias de aprendizagem se propõem a explicar como a criança aprende – por associação (estímulo-resposta), pela ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento (construtivismo), pela interação do aprendiz com o objeto intermediado por outros sujeitos (sociointeracionismo). Essas teorias, que assumiram a dianteira na formação dos professores em diferentes momentos históricos, embasam ou (condenam) certos métodos e técnicas de alfabetização (2005, p.15).

Os métodos por si só não podem explicar a (não) aprendizagem, pois há que se considerar um conjunto de fatores escolares e extra-escolares, quando se trata de buscar possíveis razões para as dificuldades, ou não, do aluno, para alfabetizar-se. Assim, necessita-se ressignificar a questão do “não aprender”. Exemplos desses fatores têm-se, na escola: as estratégias didáticas do professor; os materiais de apoio desinteressantes; as condições de ensino inadequadas - como turmas numerosas; condições que, obrigatoriamente, exige um currículo que ofereça organização adequada de conhecimentos, estabelecendo saberes fundamentais à prática social.

Por outro lado, os fatores extra-escolares podem revelar uma carência social de recursos por parte da família: a sua dinâmica em lidar com os objetos de conhecimentos e com a criança que está aprendendo; a falta de acesso a materiais como livros, jornais; a ausência de políticas que envolvam práticas de leitura e de escrita na comunidade (ausência de bibliotecas e projetos de leitura); a falta de articulação entre família e escola. Esses fatores, tomados isoladamente, não são suficientes para explicar um impasse na aprendizagem do aluno (CARVALHO, 2005).

Nos diversos métodos, há uma preocupação com o treino de modelos gráficos, dando ênfase à repetição de letras através de cópias excessivas e, muitas vezes, descontextualizadas, sob o pressuposto equivocado da combinação entre letras e sons para ler e escrever, concebendo a língua como um código fiel de transcrição dos sons da fala. “Nessa perspectiva, sob o ponto de vista da aprendizagem, as unidades - os sons - já estariam estabelecidas para o aprendiz, e apenas lhe faltaria transportar tais unidades do meio sonoro para meio gráfico (TEBEROSKY, 2003, p. 60)”. Segundo Lemle (2001, p.16), “[...] as coisas que acontecem são um pouco mais complicadas do que essa perfeição de casamento monogâmico entre uma letra e um som”.

Nas perspectivas dos métodos, sintéticos e analíticos, o processo é organizado e previsto pelo professor que utiliza a cartilha como o recurso que orienta

o seu trabalho e, portanto, não há uma diversificação nas tarefas para dar atenção aos sujeitos em seus ritmos e formas de aprendizagem. As cartilhas funcionam como um manual, com atividades pré-selecionadas conforme a dificuldade alfabética a ser trabalhada, obedecendo a uma ordem programada no ensino das letras. As crianças partem para decifração de letras em sons sem, muitas vezes, relacionar a leitura e a escrita aos seus devidos usos e funções sociais.

Fica o trabalho do professor limitado às seqüências das tarefas baseadas na “maturidade e nos pré-requisitos” de forma que a criança ou jovem aprenda a ler e a escrever. Caso a aprendizagem não se efetive o problema estaria, não no método, mas no sujeito, que demanda mais maturidade e reforço dos pré-requisitos para conseguir vencer a “sua dificuldade.” (FERREIRO, 2007).

A respeito disso, isso Ferreiro (2007) tece críticas esclarecedoras a partir de uma análise em seus estudos sobre os pré-requisitos para ler em materiais contemporâneos. Ela destaca sua preocupação sobre o que dizem serem condições necessárias, divulgadas em publicações, ou seja, a “prontidão”:

inteligência normal, possuir uma linguagem correta; bom funcionamento de suas gnoses, sobretudo as visuais, auditivas, táteis, corporais, espaciais e temporais [...]ter certo grau de atenção e concentração certa possibilidade de vencer o cansaço;ter interesse na aprendizagem, ter boa saúde; estar bem alimentado (NIETO apud FERREIRO, 1978).

Dessa forma, pode-se concluir que as noções de maturidade e dos pré-requisitos servem para discriminar crianças de setores marginalizados da sociedade e, ao mesmo tempo, culpa a criança como sendo imatura, incapaz, encobrendo o método e o trabalho mecanizado da escola. Esse enfoque mostra uma linguagem distante, padronizada, muitas vezes sem a devida relação com o contexto em que a criança vive, e levando-a a pensar que a leitura e a escrita da escola são diferentes daquelas que ela convive, e que a escrita não tem um sentido, um uso social significativo.

Além disso, o aspecto da variação lingüística, nos grupos que compõem as sociedades, é um dado importante e significativo na representação da criança sobre a sua própria língua, pois ela usa a língua “[...] conforme as regras do seu próprio dialeto, espelho da comunidade lingüística a que está ligada.” (CAGLIARI, 2005, p.18). Segundo Ferreiro (2006), no interior da escola, o preconceito lingüístico é um

dos mecanismos de discriminação, com maiores conseqüências para a criança, pois se despreza ou menospreza o grupo social ao qual ela pertence.

De acordo com Ferreiro (2007, p.40), nessa concepção “desaparecem a língua e a escrita como tais, pois esta última deixa de ser representação para transformar-se em mero conjunto de formas gráficas.” A “visão tradicional dos pré-requisitos (antiga e moderna) - enquanto aquisições individuais - afasta a escola, o indivíduo (e a teoria psicológica) da compreensão desse objeto social” (FERREIRO, 2007, p. 72), além disso, “a língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar)” (FERREIRO, 2010, p. 38). Vale lembrar que, a respeito da relação entre escrita e a oralidade não há uma “[...] dependência da primeira à segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente.” (TFOUNI, 1995, p. 19).

É necessário diferenciar a perspectiva tradicional dos estudos construtivistas e interacionistas, pois a aquisição da escrita é vista nessas duas últimas concepções como uma representação da língua, e não uma codificação e decodificação de formas gráficas (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999). Por codificação entende-se a transcrição de sons em formas gráficas numa correspondência biunívoca.

Segundo Teberosky e Colomer, por conceito de representação entende-se que: “[...] a aprendizagem consiste em assimilar novas formas para novas funções; formas e funções que afetarão as aprendizagens anteriores, isso é, trata-se de uma aprendizagem conceitual”, ou seja, a representação é um estado mental de um sistema cognitivo que reflete um aspecto da realidade exterior de um objeto” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 65). A aprendizagem conceitual se define como “um saber a respeito de algo”, um conhecimento explícito que se pode expressar verbalmente: é o que as crianças aprendem a dizer” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.69).

Em síntese, pode-se dizer que duas perspectivas se diferenciam num trabalho com a língua escrita na escola. A primeira apresenta o foco nas capacidades e desempenhos individuais do sujeito, na aquisição de uma técnica. Há uma prática homogênea, orientada por domínios de códigos; a unidade lingüística do ensino é a palavra iniciada na relação som/letra, letras/sílabas para a construção ou coleção de frases, com textos pré-esboçados para o trabalho próprio do funcionamento do método. Essa tendência mostra uma língua portuguesa tratada enquanto um

sistema num conjunto abstrato de regras e signos, alheio às condições de realização (ANTUNES, 2003).

Corazza (2000) diz que nessa concepção a linguagem é vista e tratada como objeto em si, um saber abstrato, fixado, como se o sujeito devesse se submeter às suas leis previamente definidas. Imagina-se que os nomes estão colados aos objetos, não concebe os sujeitos de linguagem como aqueles que realizam contínuas significações, interpretam os objetos do mundo, formulam idéias, hipóteses e exprimem uma prática que concebe “o que é, é, e está acabado”. A escola torna-se monoglota, fala apenas a sua própria língua, e, diante de uma língua ainda desconhecida do seu repertório, hesita.

A segunda traz o foco nas práticas sociais de leitura e de escrita. Cada sujeito participa com experiências. A leitura e a escrita apresentam uma funcionalidade para os alunos (prazer, informação, aprendizagem, conhecimentos); os textos são diversificados; a unidade de trabalho é o texto e a produção de sentidos, que são estabelecidos na comunidade leitora (KLEIMAN, 2002). Essa tendência traz a língua, enquanto atuação social, como atividade de interlocutores; enquanto “sistema-em-função” (ANTUNES, 2003).

O salto do ensino para uma prática social da escrita requer do trabalho pedagógico a compreensão dos processos de aquisição do escrever. Além disso, vale dizer que “desde que a escola assuma concepções da escrita como prática social, em situações sociocomunicativas concretas, reais,” deve considerar a “relação possível e necessária com as tecnologias de informação e de comunicação” (BELTRÃO, ARAPIRACA, 2006, p. 11).

Na contemporaneidade há de se considerar também mudanças significativas que repercutem na relação das pessoas com a escrita, imersas numa cultura grafocêntrica e digital. Chartier (2002) propõe reflexões importantes sobre os rumos dessa cultura no contexto digital que exhibe outras formas de disseminação do texto por via do caminho eletrônico. O fluxo de leitura é intenso, o uso do computador como fonte “única” material de acesso a diversos gêneros textuais exhibe uma recente proposta aos leitores que se defrontam com a construção de uma nova identidade leitora inscritas nestas demandas.

Pode-se dizer que, desde a invenção da escrita, muitas transformações ocorreram nos meios de comunicação. A partir do século XV, com a invenção da imprensa, a informação, ampliada a um público numeroso, favoreceu não só a

reprodução do escrito e a produção dos livros com uma codificação ortográfica, como também à forma de padronização, mas que pudesse ter alcance das pessoas (BERNARDIM, 2003).

Como primeira revolução tecnolinguística (AUROUX, 1998):

A primeira revolução tecnolinguística foi a invenção da escrita, cujos efeitos foram amplificados pela com a criação da imprensa. A segunda foi a gramatização das diferentes línguas do mundo, amplificada também pelo estabelecimento de políticas linguísticas nacionais e da alfabetização. Parece dificilmente incontestável que sejamos contemporâneos da terceira grande revolução nesse domínio, a do tratamento eletrônico da informação apresentada em linguagem natural. Trata-se verdadeiramente de uma mecanização das formas privilegiadas humanas. Essa última revolução se apóia amplamente nas duas primeiras e vem, de certa maneira, arrematá-las. (AUROUX, 1998, p.289).

Segundo Chartier (2002), o contato com a textualidade vem se modificando, pois o texto escrito no computador é móvel, passível de intervenção, a leitura é descontínua, coloca-se sob nova relação e convive com as formas de produção, transmissão e transcrição: à mão, impressa e eletrônica. Vive-se num tempo de novas construções e há de se perceber que ainda existem poucas respostas, pois estão sendo feitas e realizadas nos encaminhamentos dos leitores frente aos novos usos do texto eletrônico, o que vem caracterizando a terceira revolução na cultura escrita: a sua mecanização.

Cabe, ao fazer escolar, estabelecer novas formas de incorporar as diferentes linguagens e garantir um espaço para que os sujeitos não estejam apartados da sua própria língua em seus peculiares usos.

Para Bajard (2002), a preocupação com a formação dos sujeitos, no campo da linguagem, necessita da perspectiva de integração de vários meios de comunicação, além da escrita, pois o leitor de livros, hoje, está entre os vídeos, as revistas, os CD-ROM, e pode partilhar da experiência de “navegar” na internet por caminhos que perpassam pelo escrito, pela imagem ou na articulação dessas formas.

Pensa-se em uma atuação escolar que leve em conta as atividades de leitura, escrita e de oralidade vistas num conjunto, e não polarizadas, pois são práticas sociais em interação com os sujeitos, se constroem entre os membros de uma comunidade no uso da linguagem em suas modalidades: oral e escrita (KLEIMAN, 2002). Para Kleiman:

a dificuldade para ler ou escrever algum texto está relacionada ao grau de verossimilhança da prática escolar para com a prática social situada em outras instituições; tudo é difícil quando a atividade não faz sentido, quando ela não pertence a alguma prática social conhecida, quando ela não é relevante para a vida social (2002, p. 108).

Em outras palavras, o trabalho se enriquece quando se compreende que os usos das modalidades da linguagem (oral e escrita) não se opõem, pois “uma carta pessoal em estilo descontraído e uma narrativa oral espontânea, haverá menos diferenças do que entre a narrativa oral e um texto acadêmico escrito.” Ou em outra situação, uma “conferência universitária terá maior semelhança com textos escritos do que com uma conversa espontânea” (MARCUSCHI, 2001, p. 42). Como complementa Antunes (2003, p.42), “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos”.

Além disso, Kato (2010) esclarece que fala e escrita são parcialmente isomórficas, pois a fala, num primeiro momento, apresentaria características de pré-letramento, e a escrita, como a representação da fala, sua forma natural. Em outro momento, a escrita torna-se mais autônoma da fala pelas condições de produção e de convenção dessa modalidade e, a fala, como reflexo dos processos de uso social das práticas de leitura e de escrita numa cultura letrada. Numa “fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala - o que faz de alguma forma parcial - e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente.” (KATO, 2010, p.11). Pois, do contrário:

imaginar a possibilidade de isomorfismo, implicaria conceber a fala e a escrita como dois códigos paralelos e semelhantes, um de natureza sonora e outro de natureza visual, onde os elementos de um (sons) corresponderiam aos elementos de outros (grafias), em uma relação biunívoca e homogênea ao longo dos dois sistemas (AZENHA, 1995, p. 25).

Para complementar esta perspectiva, poder-se-ia dizer que, como práticas sociais da linguagem, a fala e a escrita apresentam características e especificidades que lhes são próprias, mas, não dicotômicas, nem opostas, e sim com complexidades diferenciadas (MARCUSCHI, 2001). A construção da norma-padrão, o domínio das convenções de uma língua, decorreria de um processo de uso social da escrita que pode ser favorecido, na escola, a partir do seu trabalho sistemático no campo da linguagem (KATO, 2010).

Em síntese, o trabalho pedagógico com a escrita apresenta grandes diferenças de perspectivas teórico-práticas: por um lado, as quais podem ser evidenciadas a partir das atividades alfabetizadoras tradicionais; e, por outro, através a uma dimensão alfabetizadora que leve em conta a implicação pedagógica com os usos sociais com a leitura e a escrita.

Nas considerações de Antunes (2003), na escola a escrita deve ser vista como uma atividade interativa, uma “ação entre”, que configura o que cada um faz, mas numa relação ativa a partir do que o outro faz também, pois como uma modalidade de uso da língua, ela cumpre diferentes funções comunicativas e não pode continuar esvaziada de sentido, estando sob efeito de uma prática escrita sem leitor sem funcionalidade.

Nessa mudança de perspectiva, o professor torna-se um mediador, alguém que irá intervir no caminhar do aluno, oferecendo pistas sobre letras que poderiam ser usadas numa palavra, sobre semelhanças e diferenças sonoras, aponta modelos, dialoga sobre os objetos e suas hipóteses para escrever. Além disso, propõe atividades e questionamentos que levam a modificar, ampliar esse pensamento, colocando em conflito as suas hipóteses, na tentativa de que ele ressignifique seus conhecimentos e alcancem etapas avançadas na construção da escrita que é, sobretudo, um objeto social. A sala de aula torna-se um lugar favorável ao compartilhamento das experiências e das produções escritas e de leituras (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Esse professor, portanto, está atento aos interesses das crianças, e considera, no desenvolvimento do seu trabalho, aquele que está aprendendo e os caminhos individuais que eles perfazem nesse aprendizado. Essa reflexão será ampliada no próximo capítulo com a análise da mediação pedagógica no campo empírico.

5 A MEDIAÇÃO DE PROFESSORES NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DE CASO

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e a construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Minayo, 1994

O presente estudo parte da idéia de compreender como se dá a mediação que o professor realiza para favorecer a aprendizagem da escrita dos alunos com Síndrome de Down, considerando a dinâmica da sala de aula inclusiva. Essa preocupação está inserida num contexto de reflexão educacional mais ampliado, pois há ainda escassez de estudos que tratem de práticas pedagógicas inclusivas em áreas específicas de conhecimento, considerando as singularidades dos alunos presentes nos espaços escolares.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou entender uma instância singular e especial tratando-a de forma densa, reveladora de confrontos e de pontos de vista, presentes numa dada situação social, a escolar, através de um Estudo de Caso (MACEDO, 2006). Essa estratégia se configura num estudo de uma pessoa, de um grupo, de uma comunidade buscando uma referência em um acontecimento ou conflito de um determinado contexto a ser investigado. Possibilita também enriquecer saberes já adquiridos sobre um dado fenômeno (LAVILLE E DIONE, 1999).

Gil (2009) afirma que o pesquisador, nesse delineamento de pesquisa, pode explorar um dado fenômeno ou uma atividade coletando detalhadas informações, num período de tempo definido. Assim, a investigação proposta está situada no campo das pesquisas qualitativas, e procura conhecer uma realidade, considerando as particularidades dos sujeitos envolvidos mais de perto, trabalhando com crenças, aspirações, valores, motivos, atitudes de professores e alunos e que não serão operacionalizados por variáveis (MINAYO, 1994).

Entende-se a escolha do Estudo de caso como uma opção metodológica adequada para essa investigação; e apropriada para a temática desta pesquisa, pois parte-se da necessidade de entendimento de como professores intervêm para favorecer a aprendizagem da língua escrita dos seus alunos com Síndrome de

Down, na escola. Tal escolha suscita o estabelecimento de critérios que se ajustam à escolha desse estudo, sendo eles:

- (1) procura-se num estudo de caso conhecer uma instância particular em sua complexidade e totalidade de uma escola a partir de dois casos de práticas de professores que atuam com crianças com Síndrome de Down, em aprendizagem da língua escrita, numa sala de aula inclusiva;

- (2) pretende-se compreender como os professores intervêm na aprendizagem da escrita dessas crianças, no andamento do trabalho pedagógico onde essas interações acontecem. Segundo André (1995), o estudo é indicado quando se estiver mais interessado no como está ocorrendo do que nos seus resultados;

- (3) a partir do estudo de duas salas, em uma única escola, procuraram-se *insights* para entender o fenômeno da mediação pedagógica, compreendendo o estudo do conjunto de casos (STAKE, apud ALVES-MAZZOTI, 2010), como a possibilidade de investigar a prática pedagógica, em situações particulares e diferenciadas, onde a inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é um imperativo de uma realidade educacional que pretende atender a todos.

Segundo Macedo (2006), é possível estudar mais de uma realidade, lançando-se mão dos “multicasos”, mas com a preocupação em considerar cada caso em sua totalidade, tratando-os como únicos, evitando a comparação. Nesse estudo, as realidades serão tratadas em suas especificidades para compreender o fenômeno da mediação pedagógica, portanto, os casos não serão confrontados.

5.1 Passos metodológicos e instrumentos utilizados

Para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa considera-se a importância do detalhamento dos passos à sua realização que ocorreu em seis momentos: primeiro, houve leituras prévias de estudos disponíveis ligados à temática de investigação, bem como do referencial teórico que nortearam os conceitos e categorias do trabalho.

No segundo momento, para melhor compreender e explorar os aspectos significativos da realidade; foram definidos os instrumentos construídos à luz da literatura: a observação (com uma proposta mais intermediária, de combinação de uma observação estruturada e aproximando-se da participante), a entrevista semi-

estruturada, e a análise de documentos (atividades didáticas dirigidas aos alunos). Buscou-se, nesses procedimentos de pesquisa, observar o contexto do problema de pesquisa com uma estrutura previamente estabelecida, mas também a partir de uma inserção no grupo como forma de compreender, mais de dentro, a mediação do professor, entendendo que a observação “[...] não é um ato mecânico de registro, apesar da especificidade da função do pesquisador que observa - ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos.” (MACEDO, 2006, p. 91).

Na entrevista semiestruturada, uma técnica que permite a realização de uma série de perguntas feitas verbalmente, podendo ocorrer o acréscimo de outras para um possível esclarecimento, visou focar alguns questionamentos sobre a atuação docente, sua concepção sobre inclusão, aquisição de língua escrita e aspectos da intervenção pedagógica, os componentes didáticos e psicopedagógicos, prática pedagógica inclusiva à luz do referencial teórico delineado. Nesse trabalho, apenas por uma organização didática, os componentes didáticos e psicopedagógicos foram esboçados separadamente para clarificação e o estabelecimento de indicadores. Mas cabe salientar que esses saberes não são excludentes, e sim complementares, estão imbricados; eles formam um todo essencial à análise da mediação do professor.

Nas análises de documento¹⁶ (atividades dirigidas aos alunos com Síndrome de Down), buscaram-se pistas para apoiar a compreensão sobre as ações pedagógicas que se concretizam também através desses materiais, e evidenciam seus pressupostos teórico-práticos.

No terceiro momento da pesquisa, foi feito um contato inicial com uma associação que desenvolve um trabalho de atendimento às famílias com crianças com Síndrome de Down, situada nesta cidade, para identificar e selecionar uma escola regular onde o estudo pudesse ocorrer. Em seguida, foram feitos contatos com escolas que caracterizassem o seguinte critério para definição da instituição a ser estudada: uma escola que tivesse professores com alunos (as) incluídos em classe comum com Síndrome de Down, em processo de aquisição da escrita alfabética, nas séries iniciais do ensino fundamental, onde o trabalho de base com a lectoescrita tem se justificado com a proposta do ensino fundamental obrigatório. A

¹⁶Não foi possível analisar a proposta pedagógica, o currículo escolar, pois este documento encontrava-se em construção e revisão por membros gestores da escola.

pesquisa envolveu, portanto, a aceitação de professores, dos pais dos alunos e dos gestores de uma escola regular, particular, de pequeno porte, situada na cidade de Salvador.

No quarto momento foram explicitados os objetivos da pesquisa no campo empírico, bem como outros esclarecimentos necessários aos envolvidos sobre como a investigação seria conduzida na área: o tempo disponível para investigação, procedimentos de observações e entrevista com os docentes. Houve termos de consentimento das partes envolvidas (professores, pais dos alunos com Síndrome de Down, gestor escolar) na pesquisa e definições de observações a partir das possibilidades de visitas nos momentos semanais combinados com os docentes. Por motivos éticos, ficou acordado de que não haveria exposições dos nomes das crianças e das professoras, participantes da pesquisa.

No quinto momento foram realizadas as observações e as entrevistas, ocorrendo um total de 30 observações: 15 com cada professora envolvida e mais um dia reservado para a entrevista. O trabalho de campo ocorreu entre os meses de fevereiro e julho de 2011. As observações ocorreram duas vezes por semana, principalmente, nos horários da área de língua portuguesa, disponibilizados pela escola e pelas professoras, as quais foram registradas num diário de campo da pesquisadora. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise dos dados, e transcorreram-se na própria escola, em sala reservada.

No sexto momento da pesquisa, houve a análise dos dados a partir da literatura delineada e posterior apresentação dos resultados que estão colocados nessa dissertação.

5.2 O local da pesquisa

a) A escola:

O estudo de campo se deu numa escola com 290 alunos, aproximadamente. É o seu segundo ano de funcionamento na comunidade, pois, antes, no mesmo local, havia outra escola que tinha diferentes proprietários. Trata-se de uma escola particular de pequeno porte, que atende ao segmento da educação infantil, ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos matutinos e vespertinos, e está situada num bairro da cidade de Salvador, onde há uma comunidade de classe média e baixa.

No seu ambiente físico, a escola ocupa um pequeno prédio composto de quatro andares que se dividem em pequenos cômodos, compostos por: secretaria; sala da diretoria; um pequeno parque infantil, numa área coberta; salas de aula; banheiros; cozinha para uso de funcionários e atividades escolares; sala da coordenação, que divide seu espaço com computadores, mas sem acesso ainda à internet, para uso nas aulas de informática onde há também algumas estantes para livros da pequena biblioteca que foi desativada, temporariamente, e uma quadra de esportes. Vale ressaltar que o prédio apresenta algumas limitações nas suas condições estruturais, considerando a perspectiva de acessibilidade e de inclusão de todos. Não apresenta, por exemplo, rampas, equipamentos informatizados ou materiais adaptados para atender à diversidade.

Quanto aos profissionais: há um diretor; uma coordenadora pedagógica; professores; auxiliares administrativos; uma psicóloga; auxiliares em algumas classes e um porteiro.

Na escola, há 10 alunos com necessidades educacionais especiais, sendo que 5 deles são crianças com Síndrome de Down. Segundo explicam professores e profissionais da coordenação (coordenadora e psicóloga), a escola vem recebendo muitas crianças com necessidades educacionais especiais, pois outras instituições das redondezas estão recusando o atendimento dessas crianças nas escolas. A coordenadora informou que a instituição vem atravessando uma fase de implementação no programa da proposta pedagógica e reestruturando as ações escolares, pois está adotando a concepção sócio-interacionista. A escola recebeu de forma agradável a presença da pesquisadora e se colocou de forma bastante interessada na pesquisa, pois revelaram que estão buscando aprender a cada dia com os alunos que estão recebendo.

b) A sala de aula do 2º ano:

A sala de aula é pequena, com pouca ventilação, havendo uma porta, um quadro branco, um armário para guardar materiais dos alunos e professores, um ventilador de teto e não apresenta janelas. O espaço físico apresentava cartazes que exibiam as atividades que estavam sendo realizadas pela turma que tratavam de: letras cursivas sobre os encontros consonantais, pequeno alfabeto (encarte de

uma editora), alguns combinados (regras) do grupo, nomes dos alunos, um painel de fotos, datas dos aniversariantes e formas geométricas.

As carteiras são individuais, para todos os alunos, numa organização enfileirada que se deu em quase todas as aulas observadas. Não havia livros, revistas em quadrinhos ou outros suportes escritos; brinquedos, jogos; cantos de leituras ou outros materiais dispostos na organização do espaço para que as crianças pudessem ter acesso.

A turma é composta de onze alunos, sendo seis meninas e cinco meninos com oito anos de idade. Há uma aluna com Síndrome de Down. São crianças alegres, participativas, cooperativas e muito dispostas ao processo de aprender. Na turma não há auxiliares de classe.

c) A sala de aula do 3º ano:

A sala de aula apresenta um espaço pequeno, havia um armário para guardar materiais dos alunos e professores, na parede estavam alguns cartazes com as atividades da turma como aniversariantes do mês e “onde encontramos os números”. Não havia janelas, livros, revistas, imagens, jogos ou qualquer outro material pedagógico à disposição das crianças. As carteiras eram “de braço” e sempre ficavam organizadas enfileiradas. Não há auxiliares de classe para essa turma.

A turma de alunos é pequena. São oito crianças: quatro meninas e quatro meninos com nove anos de idade. Há um aluno com Síndrome de Down. As crianças são ativas, alegres, fazem muitas perguntas, evidenciando uma grande curiosidade, e gostam de relatar casos.

5.3 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram duas professoras de séries iniciais do ensino fundamental I (2º e 3º ano) e dois alunos, um menino e uma menina com Síndrome de Down em processo de aquisição inicial da escrita no contexto de uma sala de aula comum. É de suma importância ressaltar que os nomes das pessoas envolvidas foram substituídos por nomes fictícios, por motivos éticos, já anteriormente explicitados.

5.3.1 As professoras:

a) Professora Carla¹⁷ do 2º ano:

A professora Carla é formada em Pedagogia, concluiu sua formação recentemente no ano de 2009, tem 20 anos de experiência como professora e três anos com inclusão escolar. De acordo com os dados coletados na entrevista, a docente afirma que já participou de formações sobre a temática da educação inclusiva e sobre a prática pedagógica, ambas promovidas pela (APAE) Associação dos pais e amigos dos excepcionais de Salvador.

A professora destaca que tem muito interesse em dar continuidade aos seus estudos nessa área, por conta das suas inquietações vivenciadas nas salas de aula. Para ela a experiência inicial com a notícia de uma criança com síndrome de Down, na sua sala de aula, foi “assustadora” e, por várias vezes, pensou em desistir, mas segundo ela, não lhe falta vontade de ensinar melhor.

b) Professora Laura do 3º ano:

A professora Laura fez o magistério e está realizando o seu 6º semestre do curso de Pedagogia. A professora informou que tem 5 anos de experiência na profissão, com inclusão escolar de 2 anos. Sua primeira experiência com crianças com Síndrome de Down se deu nessa escola com o próprio aluno, mas antes já havia feito um trabalho com crianças com surdez. Já participou de cursos sobre a educação inclusiva através da própria faculdade onde estuda. Segundo a professora Laura, no início, a sua experiência com o aluno foi dificultosa e, ao mesmo tempo, gratificante com os aprendizados que a experiência trouxe-lhe.

O quadro 1 traz uma síntese da caracterização dos sujeitos da pesquisa - as docentes.

¹⁷ Nomes fictícios de professores e alunos.

QUADRO 1- Caracterização das professoras

SUJEITOS	FORMAÇÃO	SÉRIE EM QUE ATUA	ANO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM CLASSES INCLUSIVAS	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN
PROFA CARLA	PEDAGOGIA	2º ANO	2009	3 ANOS	20 ANOS	2º CASO
PROFA LAURA	MAGISTÉRIO E 6º SEMESTRE DE PEDAGOGIA	3º ANO	EM ANDAMENTO.	2 ANOS	5 ANOS	1º CASO

Fonte: Entrevista com as professoras.

5.3.2 Os alunos:

a) Vanessa do 2º ano vespertino.

A aluna tem 8 anos e estuda há dois anos nessa escola. Mora com a mãe e a avó, e é acompanhada pela APAE. Apresenta uma boa relação com os membros da escola, sendo conhecida por todos. Gosta muito de sentar-se ao lado de algumas colegas de sala que são atenciosas e carinhosas com ela. Também mostra uma relação muito próxima e afetiva com a sua professora Carla, que foi a mesma no ano anterior, quando ela apresentou importantes conquistas na socialização. Encontra-se desenvolvendo sua escrita, evidenciando uma escrita imitativa, com traços que lembram a escrita cursiva e apresentando também registros de algumas letras, caracterizando um nível pré-silábico¹⁸ de percurso evolutivo.

Vem desenvolvendo bastante a sua linguagem, mas a maior parte do tempo apóia-se em gestos para ser compreendida e demonstrar suas necessidades. Gosta muito de passear pela escola, abordando algumas pessoas para conversar. Ao chegar à sala de aula, diariamente, consegue, de forma independente, retirar seus

¹⁸ A avaliação do nível do percurso de escrita das crianças foi informada pela coordenação pedagógica e pelas professoras em entrevista.

materiais da mochila; ela reconhece os pertences dos outros colegas, pronunciando da sua forma, os nomes de cada um. Por vezes, a escola aponta que ela chega um pouco mais agitada, o que vem sendo motivo de preocupação dos profissionais que já informaram aos familiares.

A professora Carla relatou que o ano passado, como primeira experiência nessa escola, Vanessa apresentou grandes desafios no seu processo de interação social; e até os outros foram desafiados em relação à acolhida dela na classe. Muitos pais ameaçaram processar essa escola, no ano anterior, pelas mordidas e outras formas de agressividade da aluna contra os outros colegas.

A aluna já havia chegado à instituição com queixas da família sobre um histórico de recusas de outras escolas por recebê-la. A professora Carla buscou, junto à APAE, uma formação continuada, e salienta que isso se deu por um esforço muito mais individual, pois queria resolver os impasses na sala de aula e, de fato, incluir Vanessa.

b) Pedro do 3º ano vespertino

O aluno tem 9 anos e sempre estudou nessa escola, quando havia outros donos. É um menino que gosta bastante de jogar bola e, continuamente, fala do seu time preferido - o Esporte Clube Bahia. Sempre vai às aulas com uma chuteira do time e grita: “Bahia”, para todos ouvirem. Ao chegar, diariamente, na escola, interage bem com os outros alunos e procura soltar-se nas brincadeiras, expressando os mesmos comportamentos na sala de aula. Apresenta uma relação muito boa com a professora, abraça, beija e procura inserir-se nas atividades. Vem desenvolvendo sua escrita que se encontra num nível característico da fase pré-silábica, revelando uma imitação dos atos de escrita, apresentando traçados que lembram a escrita cursiva e também a de imprensa e a constante tentativa de registro de algumas letras.

O aluno passou grande parte dos meses sem acompanhamento de profissionais, ou alguma instituição que pudessem desenvolver algum trabalho com a fala expressiva. A família ficou de encaminhá-lo, e isso se deu no final do mês de maio. O aluno se apóia em gestos para expressar as suas necessidades e interesses. Na sala de aula, mostra compreender os momentos da rotina e, comumente, quando chega à sala, retira seus pertences pessoais da mochila, sem

apoio da professora ou de colegas, e aguarda os momentos de realização das atividades.

QUADRO 2- Caracterização dos alunos

SUJEITOS	IDADE	SÉRIE	TEMPO DE ESCOLARIZAÇÃO NA INSTITUIÇÃO
VANESSA	8 ANOS	2º ANO	2 ANOS
PEDRO	9 ANOS	3º ANO	8 ANOS

Fonte: Entrevista com as professoras.

5.4. INTERVIR E APRENDER: A CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DO CONHECIMENTO NA SALA DE AULA

Diante do exposto, no percurso metodológico, o presente texto aborda a análise e discussão dos dados no decorrer do trabalho de campo a partir das observações, das entrevistas semi-estruturadas com as duas professoras das séries iniciais do ensino fundamental, o 2º e 3º ano da escola regular investigada e da análise de atividades propostas no decorrer do período observado.

As análises dos dados decorrem de uma apreciação feita à luz do referencial bibliográfico sobre a mediação do professor, da prática pedagógica observada, das entrevistas e análise de documentos (as atividades e planejamento) que se organizaram em duas categorias: a mediação direta entre o professor e o aluno, e outra indireta, que diz respeito ajuda do professor através de outros meios para favorecer a aprendizagem do aluno. Como categoria, entende-se conceitos que abrangem elementos comuns, que se relacionam entre si na busca de se estabelecer agrupamentos de idéias, podendo ser utilizadas em pesquisas qualitativas (MINAYO, 1994).

Numa síntese do que foi exposto na fundamentação teórica, vale salientar que a mediação “direta” significa a intervenção, o apoio através das pistas, trocas verbais vindos da pessoa mais experiente no processo de aprendizagem sobre o sistema de escrita, nesse caso, o professor em direção ao aluno nos momentos mais individuais. Na “indireta”, há interferências de um recurso ou decorre da intenção da pessoa mais experiente em oferecer apoio através de livros, cantos de leituras, brinquedos, jogos, um *software*, etc. Em ambas as situações a mediação do professor dá-se a partir de objetivos intencionais sobre o aprender do aluno (DIAZ-RODRIGUEZ, 2010).

Na categoria Mediação “direta”, entre a professora e a aluna, destacam-se os seguintes indicadores: as pistas, dicas do professor no diálogo com o aluno frente às atividades que envolvem a aquisição de escritas dirigidas ao aluno com Síndrome de Down no atendimento individual (as trocas entre o professor e o aluno).

Na categoria Mediação “indireta”, consideram-se outros meios que podem favorecer a aprendizagem que constituem os seguintes indicadores: leituras, escritas e desenhos em momentos livres ou em cantos de leituras; jogos, brincadeiras, brinquedos, situações didáticas lúdicas para apoiar a aprendizagem. (DIAZ-RODRIGUEZ, 2010).

Poder-se-ia acrescentar a categoria mediação direta entre professor e aluno contando com a ajuda oportuna de outro aluno em pequenos grupos (“indireta”), mas essa não foi observada no decorrer do trabalho de campo. Essa categoria levaria a análise da ajuda dos pares em dar pistas e indicar caminhos ao aluno com Síndrome de Down no seu processo de aprendizagem da escrita. Através da intenção do professor em propor grupos menores para trabalhar uma atividade, um aluno mais experiente, casualmente, poderia favorecer o processo de aprendizagem através da interação entre colegas.

Vale destacar que para clarificar a dinâmica de como se dá o trabalho nas aulas de língua portuguesa com a criança com Síndrome de Down, foi necessário, em alguns momentos, o relato mais ampliado de situações que antecederiam a essas aulas para contextualizar a análise do trabalho. Comumente, a pesquisadora busca observar um tempo maior das aulas, para observar dados significativos e eventos de escrita que aconteceram em outras disciplinas, embora a grande ocorrência tenha sido nas aulas de língua portuguesa.

5. 4.1 A mediação da professora Carla (2º ano):

a) Mediação “direta”: as trocas verbais entre a professora e a aluna

Nessa categoria, consideram-se as ajudas (pistas, dicas) do professor nas atividades que envolvem a aquisição de escritas dirigidas ao aluno com Síndrome de Down, nos momentos mais individualizados, de realização das propostas. Incluem-se, nessa análise, os eventos de mediação nas produções de escrita, de leitura e oral, pois são vistas num conjunto maior que é o trabalho com a linguagem.

No decorrer das observações foi possível notar que a professora Carla realizava seu trabalho, apoiada no livro didático, uma proposta em módulos implantada recentemente pela escola que ainda estava em fase de adaptação. Era muito comum a professora fazer ajustes nas atividades, nos horários das aulas por conta da espera por alguns módulos que atrasaram na sua confecção ou por alguns alunos que não haviam adquirido o material. No decorrer do semestre, esse processo foi se normalizando e as crianças passaram a realizar atividades continuamente nesse material.

No caso da aluna Vanessa, a dinâmica de trabalho dava-se por outras vias. Ela utilizava um caderno de matérias que não apresentava um uso e controle contínuo, outro de desenho para atividades, e não tinha livros didáticos, pois suas atividades são produzidas pela própria escola, uma decisão que foi tomada em conjunto com a família, segundo relatos da professora.

Foi possível observar que Vanessa utilizava seu caderno de matérias para escritas espontâneas por iniciativa pessoal e, de vez em quando, solicitava da “pró” uma apreciação ou um visto à caneta das coisas que havia escrito. Algumas dessas questões foram identificadas em aulas observadas:

A pró de forma muito agradável com todos, perguntou como foi o final de semana e o feriadão de carnaval. Ela marcou a fala de cada um, permitindo a livre expressão dos alunos inclusive a de Vanessa que vem desenvolvendo a sua fala. Apoiou a aluna com o esclarecimento de algumas idéias para os outros alunos. Ela leu os combinados (regras de convívio na sala de aula) e mostrou alegria em retornar do recesso. A professora queria começar a trabalhar com os módulos (livros didáticos), mas a maioria ainda não havia adquirido os livros. Pediu que as crianças se juntassem em duplas para fazer uma atividade no módulo sobre um tema religioso, mas, primeiro, ela leu um pequeno texto sobre o que agrada a Deus. Fez algumas perguntas para as crianças e a turma foi correspondendo.

Vanessa estava sem livro (ela não tem os mesmos materiais como os outros), e mostrou cansaço. Apontava para outros livros na mesa da professora e passou a solicitar a presença acolhedora da docente. Sentou-se ao seu lado para abraçá-la e verbalizou algumas idéias.

A professora deu-lhe o seu caderno de matérias e ela passou a fazer algumas garatujas imitando os colegas que estavam copiando as informações observadas no quadro. No quadro tinha o nome da professora, a data e o nome da escola - um cabeçalho.

De longe, a aluna mostrou seu caderno para a pesquisadora. Foi possível perceber tentativas iniciais de escrita, situando-a no papel de forma horizontal com traços indiferenciados, e produzia na imitação a letra cursiva utilizada no trabalho do 2º ano. Ela estava revelando a sua compreensão sobre o objeto. Nesse momento, a professora disse palavras incentivadoras como: “que bom! Muito bem!” A aluna continuou satisfeita em produzir sozinha as suas escritas e, ao mesmo tempo, mostrava a produção a todos. (Trecho do diário de campo, 14/03/2011).

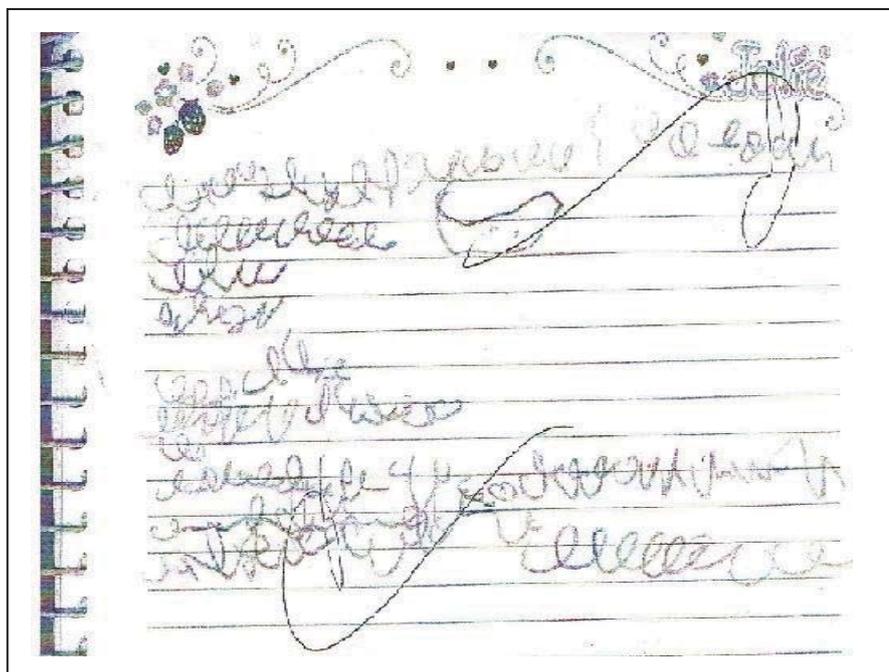
A aula observada evidenciou aspectos importantes à análise das formas de mediação da professora. Foi possível perceber que a docente teve o cuidado de permitir as falas de todos os alunos, ouvindo-os com muita atenção, mostrando uma boa relação com a turma. Vanessa, a aluna com Síndrome de Down, verbalizou algumas palavras e expressou gestos que foram explorados pela professora que buscava relacionar as falas ao contexto da aluna já conhecido por ela, desde o ano anterior. A aluna foi apoiada nesse momento de troca de ideias, de livre expressão de sentimentos, pensamentos e interação através da linguagem oral na sala de aula.

No caso de Vanessa, os gestos também mostravam ser significativamente importantes à manifestação dos seus interesses e necessidades, pois ela vem desenvolvendo sua linguagem oral e estes colaboram para a compreensão imediata dos seus interlocutores. Pueschel (2005) enfatiza a compreensão receptiva observada nessas crianças, o que favorece o entendimento da linguagem que se utiliza ao seu redor. Elas conseguiriam compreender mais a linguagem de um nível complexo do que conseguem expressar. A ocorrência da interação pode ser apoiada através dos gestos, das expressões faciais das pessoas e das transmissões orais. Os gestos complementarizam as falas (SÁS, 2009).

Nessa mesma aula, em momento posterior, como estratégia pessoal para participar de alguma forma da dinâmica da classe, a aluna passou a “chamar atenção” dos mais próximos, primeiramente, buscando o carinho da professora, e, depois, com o caderno em mãos, revelou a sua grande disposição para escrever.

Vanessa mostrou a busca por expressar uma escrita através dos gestos imitativos, “um escrever como os adultos”, revelando um salto no seu processo de desenvolvimento na sua relação com esse objeto (LURIA, 2006).

Figura 1 - Escrita espontânea de Vanessa



A professora fez elogios, apreciou a página do caderno, mas não realizou qualquer intervenção pedagógica para colaborar e explorar o interesse de Vanessa sobre os seus próprios registros. Além disso, naquele momento, não haviam atividades direcionadas e diferenciadas que pudessem contemplar uma proposta para a aluna, evidenciando uma atuação pedagógica pouco estruturada para atender a todos. Assim, esse evento de escrita se colocou como uma significativa ocasião para saber o que a aluna desejava escrever, o que ela já sabe, e também propor intervenções pedagógicas dialogadas que levassem a aluna a reflexões mais avançadas sobre o objeto de conhecimento. Maheu (2008) lembra que a mediação didática consiste em estabelecer ajudas para que a criança possa reconhecer características físicas ou sociais dos objetos de conhecimento.

Nesse processo de aquisição da escrita, a criança pode expressar um ato autocontido, quando há rabiscos e linhas indistintas, que, a princípio, dão-se sem relações com coisas ditadas, ou não servem como signos para apoiar a memória, naquele momento. Servem como uma brincadeira imitativa de atos externos, naquele momento de ocorrência, e essas evidências caracterizam uma etapa pré-instrumental (LURIA, 2006).

No decorrer das visitas foi observado que não há qualquer material de apoio de uso regular para a aluna com Síndrome de Down que pudesse complementar um trabalho pedagógico diversificado e atento aos diferentes ritmos e interesses, no caso dessa criança, sobre a aprendizagem da escrita. A dinâmica de ensino, considerando a diversidade, deve colaborar para uma atuação que proponha estratégias flexíveis e desafiadoras para todos os alunos. Embora Vanessa estivesse numa turma do 2º ano, onde deveria haver uma preocupação com fazer, por parte da escola, nos processos de aquisição da escrita, com as práticas de produção oral, de leitura e de escrita de textos; ampliando a compreensão dos alunos sobre o universo da linguagem, não ficou evidente uma clara proposta de ensino contínua, regular, que pudesse guiar e efetivar um trabalho numa concepção inclusiva, considerando a presença da aluna com Síndrome de Down.

Por outro lado, quando havia uma atividade a ser desenvolvida com Vanessa, a aluna apresentava desinteresse, o que pode ser exemplificado numa observação de uma aula.

A professora deixou uma parte das crianças trabalhando uma atividade no módulo, em pequenas duplas, após as orientações de como realizar o exercício. Foi tentar envolver Vanessa na atividade e ela resistiu ficando muito nervosa. Saiu da sala apressadamente, deixando uma atividade por fazer. Tratava-se de completar pontilhados e cobrir a letra "A". Sob a supervisão de uma auxiliar da escola, a aluna foi à sala do Jardim I¹⁹ e também à secretaria.
(Trecho do diário de campo, 28-03-2011).

Nessa aula, observou-se que Vanessa não se envolveu com as atividades que lhes são oferecidas, o que aponta a necessidade de repensar a condução dos processos de ensino e de aprendizagem.

Há que se lembrar que outras crianças também apresentam estilos de aprendizagem diferenciados e, por isso, um trabalho com atividades diversificadas (com jogos, brinquedos, materiais concretos, computadores, atividades dirigidas individuais e/ou em grupo) são favoráveis ao aprender de cada um e, ao mesmo tempo, do coletivo; e não só para o educando com Síndrome de Down. Além disso, o livro didático na escola deve ser mais um dos possíveis recursos a serem utilizados pelo professor, mas não substituto da sua própria prática.

Sacristán (1999) alerta para o cuidado com o desenvolvimento curricular, em sua formulação e elaboração, pois não sendo realizado pelas demandas das

¹⁹ As turmas do Jardim I e II como são denominadas na escola, fazem parte da educação Infantil e equivalem ao grupo de crianças com idade de 4 e 5 anos, respectivamente.

escolas, em seus universos próprios, traduz-se numa prática consumidora de formulações preesboçadas, destituindo o professor dessa possível ação. Maheu (2008) coloca que a fragilidade nos cursos de formação e as condições de trabalho favorecem a dependência dos professores em relação ao uso do livro didático, e esse passa a “ocupar o espaço que lhe é devido no processo de mediação didática”, o que obscurece, muitas vezes, a ação do professor (MAHEU, 2008, p. 176).

Numa outra situação observada, a professora Carla começou a aula de língua portuguesa com explicação, e com a correção das atividades, copiadas nos cadernos, sobre alguns conteúdos da unidade: encontro vocálico, encontro consonantal e dígrafos. A professora trouxe uma revisão desses conteúdos e registrou conceitos num cartaz, exemplificando cada situação. Houve certa ênfase nas nomenclaturas e na identificação de palavras isoladas, ligadas a cada conceito, evidenciando uma prática com apego ao ensino da língua como objeto isolado, abstrato, esvaziado de sentido (ANTUNES, 2003).

Os alunos repetiam as definições e memorizavam palavras que pudessem relembrar a aplicabilidade daquela regra. Tal posição faz lembrar a preocupação de Antunes (2003) que diz que nas aulas de português ainda há um predomínio de um “estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais”, e para as crianças que estão se deparando com um caminho de aprendizagens, “ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente, para quem, de imediato, precisa adquirir competências em leitura e escrita de textos” (2003, p.16).

Depois, a professora iniciou um estudo de um texto do livro didático quando se pode observar uma importante intervenção diante de Vanessa.

A professora deu início à aula com a explicação e a correção de uma atividade de casa, sobre os encontros consonantais e destacou três conteúdos da unidade: encontro vocálico, consonantal e dígrafos. Ela registrou conceitos num cartaz exemplificando cada situação com palavras soltas.

Vanessa chegou mais atrasada e logo quando entrou na sala retirou seus pertences da mochila mostrando à pró sua atividade de casa não realizada. Tratava-se de uma atividade de coordenação motora, cobrir pontilhados em diversas formas (linhas, espiral, ondas).

Em seguida, a professora pediu que alunos lessem texto do livro didático. Cada um lia um pedaço do texto para os demais numa dinâmica compartilhada. Ela pedia paciência de alguns alunos que queriam ler logo e eles escutavam atentamente. Vanessa tentava chamar atenção para sua atividade xerocopiada e por vezes, saía da sala para beber água, o que ocorreu com muita frequência. Vanessa passeava pela sala querendo mostrar sua leitura também.

Quando terminou a leitura do grupo, a professora percebeu a necessidade de Vanessa mostrar a sua leitura e pediu para que ela lesse uma outra atividade de casa já realizada que estava no classificador. Tratava-se de uma proposta de treino gráfico de letras cursivas do alfabeto.

Com a ajuda da professora, a aluna foi fazendo algumas relações entre letras iniciais com as letras dos seus colegas. A aluna apontava para os seus colegas. A professora confirmava as tentativas e elogiava. Ela dizia: “essa é a letra R, a letra de [...]” e a aluna acertava em alguns momentos; em outros, enganava-se. Os alunos ficaram atentos (Trecho do diário de campo, 11/04/2011).

A professora Carla deu pistas a Vanessa, fez uma relação entre a proposta da atividade de treino gráfico com letras isoladas, e os nomes dos colegas com os quais a aluna interagiu muito bem. A aluna mostrou grande satisfação nesse momento, pois demonstrou suas possibilidades linguísticas e cognitivas, e também a sua leitura, que estava sendo valorizada pela professora e pelo grupo que ficou atento. Embora a atividade gráfica de treino de caligrafia evidencie uma prática tradicional de se conceber a aquisição da escrita a partir da cópia, discriminação e repetição de letras isoladas; a professora teve outro posicionamento para incluir a aluna no momento da leitura.

Foi possível perceber uma importante intervenção da professora ao trazer os conhecimentos prévios da aluna; ao valorizar aquilo que é significativo e relevante socialmente e afetivamente para Vanessa: os nomes dos colegas. Naquele momento, para dar voz a Vanessa, a possibilidade de leitura se ampliou, tanto por parte da professora, que leu com “outros olhos” a atividade, quanto para a aluna que obteve intervenções de uma releitura daquela atividade que antes era apenas para treino gráfico. A professora estabeleceu perguntas mais instigantes a respeito da letra inicial dos colegas, pedindo que a aluna fizesse algumas relações entre sons da fala e a escrita dos nomes.

Essa situação mostra a importância das intervenções em direção do aluno, que possam trazer a funcionalidade social dos conteúdos trabalhados, favorecendo um trabalho que conceba a escrita como uma prática sociointeracionista de uso da linguagem. Trata-se de oportunizar um trabalho com a língua que propicie a participação ativa dos sujeitos, nas diversas instâncias onde ela ocorre, e a construção compartilhada de conhecimentos sociais, onde as práticas dos saberes de leitura e de escrita exercem grande importância. Onrubia (2009) lembra que os processos de relações entre a grafia e os fonemas, que também influem na leitura e

na escrita, não devem ser tomados como separados do papel sociocomunicativo que a escrita deve servir.

Após esse momento, observou-se que Vanessa não tinha uma proposta dirigida de atividade na sala de aula, embora os colegas estivessem realizando atividades do livro, isso, certamente, favoreceu a inquietação e a dispersão. As saídas da sala eram constantes e, por vezes, ela ia parar na sala do Jardim I ou em outros espaços da escola, como o parque, para brincar e conversar com as outras pessoas. Nessa mesma aula, observou-se uma mudança de comportamento da aluna: ela ficou mais agitada.

Quando a professora começou a realizar a atividade coletiva com o grupo no livro didático, Vanessa, quando voltou da sua ida ao bebedouro, solicitou seu material de uso na sala (lápiz de cor, hidrocor, etc). Foi para o fundo da sala e a agitação começou. Ela pegou as caixas dos outros alunos, criando uma grande confusão entre os pares que reclamavam sobre isso. Ao chegar na sua cadeira, ela derrubou todos os seus materiais e depois ela resolveu recolher os materiais. Riscou sem controle suas atividades no classificador de casa e passou a andar pela sala (Trecho do diário de campo, 11-04-2011).

A professora mostrou-se preocupada com a agitação entre as crianças, e disse que precisava da ajuda de uma auxiliar ou de uma estagiária de pedagogia. Ela destacou que para ensinar as coisas para Vanessa, muitas vezes diante da inquietação da aluna, sente dificuldades para controlar o grupo, pois os outros requeriam também a sua atenção. Além disso, buscava o apoio de outra pessoa da escola, uma auxiliar, que pudesse verificar as saídas de Vanessa.

Nessa aula, foi possível observar algumas das dificuldades do trabalho pedagógico, pois, quando pouco estruturado, pode-se dar margem à “desesperança aprendida”; apontada por Stainback e outros autores (1999) sobre a apatia dos alunos frente ao trabalho escolar, quando é desenvolvido sem considerar as particularidades dos sujeitos nas suas propostas.

Numa outra aula, foi possível identificar situações importantes da atuação da professora com a aluna.

As crianças foram chegando. Vanessa chegou apontando para a farda da professora antes mesmo de entrar na sala. Embora algumas crianças não tenham destacado a mudança, a aluna examinou-a por completo. Observou e fez elogios à farda nova da pró que antes, usava roupa comuns. Em seguida, sentaram-se à roda e ela realizou questionamentos sobre por que a bíblia era importante para os alunos. A professora dividiu o primeiro

tempo da tarde para as aulas de religião e língua portuguesa. Cada um pôde falar e Vanessa disse que era “amor de mamãe”.

A professora valorizou a fala da aula, como a dos outros. A professora disse a Vanessa que iria solicitar da mãe um livro de religião, pois vem notando que ela realiza atividades com alegria, já que a aluna não tem o módulo de atividades.

Pediu que os alunos se reunissem em duplas, pois alguns estavam sem livros. Assim que terminou de distribuir os materiais entre os alunos a docente ofereceu o seu material para a Vanessa.

A aluna sentiu grande vontade em escrever no livro da pró e marcou com um “X” uma questão que relacionava objetos com vida e sem vida com a intervenção direta da professora.

A professora ia lendo e perguntando aos alunos o que eles achavam. Ela apoiou de diversas formas. Descrevia as formas dos objetos, repetia, indagava.

Vanessa mostrava sorrisos comunicava para todos os colegas, inclusive para a pesquisadora, aquela situação apontando para o livro, para a pró e para o próprio peito. Em seguida, a professora finalizou a atividade e solicitou os cadernos de casa de língua portuguesa para uma correção coletiva (Trecho do diário de Campo, 21.03.2011).

Nesse primeiro momento da aula, houve muitos aspectos importantes na observação da dinâmica da classe. A criança logo na chegada revela um olhar atento às mudanças possíveis no seu ambiente. A professora, com a farda da escola, tornou-se um fato de grande atenção para a aluna, que comentou o fato com todos e fez elogios à “pró”; revelou uma curiosidade admirável na apreciação dessa mudança física da professora. A atenção da aluna ao fato novo, a “farda da professora”, se coloca com muita expressividade, o que exige um necessário reposicionamento diante de rótulos daquele que é visto, muitas vezes, como “o desatento”, ou que tem dificuldades para perceber o entorno.

Na realização de uma atividade de leitura, no momento da disciplina de religião, a professora estabeleceu intervenções significativas na aprendizagem da aluna. Fez a leitura da atividade ao lado da aluna, apontou o espaço para marcar as respostas, leu, e perguntava, em cada questão, o que Vanessa pensava. Na indecisão da aluna, a docente indicava uma possibilidade de resposta, e Vanessa sentia-se mais segura para arriscar sua resposta. A disposição para realizar a atividade tornou-se evidente, pois, naquele momento, foi apoiada pela professora que lhe possibilitou o envolvimento numa proposta comum ao grupo. O sorriso da aluna era largo.

Para Maheu, a mediação didática docente significa “a necessidade de outra mediação, capaz de seduzir e fazer medrar o desejo (tornar o objeto desejável ao sujeito cognoscente)”, no momento de aprender (2008, p. 36). Em seguida,

observou-se que Vanessa ficou na cadeira um pouco dispersa, e, às vezes, andando pela sala, enquanto não recebia seu caderno.

A professora começou a aula de português, após a de religião, pela correção de uma atividade de casa. Tratava-se de uma cópia no caderno onde os alunos deveriam completar com letra maiúscula e minúscula a partir de frases soltas. Ela sinalizava em quais situações as letras deveriam aparecer em início de frases, nomes de lugares, pessoas, ou meio de frases. Os alunos iam dizendo como realizou a tarefa. Enquanto isso, Vanessa pegou o seu caderno e ficou com o seu realizando livremente os seus traçados.

Após esse momento, a professora utilizou o livro didático para trabalhar um poema de Ruth Rocha conforme as questões do módulo. Tratava-se de responder aspectos colocados no livro: a identificação de rimas. Ela explicou o que é uma rima avisando que era um pedacinho final de uma palavra que combina com outra e fez uma relação com alguns nomes de alunos da sala. A turma riu. A atividade foi interrompida, pois era o momento do lanche das crianças (Trecho do diário de Campo, 21.03.2011).

Tornou-se importante trazer esses dois momentos iniciais, principalmente o da aula de língua portuguesa, pois a dinâmica do trabalho escolar, nesse campo do conhecimento, se colocou como algo ainda indefinido e pouco organizado, até mesmo lacunar para a aluna com Síndrome de Down, em algumas situações. Se o que se pretende é favorecer uma proposta que atenda à diversidade presente na sala de aula, são essenciais às etapas de organização didática da sala de aula (tempo, espaço, conteúdos, recursos); planejamento, sistematização de conteúdos; com atividades previamente pensadas; diversificadas e reconstruídas a partir dos avanços das crianças (ONRUBIA, 2009).

Vale destacar que a implicação dos atores escolares na aprendizagem dos alunos é indispensável, e, portanto, envolve desde a contribuição do professor em organizar, conduzir e refletir sobre esse processo, mas vai além porque inclui a atuação dos outros membros escolares na elaboração e efetivação de uma proposta curricular que aposte na formação dessas crianças. Uma proposta curricular se constrói, envolve o comprometimento de todos os membros da escola e deve contemplar as especificidades sociais e históricas dos seus atores, a heterogeneidade humana (KRAMER, 1999).

Assim, da mesma forma, a avaliação da aprendizagem, dentro de uma perspectiva inclusiva, deve valorizar as potencialidades dos sujeitos e indicar caminhos à superação dos obstáculos na aprendizagem. Numa aula, foi possível observar uma das práticas de avaliação.

A professora distribuiu “as provas” (como é chamada a avaliação na escola) e pediu calma aos alunos. Leu a prova para todos, em voz alta, e pediu que quem tivesse dúvidas, levantasse o dedo que ela iria, em direção ao aluno, para apoiá-lo. A professora fez boas intervenções nesse momento. Leu devagar e deu pistas de como fazer as questões.

Para Vanessa foi dada uma cópia da prova xerocopiada, mas sem intenção de que ela respondesse às questões solicitadas. Foi possível perceber o envolvimento da aluna com Síndrome de Down em “simular” a realização da atividade. Mostrou à professora seus escritos e, nesse momento, não fugiu da sala. Imitava o comportamento dos demais alunos realizando a avaliação.

Os alunos foram tirando suas dúvidas e a professora ajudava perguntando se aquela resposta estava certa mesmo, dava pistas com letras iniciais e apontava no quesito, o que deveria ser feito a partir de indicação de passos. Os alunos se dirigiam para tirar dúvidas e ela se colocava para ajudar.

Próximo ao momento do lanche, Vanessa levantou-se concluiu a atividade e entregou à professora. Foi em direção à pesquisadora buscando aproximação. Dizia que queria lanche e ir ao parque. Depois, resolveu fazer carinho no rosto e pegar no cabelo da pesquisadora sem atender à professora que pedia que ela fosse para o seu lugar. Nesse momento, saiu da sala pedindo para beber água (Trecho do diário de campo, 24.04.2011).

Para Luckesi (2000) o ato avaliativo exprime ideais pedagógicos, e eles estão relacionados aos valores da sociedade. A avaliação pode servir a uma postura antidemocrática da escola que seleciona, classifica, resume-se a “pontos a mais ou a menos”, ou pode se tornar democrática, ou seja, a serviço da aprendizagem do aluno e do fazer do professor como auxílio ao processo de apropriação dos conhecimentos e de crescimento dos aprendentes.

A avaliação compreendida como instrumento de apoio ao aluno não classifica, mas aponta novos rumos no processo de aprendizagem para que eles consigam as apreensões necessárias de um determinado conteúdo ou disciplina (LUCKESI, 2000). Assim, considera-se que seria muito importante garantir uma forma de avaliação da aluna, nesses momentos, junto com os outros, ampliando as possibilidades de acompanhamento sistemático do professor, de aspectos da caminhada de Vanessa com o ler e o escrever.

Segundo salientam Figueiredo e Gomes (2006), no processo de escrita de alunos com deficiência intelectual, podem-se explorar diversas estratégias para acompanhar a evolução da escrita desses aprendentes. A escrita espontânea, a reescrita de histórias, o desenho, a escrita em espaços delimitados no papel, dentre outras formas, podem servir como instrumentos de avaliação para um acompanhamento sistemático da evolução desse percurso que estão atravessando.

Assim, a escrita livre, registrada por Vanessa na prova, certamente, poderia ser explorada, naquele instante, a partir de intervenções pedagógicas onde os atos de escrita da aluna estavam em ocorrência. Ferreiro (2006) diz que para a interpretação da produção escrita da criança é necessário considerar alguns aspectos importantes: as condições de produção; a intenção de quem produz; o processo dessa produção; o produto e a interpretação que a criança faz em relação ao que pôde colocar no papel. Portanto, nunca é uma avaliação estanque de uma página marcada com registros de escrita, envolve um conjunto de condições nessa produção.

No momento da entrevista com a professora Carla, quando questionada a respeito do trabalho que é feito para o aluno com Síndrome de Down, em processo de aquisição da escrita, na área da língua portuguesa, na classe do 2º ano, ela responde:

A minha aluna que tem Síndrome de Down ela tem problemas de fono... ela não consegue se comunicar muito bem e, e, demonstra interesse em aprender a ler e escrever, mas ela é ansiosa, não consegue ficar quieta em classe e ela precisa sempre de estar com apoio, não aceita fazer atividade diferenciada dos demais. Ela se recusa, e o problema é esse, entendeu? Porque na classe eu fico impossibilitada de trabalhar, porque ela rasga atividade, rejeita, não quer fazer atividade diferenciada, e ela não tem capacidade cognitiva para estar no segundo ano, então, no caso a atividade dela teria que ser diferenciada, mas ela não aceita, aí é difícil. Muito raramente ela faz. Ela prefere ficar fazendo garatujas no caderno, fazendo bolinhas quando eu coloco atividade no quadro, ela finge que copia fazendo bolinha no caderno.

Mas, efetivamente, é muito difícil, porque ela não aceita. Ela quer fazer a mesma atividade dos alunos do segundo ano, só que ela não tem capacidade cognitiva para estar no segundo ano e se ela descer pro jardim I, aí ela regride mentalmente, lá as crianças não têm tanta maturidade²⁰, entendeu? Aí ela regride a outra parte, e a gente fica sem saber muito o que fazer, na verdade... (Professora Carla).

Sobre as propostas de atividades que são oferecidas no processo de aquisição da escrita, ela esclarece:

Coordenação motora, percepção visual, é (pausa) discriminação de letras, vogais e consoantes, letras do nome dela, que eu acho... que ela não tá no nível silábico, pré-silábico, alfabético nem pensar, entendeu? Ela reconhece o A o E, já tem uma boa coordenação, todas as atividades ela faz bem, mas, é o que falei, na maioria das vezes ela não faz. Ela só faz com prazer se for igual aos demais, se não, minha filha, é um, é um... (Professora Carla).

²⁰Vale complementar que as crianças do Jardim I, onde há crianças com 4 anos, embora existam as especificidades de cada sujeito, vale colocar que há uma maturidade própria para o momento de desenvolvimento que elas estão atravessando.

A fala da professora Carla marca, primeiramente, o reconhecimento de que a aluna expõe o seu grande potencial na sala de aula, demonstra vontade de aprender a ler e escrever, o que se torna importante numa ação docente que observa as potencialidades do aluno e deve investir em estratégias que possam colaborar para as aprendizagens.

Em seguida, a docente evidencia alguns conflitos sobre a prática que é oferecida e, ao mesmo tempo, sobre o processo de socialização no ambiente escolar, de internalização das regras da aluna, o que mostra estar ainda em desenvolvimento, em processo de garantias. A preocupação com a socialização é favorável ao desenvolvimento das crianças, na escola, pelo fortalecimento dos laços de amizade que colaboram para proporcionar as trocas de conhecimentos, as confianças entre os pares, e os apoios mútuos (STAINBACK et. al. 1999). Tal situação indica necessários apoios de outras pessoas da escola para ajudar a professora nesses momentos de agitação de Vanessa, o que vem sendo preocupação da professora e da escola.

A respeito das atividades que são oferecidas e do (des) prazer que a aluna revela, alguns dados chamam a atenção. Por um lado, a aluna mostra uma distância, uma repulsa das atividades que estão sendo oferecidas a ela, poder-se-ia dizer: “certas atividades”; porque ela deseja fazer as mesmas que os outros alunos fazem, propostas mais adiantadas. Por outro, a aluna vem “dizer”, mostrar o seu prazer, o seu contentamento com os seus atos de escritas no caderno, evidências importantes de que o seu processo de aquisição já se iniciou e precisa avançar; o que revela (e muito!) suas possibilidades cognitivas e linguísticas sobre o objeto.

Nas considerações de Vygotsky (1998), nesses atos imitativos observa-se que a criança possui os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo e com o auxílio de outra pessoa mais experiente, ela pode fazer mais do que faria sozinha. Tal posição vygotskyana vem enfatizar a necessidade e a importância da mediação pedagógica para os avanços possíveis nessa escrita.

Na escrita espontânea, Vanessa indica a importância pessoal que dá ao objeto, expressa seus conhecimentos prévios, suas hipóteses de escrita, seus interesses singulares sobre esse objeto que parece não convergir para a mesma direção da proposta da escola. Esse fato fica muito evidente quando a professora diz: “ela prefere ficar fazendo garatujas no caderno, fazendo bolinhas. Quando eu coloco atividade no quadro, ela finge que copia, fazendo bolinha no caderno.”

Ferreiro (2010, p. 20) salienta que uma criança que “escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado”.

Quando a professora relata que “a minha aluna que tem Síndrome de Down, ela tem problema de fono, ela não consegue se comunicar muito bem”; traz a necessidade de se reconsiderar aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças com Síndrome de Down, que, por conta da alteração genética, há certas implicações nesses percursos.

A literatura mostra que há uma marcha diferenciada no desenvolvimento dos seus processos motores, na aquisição da linguagem, que deve ser considerada numa dinâmica de trabalho em salas inclusivas; o que requer uma revisão de concepções equivocadas sobre o processo de aprender desses meninos e meninas, pois se precisa considerar também o desenvolvimento de cada sujeito em suas singularidades. Os aspectos do desenvolvimento devem ser considerados na relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento no contexto de uma escola para todos (MACEDO, 2010). Busca-se superar a perspectiva organicista de sujeito, em favor de uma visão social da aprendizagem humana, quando o meio e as relações sociais estão implicados, diretamente, nos progressos sociais, afetivos e cognitivos das pessoas.

Ferreira, Ferreira, Oliveira (2010) destacam a preocupação com as concepções equivocadas de docentes sobre a capacidade linguística e cognitiva dessas crianças em sala de aula. As autoras alertam, em seus estudos sobre a criança com Síndrome de Down, que se faz imprescindível rever que, muitas vezes, “os estigmas construídos frequentemente na sala de aula, de que o raciocínio está diretamente ligado à verbalização, na forma de pergunta e resposta imediata, geram uma deficiência secundária na criança.” (FERREIRA, FERREIRA, OLIVEIRA, 2010, p. 223).

Dessa forma, desmistifica-se a ideia de que a aluna não teria uma “capacidade cognitiva” para estar no segundo ano, quando se compreende que o meio, o currículo e seus atores devem oportunizar formas diversificadas de exploração de um mesmo conteúdo que sejam significativos para os alunos e que atendam às necessidades especiais das pessoas nos espaços comuns (STAINBACK et. al., 1999). Além disso, as poucas expectativas e descrenças nas possibilidades de aprendizagem dos alunos podem influenciar significativamente nos

seus desempenhos escolares, ilustrando o fenômeno da profecia auto-realizadora (CAMPOS, 1997).

Numa perspectiva inclusiva, tem-se a necessidade de rompimento com a visão organicista onde o foco está no “déficit”, enfatizando a qualidade do ambiente em interação com a pessoa com necessidades especiais que deseja aprender e se desenvolver (RAIÇA et. al., 2006).

Na fala da professora, quando diz que “a gente fica sem saber muito que fazer”, traduz uma necessidade de incluir o “nós”, o que vem demonstrar as indefinições, as contradições e as questões ainda lacunares, expressas na organização do trabalho pedagógico e na proposta de ensino, sobretudo no campo da aquisição da escrita, considerando a presença da criança com Síndrome de Down na classe.

Evidencia-se a necessidade de saber lidar com as diferenças que se estendem aos outros, o que torna a busca por aportes teóricos e práticos essenciais para (re) construir essas propostas. A professora mostra-se numa dupla via: a de incluir seu aluno e a de incluir-se também nessas transformações. Como coloca Hoffmann: “o compromisso com a educação para todos, neste novo século, leva o professor a repensar no todos e no caráter de diversidade que tal direito acarreta. É preciso aprender a educar na e para a diversidade.” (2010, p. 117).

Em síntese, a professora Carla revela a concepção tradicional no trabalho com a linguagem, com a aquisição da língua escrita, e exprime essa opção quando diz que considera a “Coordenação motora, a percepção visual, é a discriminação de letras, vogais e consoantes [...]” (fala da professora); como conteúdos importantes à realização dessa proposta. Trata-se de uma perspectiva que vê a aquisição da língua escrita pela aprendizagem de um código, através de treino puramente de habilidades específicas de discriminação visual, motora, auditiva, concebendo um conhecimento que é supostamente “dado” ou inicia-se por outra pessoa, e não socialmente construído.

Nessa concepção de aprendizagem, parte-se da idéia de que é preciso estabelecer puramente correspondências grafofônicas para que se efetive a ocorrência no processo de aquisição e de que estas se devem ao próprio desempenho e esforço individual daquele que aprende (FERREIRO, 2006).

Vê-se que a indefinição de um trabalho sistemático; planejado; com a aquisição da língua escrita; numa perspectiva de sala de aula inclusiva, encontrada

nessa dinâmica; notou-se evidente alguns aspectos a serem considerados: muito poucos eventos de mediação direta entre professora e aluna com Síndrome de Down; lacunas de oportunidades de produção de escrita, de leitura e de construção em grupo, livres e mediadas nos momentos das atividades dirigidas; e que estejam apoiadas em diversos suportes escritos com funcionalidades sociais para os alunos.

Além disso, partindo-se da concepção construtivista e sociointeracionista do conhecimento, considera-se que a presença de parceiros mais experientes é essencial nessa caminhada de descobertas da aluna e de leitores que possam favorecer novas reflexões sobre a escrita inicial de Vanessa, apoiando-a. Essa construção coletiva do conhecimento é lembrada por Piaget, quando diz que na escola tradicional só se reconhece a ligação entre professor e aluno, excluindo-se a colaboração entre os alunos. Para o autor:

não seria possível constituir, com efeito, uma atividade intelectual verdadeira, baseada em ações experimentais e pesquisas espontâneas, sem uma livre colaboração dos indivíduos, isto é, dos próprios alunos entre si, e não apenas entre professor e aluno.(...) A escola ativa²¹ pressupõe ao contrário uma comunidade de trabalho com alternância entre o trabalho individual e o trabalho de grupo, porque a vida coletiva se revelou indispensável ao desenvolvimento da personalidade, mesmo sob seus aspectos mais intelectuais (1991, p. 62).

Observa-se, nesse contexto, que a escola mostrou-se ainda com pouca clareza sobre a elaboração de um trabalho pedagógico, numa organização curricular para atender às diferenças. Há um grande apego a uma perspectiva tradicional de ensinar e de aprender, e o trabalho se apóia numa falsa homogeneidade de ensino em relação à aprendizagem dos alunos. Quando se pensa em atividades para “uma turma de segundo ano”, numa perspectiva inclusiva, faz-se importante valorizar o que cada um pode oferecer e alcançar a partir de determinados conteúdos, dentro daquele ciclo, série ou grupo.

Sendo assim, acredita-se que as condições reais de acesso e permanência das crianças com necessidades especiais, nas escolas, requerem a identificação dessas necessidades e a garantia de uma pedagogia diferenciada, isto é, atenta às reais demandas e ajustes curriculares às particularidades dos alunos nos ambientes comuns (BEYER, 2005). Isso envolve a inserção de materiais de apoio, adaptações

²¹ Termo utilizado por Piaget (1991) para tratar da escola ativa, aquela que apresenta uma perspectiva construtivista do conhecimento se diferencia da tradicional.

em atividades, caminhos diversificados para abordar um conteúdo, ajustes na avaliação da aprendizagem, dentre outras formas.

- b) Mediação “indireta”: através da intenção do professor em oferecer outros meios que podem favorecer a aprendizagem.

Nessa categoria, consideram-se as contribuições das leituras, escritas e desenhos em momentos livres, cantos de leituras, jogo, brincadeiras, brinquedos, computador que podem ajudar no processo de aprendizagem da língua escrita. Os eventos se dão a partir da ação intencional do professor que recorre ao intermédio de recursos diversos, oferece outras oportunidades e caminhos para favorecer a aquisição.

Numa aula observada, foi possível perceber o uso de uma brincadeira cantada. Embora a proposta utilizada tenha se apoiado nas orientações do livro didático, e pela brincadeira, despertou a atenção das crianças para o texto oral e lúdico.

A professora começou a aula abordando as brincadeiras cantadas ou cantigas para brincar do livro-módulo sobre trabalho com textos. Ela pediu que os alunos abrissem na página indicada e foram comentando algumas brincadeiras e textos já vistos ligados à cultura popular de regiões. Trabalharam, nessa aula, com brincadeiras da região Norte. A atividade de hoje se referia a uma cantiga “Jacaré Boiô”²². Trata-se de um texto lúdico onde as crianças deveriam formar uma fila e brincar balançando o corpo para simular o balançar do rabo do jacaré. Pediu que os alunos brincassem na sala e arrumou algumas carteiras para facilitar um corredor. Depois, ela brincou de “Três, três passará” com grupo citando que era uma brincadeira da nossa cultura. Pediu a Vanessa para formar um “túnel” com ela. Embora a sala fosse pequena, as crianças se divertiram entre as carteiras enfileiradas e um pouco desarrumadas por conta da atividade. A professora, em seguida, pediu que os alunos falassem sobre o que havia no texto. Ela encerrou as brincadeiras pedindo que os alunos concluíssem as atividades no livro sob a sua orientação. Solicitou que o grupo continuasse a brincadeira no momento do parque. Vanessa mostrou contentamento. Não participou de atividades dirigidas escritas, mas apenas das brincadeiras. Os alunos começaram a responder a algumas questões, mas esse momento foi interrompido por conta do horário do lanche. Vanessa havia saído para beber água e retornou em seguida (Trecho do diário de campo, 16.05.2011).

²² O texto Jacaré Boiou: “Eu sou, eu sou, eu sou/Eu sou o jacaré boiou (bis) /Eu sou, eu sou, eu sou/ Eu sou o jacaré boiou/Balança o rabo jacaré/balança o rabo jacaré/balança o rabo jacaré boiou (repete).”

A iniciativa da professora de incluir Vanessa, nessa proposta, foi muito significativa. A docente trouxe a aluna para a brincadeira nos diversos momentos, favorecendo a troca entre os pares a partir de um texto oral, e se incluiu também na atividade.

Dessa forma, a brincadeira se tornou o caminho mais próximo às possíveis aprendizagens das crianças em contato com práticas textuais - oral e escrita, proporcionando a interação com textos de diversas culturas, ampliando o contato com novas leituras. Os alunos riam bastante e, em conversa com o grupo, a professora resgatou algumas brincadeiras tradicionais já conhecidas, a partir dos conhecimentos dos alunos e seguindo as orientações do livro didático.

No momento posterior, a docente deu continuidade ao trabalho utilizando as questões do módulo com os outros alunos, mas não se estendeu por conta do horário do lanche. Vanessa aproveitou essa ocasião para beber água.

Essa aula indicou a possibilidade de inserção da aluna com Síndrome de Down, numa mesma proposta indicada para os outros, o que é muito relevante para as estratégias pedagógicas a serem efetivadas numa perspectiva inclusiva, porém sugere também a necessidade de uma conclusão, um desfecho para o atendimento particular para a aluna em suas especificidades. Embora a aluna não tenha o mesmo material, poderia contar com uma atividade que estivesse mais próxima à atividade comum do grupo. Seria significativo inserir uma atividade onde Vanessa pudesse ser capaz de realizar, com apoio e assistência da professora ou de colegas mais próximos, dentro das suas possibilidades. Nesse momento, alguém, por exemplo, poderia apoiá-la como escriba dos seus relatos, através de gestos e de falas, promovendo os possíveis ajustes entre o oral e o escrito (TEBEROSKY, COLOMER, 2003).

Vale ressaltar que nessa tarefa, aceita coletivamente, foi possível perceber a interação entre os alunos, o que se deu de forma muito satisfatória. Os alunos expressaram alegria, compreensão das regras da atividade; e todos puderam participar, compartilhando de leitura lúdica. Stainback e outros autores (1999, p. 24) enfatizam que “as capacidades individuais podem ser consideradas à luz das atividades curriculares do grupo de colegas da classe”, e quando há objetivos separados e descolados do contexto para uns, em relação aos outros, há segregações e isolamentos.

Nessa categoria também ficou evidente a carência de oferta de recursos e caminhos diversificados, para aprender, que vão além da mediação direta do professor. A dinâmica de trabalho observada não apontou leituras livres em cantos da sala de aula, acesso a jogos, brinquedos, textos eletrônicos, desenhos e escritas livres ou apoio de colegas que poderiam favorecer a aprendizagem de Vanessa e dos outros.

5.4.1.1 A entrevista com a professora Carla

A fim de aprofundar a compreensão da dinâmica do trabalho pedagógico, para a aquisição da língua escrita da criança com Síndrome de Down, buscou-se, através da entrevista semiestruturada, esclarecer pontos importantes a respeito da atuação docente e de suas implicações com a mediação que é realizada em sala de aula.

Para esse esclarecimento, foram organizados os seguintes aspectos a serem clarificados: a) o primeiro, o didático, isto é, a organização do trabalho pedagógico; b) o segundo, os aspectos psicopedagógicos, ou seja, condições importantes ao processo de aprender do aluno; c) o terceiro, a atuação docente, limites e possibilidades frente à inclusão de crianças com Síndrome de Down na classe comum.

Vale salientar que tais aspectos são colocados, aqui, em blocos, mas as questões estão imbricadas e servem ao aprofundamento da análise da mediação do professor e de sua importância na aprendizagem da escrita do aluno com Síndrome de Down.

a) A organização do trabalho pedagógico

Quando questionada sobre a organização pedagógica do trabalho, na área de linguagem, a professora Carla responde:

Eu fiz um teste com ela, ela já foi minha aluna o ano passado aqui. O ano passado ela quase que não fez nada cognitivo²³, foi processo de

²³ A professora está se referindo às atividades de produção de escrita e de leitura. Vale lembrar que a atividade mental, cognitiva é o processo que se refere às representações, ao modo

socialização porque ela era muito imatura, agredia, mordida, furava o colega com o lápis, e esse ano, ela já tá socializada. Então, ela não tem mais problemas com os colegas, ela aceita bem os colegas e os colegas também. O problema é que ela percebe que o dever é diferente! Então ela não quer! Eu comecei com coordenação motora fina e grossa, depois com as vogais, entendeu? E vou iniciar as consoantes. As consoantes que ela conhece, é só do nome dela, mas tem que ser muito no tempo dela, não pode ser uma atividade com cronograma.

Eu faço um planejamento, mas como eu falei antes, não dá pra cumprir o cronograma. Depende do estado de espírito dela, como ela chega, se ela chegar calma, se ela aceitar fazer, eu faço com ela. Ela participa de todas as atividades de arte, de música, de dança, mas atividade cognitiva tem que ser se ela quiser fazer, porque é, é... Às vezes eu, eu faço atividade de arte com os meninos e dou essa mesma atividade de arte e escrevo letras, na atividade. Oh o "A"!!! Pra puder ela estar fazendo a atividade, pra ela ver que parece com a dos colegas, porque o problema dela é esse, ela quer estar na classe e fazer tudo igual aos demais... (Professora Carla).

A professora aponta impasses para estabelecer diretivas de ensino, no trabalho com a apropriação da escrita, sobretudo na área da língua portuguesa, frente à presença da criança com Síndrome de Down quando diz que a aluna: "participa de todas as atividades de arte, de música, de dança, mas atividade cognitiva tem que ser se ela quiser fazer, porque é, é... Às vezes eu, eu faço atividade de arte com os meninos e dou essa mesma atividade de arte e escrevo letras, na atividade.". As afirmações da professora demonstram que, para a maior parte da turma, havia um trabalho pedagógico, previamente definido, a partir do livro didático, módulos por unidade; porém para a aluna com Síndrome de Down havia um trabalho ainda indefinido, pouco efetivo, expresso tanto no planejamento dirigido à criança, quanto na realização das atividades.

A fala da professora traz as questões que vem se colocando na inclusão da aluna, que se defrontou com diversos problemas, desde a sua entrada o ano passado na escola. Muitas famílias resistiram à presença de Vanessa na sala, pois na sua chegada, no processo de adaptação, ela expressou alguns comportamentos agressivos como bater, morder, beliscar, derrubar objetos, interagindo pouco com seus pares e com grandes queixas das famílias dos outros alunos. A escola vem realizando um trabalho através de conversas com os pais e sob a intervenção de uma psicóloga que está dando apoio ao trabalho desenvolvido pelos professores, juntamente com a coordenação pedagógica.

A professora Carla declara que há a possibilidade de participação da aluna nas propostas de música, dança, de religião e em brincadeiras como foram observadas, mas, especificamente, no trabalho com a aquisição da língua escrita, ainda se mostram lacunares por conta da dificuldade em se estabelecer uma proposta diversificada dentro de um contexto onde conteúdos podem ser trabalhados para todo o grupo.

A literatura aponta que numa concepção inclusiva, consideram-se os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos e as condições para a realização do planejamento, a partir também das aprendizagens que os alunos irão alcançando, que são evidenciadas através dos processos de avaliação onde é possível perceber avanços e retrocessos. Assim, a escola deve abrir-se para uma proposta com terminalidade específica ou diferenciada em cada caso, e para uma didática apropriada que possa respeitar o ritmo dos alunos com essa síndrome (BEYER, 2005).

Oliveira (2009) lembra que muitas vezes, há práticas equivocadas que se amparam na crença de que as crianças podem aprender espontaneamente, sem a intervenção de outras pessoas mais experientes. Entende-se que a mediação, o apoio dos parceiros mais próximos colabora para os processos de compreensão, reestruturação dos conhecimentos socialmente partilhados. Para Pimentel (2007, p. 74), uma “proposta de mediação como forma de atenção à diversidade está baseada no pressuposto de que o homem possui uma mente plástica, flexível e aberta a mudanças, garantindo assim potencial para aprendizagem através da mediação.” Quando a professora diz: “Eu comecei com coordenação motora fina e grossa, depois com as vogais, entendeu? E vou iniciar as consoantes. As consoantes que ela conhece, é só do nome dela, mas tem que ser muito no tempo dela, não pode ser uma atividade com cronograma”, ela evidencia a concepção tradicional de ensino na área da língua portuguesa. Para Kleiman (2002), essa perspectiva de ensino indica o alfabeto como um objeto de conhecimento, pois, partindo-se dele, pode-se formar palavras, frases, desconsiderando o texto, oral ou escrito, situando-os no contexto social.

Vê-se a opção dessa prática pedagógica pela unidade linguística de trabalho, a palavra, a letra, por repetição, memorização de signos e adoção da língua como um código, e não como uma representação de um objeto.

b) Os aspectos psicopedagógicos

A professora Carla apresenta uma boa relação afetiva com a aluna Vanessa. Muitas conquistas foram estabelecidas, desde o ano passado, no processo de inclusão escolar da aluna, como a socialização na sala de aula e nos diversos espaços da escola. No decorrer das observações, e a partir dos relatos da entrevista, vê-se que a docente reconhece o interesse da aluna em aprender e avançar mais na sua aprendizagem, mas encontra dificuldades para operacionalizar suas ações pedagógicas.

Ah! Ela me emociona porque ela tem interesse. Ela tem interesse em aprender, ela fica fazendo as garatujas e eu fico emocionada que ela tenta copiar e fala ²⁴“á pó, ó pó”, identifica, faz as bolinhas, sabe o que o “O” reconhece o “A”, ela tem vontade de aprender, ela tem. E eu tenho vontade de ensinar, também, viu? Só, só me falta estrutura (Professora **Carla**).

A docente, no decorrer da entrevista, relatou a sua dificuldade em estabelecer uma proposta para o grupo dos outros alunos e para a aluna Vanessa, a criança com necessidades educacionais especiais. Quando diz que a aluna deseja uma atividade igual a dos outros, ela sente-se diante de um impasse em solucionar esse desafio, o que vem refletindo uma prática com dificuldades na efetivação de uma proposta de qualidade que possa atender a todos os alunos.

Eu acho que Vanessa poderia estar mais, mais avançada no processo de escrita. E eu faço o que eu posso, mas eu tou... sou sozinha, eu tenho alunos “ditos normais” que também tem dificuldade e que eu sou cobrada dos pais e da coordenação para que eles, eles avancem. Eu me preocupo pra que ela aprenda, entendeu? Ela tem vontade de aprender, e quando eu faço alguma atividade, quando há tempo, de eu fazer uma atividade com ela, ela evolui e eu fico feliz, mas eu não posso fazer isso todos os dias, porque a minha turma requer de mim cobra de mim a família, a escola. Eu tenho que cumprir o planejamento e o cronograma.

Quanto à avaliação: Ao final de cada bimestre, eu faço um relatório descritivo, entrego à família pra assinar, fica uma cópia com a família e uma cópia na pasta dela, na secretaria, ela não faz avaliação (Professora Carla).

As afirmações da professora que diz que a aluna “ela fica fazendo as garatujas e eu fico emocionada que ela tenta copiar e fala “á pó, ó pó”, identifica, faz as bolinhas” sugerem uma fragilidade na valorização e avaliação da escrita espontânea, da aluna com Síndrome de Down, nos diversos momentos em que ela

²⁴A aluna aponta para o seu registro e expõe: “Olhe, ‘pró!’”

ocorre. Dessa forma, impõe-se um ensino guiado por uma perspectiva tradicional de uso da linguagem, isto é, em sua modalidade escrita ela é vista como um código de transcrição das formas sonoras em formas gráficas. Dessa forma, exclui-se a possibilidade de produção e a compreensão da linguagem (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Numa perspectiva sociointeracionista, vale destacar que se aprende linguagem, produzindo linguagem; e essa não se dá num vazio. Em sua modalidade escrita ou oral, as produções textuais da linguagem são contextualizadas, situadas historicamente, permite a troca de conhecimentos entre as pessoas, construção de ideias sobre o mundo, comunica interesses (PCN, 1997).

A fala da professora revela as suas preocupações com as exigências familiares e escolares quando diz que tem “que cumprir o planejamento e o cronograma”; e aponta a cobrança da família e da escola nesse processo grupal dos alunos naquela série. Tal posição evidencia a necessidade de envolvimento de uma reestruturação em amplas esferas, não só para aqueles sujeitos que estão à frente da sala de aula - os professores. Mantoan (1997) afirma que as mudanças para uma escola mais inovadora dependem de uma reorientação das atitudes e das finalidades para efetivá-las, mas que, muitas vezes, o sistema educacional, a instituição, o ensino e seus atores ainda respiram ares conservadores.

c) A atuação do professor frente ao processo de inclusão escolar da criança com Síndrome de Down

Eu penso que a escola (pausa) deve abarcar isso de forma geral com os alunos, com a família dos alunos e não apenas com o professor, jogar a criança, ele é o seu aluno, você vai ter que trabalhar com ele e pronto. Porque se a escola não estiver pronta pra receber esse aluno e a família gera conflitos, gera problemas, gera ansiedade. Professores despreparados, escolas despreparadas, famílias das crianças ditas normais que não aceitam, você tem uma série de barreiras, então, incluir é trabalhar para que a criança evolua em todos os aspectos, se ela tá na escola, ela precisa progredir, progredir cognitivamente. Não é só sentar; não é só ser mais um; não é só estar no contexto escolar (Professora Carla).

A professora Carla colocou que já teve alunos com necessidades especiais e que Vanessa seria o seu segundo caso de criança com Síndrome de Down, na sua

experiência como professora. Desde o ano passado, nessa escola, ela vem atravessando grandes desafios.

Nas suas falas, a professora toca em importantes pontos para a construção de uma escola acolhedora e sugere algumas reflexões. Quando diz que “a escola (pausa) deve abarcar isso de forma geral com os alunos, com a família dos alunos e não apenas com o professor”, a professora Carla aponta a importância do papel dos diferentes atores envolvidos na educação da criança.

Stainback et. al. (1999) dizem que, ao educar as pessoas juntas, colabora-se para uma vida na comunidade e consequentes reflexos na melhoria do convívio entre os membros e das aquisições de conteúdos acadêmicos. Faz-se necessário saber que quando existem programas adequados à formação das crianças na escola, a inclusão escolar funciona não só para aqueles com necessidades educacionais especiais, mas para todos os alunos. Os alcances positivos se dão nas esferas acadêmicas e sociais, e é dispensável a ideia de que as crianças com essas necessidades educacionais provem que podem ser beneficiadas por esse ensino. Trata-se de um direito de todos (STAINBACK et. al., 1999).

Diante disso, torna-se importante a preocupação com as condições estruturais das escolas, mas também com as atitudes dos seus atores. Muitas vezes observa-se que há barreiras que dizem respeito à oferta de adequações no ambiente ou nos recursos pedagógicos, pois tais condições podem prejudicar o processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais.

Numa perspectiva inclusiva, a interdependência é um valor imperativo, pois levaria “ao reconhecimento do valor do outro e, no enfrentamento dos problemas, a sabermos somar as forças para buscar soluções” (PIRES, 2008, p. 32).

Em termos educacionais, essa interdependência teria implicações concretas e positivas rumo a uma verdadeira educação inclusiva, com repercussões imediatas na escola que, em função da inclusão escolar dos seus alunos, reformaria sua filosofia, faria revisão de suas práticas pedagógicas e de seus sistemas de avaliação, adaptaria seus currículos aos diferentes ritmos e características de aprendizagem de seus alunos, numa crescente socialização do conhecimento. Resultaria daí uma formação mais crítica, mais inovadora, mais consoante com as necessidades dos alunos (PIRES, 2008, p. 32).

Macedo (2005) concorda com essa ideia ao afirmar que o processo inclusivo diz respeito a todas as pessoas, não somente às com deficiência intelectual. Envolve uma lógica relacional, que deve haver mudanças pessoais, na realização do

trabalho, na concepção de como organizar o tempo e o espaço no fazer escolar. Caso contrário, os atores ainda estão presos à lógica da exclusão, aos valores baseados nas classes politicamente organizadas em torno de um padrão, ao pertencimento ou não, conforme critérios estabelecidos para fazer parte daquele contexto.

Assim, quando a professora diz que “a escola deve abarcar isso de forma geral com os alunos, com a família dos alunos e não apenas com o professor”; salienta a importância do envolvimento dos outros membros da escola, para que a construção de uma escola acolhedora com todos os alunos, de fato ocorra.

Quanto às suas necessidades para o trabalho com a criança com Síndrome de Down, ela aponta algumas delas e expõe:

Em primeiro lugar, uma auxiliar pra me ajudar, nem que seja com os outros e que eu fique com ela, preciso também de material de apoio e de um psicopedagogo, na escola, um profissional, que, esteja me auxiliando nas atividades de como proceder, porque eu sou uma pedagoga, entendeu? A minha formação não é específica pra trabalhar com crianças portadoras de Síndrome de Down. Ela ficou na minha sala e eu tenho que dar conta dela, entendeu? É responsabilidade minha, e eu quase desisti como eu já falei (pausa). Mas, assim: tenho lutado, e tenho tentado de todas as formas que Vanessa seja incluída no processo de aprendizagem que ela está inserida, ainda que ela não tenha os avanços significativos igual aos demais colegas. Mas que eu perceba que ela evoluiu alguma coisa porque eu me sinto culpada se ela não aprender nada, se ela entrar do jeito que ela chegou, pra mim não valeu a pena ter ficado com uma criança com Síndrome de Down na minha sala. Eu fico triste. **(A professora ficou emocionada, chorou e deu uma pausa. Em seguida respondeu.)** A escola precisa compreender que incluir não é estar na sala de aula com os alunos “ditos normais”, incluir é favorecer o aprendizado.

Incluir é trabalhar para que a criança evolua em todos os aspectos, se ela tá na escola ela precisa progredir, progredir cognitivamente, não é só sentar, não é só ser mais um, não é só estar no contexto escolar. Eu acho que é preciso que haja reformas, é preciso que não se estacione, “ah tá na escola então tá bom, não tá bom não!”. Que haja pesquisas, que haja trabalhos que encontre, haja uma evolução, que encontre caminhos para que norteiem os profissionais que ficam de fato com essas crianças. Que as leis são muito bonitinhas, mas a prática é muito diferente (Professora Carla).

A professora Carla destaca a necessidade de apoio para a sua própria prática pedagógica, e o seu relato emocionado vem expressar alguns dos seus impasses e desafios na construção de uma prática inclusiva. No decorrer das entrevistas, ela sugeriu uma pessoa auxiliar (uma estagiária em pedagogia) que pudesse contribuir com o trabalho pedagógico na sala de aula e na dinâmica para o atendimento de todos, para que ela pudesse estar presente, mais perto dos alunos em determinadas situações.

Considera-se que o processo inclusivo requer uma atenção adequada aos alunos, e o apoio humano e material são necessários e essenciais à realização de um ensino de qualidade dirigido aos sujeitos. Principalmente, no caso das crianças com necessidades educacionais especiais, as instruções, a equipe de apoio, os instrumentos, as técnicas e equipamentos são indispensáveis na qualidade de todo o processo de ensino e de aprendizagem (STAINBACK et. al., 1999). Além disso, requer também um reposicionamento dos membros gestores escolares, não só o professor, no que se refere à sua inserção e engajamento nesse processo de mudança e desafios colocados à escola, principalmente com relação à aprendizagem das crianças.

Os relatos da professora sobre o atendimento à diversidade na sala de aula apontam ainda dificuldades na sua formação como pedagoga, quando diz que: “a minha formação não é específica pra trabalhar com crianças portadoras de Síndrome de Down. Ela ficou na minha sala e eu tenho que dar conta dela, entendeu?”. Por um lado, ao afirmar que não foi preparada para trabalhar com crianças com Síndrome, traduz uma realidade de muitos cursos de formação para professores que ainda dão ênfase a uma atuação docente baseada em alunos ideais e para uma turma ilusoriamente homogênea (CARVALHO, 2009).

Essa discussão sugere uma preocupação que se estende às amplas esferas educacionais (políticas públicas, universidades, escolas) sobre a formação e as condições estruturais de atuação dos profissionais de educação, principalmente, aqueles que estão na educação básica, atuando em séries iniciais. Nas considerações de Hoffmann (2010, p.117), numa escola que se quer para todos, ainda tem-se: “cursos de magistério e licenciaturas que permanecem instrucionistas e classificatórios. As escolas e universidades não levam a sério o espaço para estudo e para troca de ideias pelo conjunto dos seus professores”.

Acredita-se que o relato emocionado, quando se declara triste diante das novas demandas que lhes são colocadas, a professora traz a importância de a posição docente ser mais colocada em reflexão nesse cenário educacional de mudanças, pois os relatos da professora apontam grandes carências na sua formação. Tais vazios na formação perpassam por conhecimentos a respeito da prática pedagógica em contextos inclusivos, sobretudo, frente aos alunos com Síndrome de Down que desejam ampliar seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita, na escola comum.

Por outro lado, alerta-se para o cuidado com uma posição do professor “praticante” e não atuante, pois muitos podem ficar na expectativa de que outras pessoas ditem ou ensinem-lhes a trabalhar com classes heterogêneas, segundo normas, manuais e técnicas para lidarem com a diversidade em sala de aula (MANTOAN, 2006). Kramer (2001) coloca que os professores são produtores de linguagem, são sujeitos construtores de história, não passivos, e carregam potencialidades e ricos conhecimentos da experiência que são importantes à reflexão teórica da sua própria prática.

Assim, quando a professora enfatiza que: “incluir é trabalhar, para que a criança evolua em todos os aspectos, se ela tá na escola ela precisa progredir, progredir cognitivamente, não é só sentar, não é só ser mais um, não é só estar no contexto escolar”; ela salienta a necessidade desse processo não se esgotar na socialização dos sujeitos. Compreende-se que a inclusão escolar não deve propor somente a participação dos alunos com necessidades educacionais nos espaços comuns, mas garantir a qualidade de ensino e de aprendizagem dos meninos e meninas que vão ampliar seus conhecimentos sobre o mundo, principalmente, sobre as práticas de escrita, de leitura, de oralidade, os usos da linguagem socialmente relevantes numa cultura grafocêntrica.

5.4.2 A mediação da professora Laura (3º ano):

a) Mediação “direta”: as trocas verbais entre a professora e a aluna

A professora Laura criou uma forma particular de atendimento das necessidades de aprendizagem do aluno Pedro. Num primeiro momento das aulas, ela explicitava para o grupo o que iriam fazer, discutia a proposta do dia, e em seguida, colocava atividades, na lousa, para serem copiadas pelas crianças. Depois da cópia, a professora, normalmente, sentava-se ao lado de Pedro e realizava atividades dirigidas, a partir de um livro didático, com conteúdos do tipo cartilha. Isso foi observado com muita frequência.

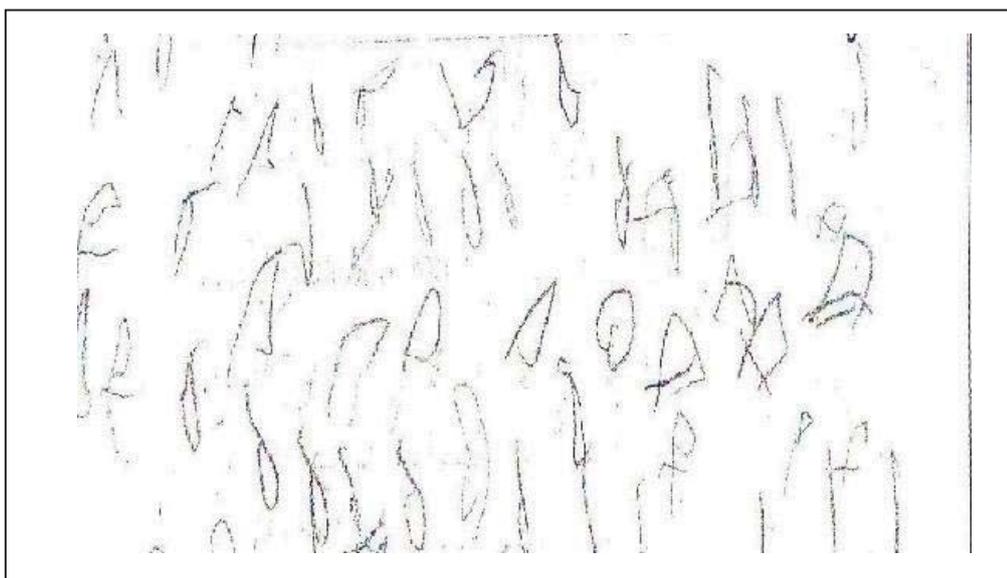
Nessa classe, a turma do terceiro ano, utiliza módulos por disciplinas e por unidade. Por vezes, a professora acrescenta, no trabalho, outros livros didáticos para explorar conteúdos e propor atividades que são copiadas no caderno pelos alunos.

Pedro não tem os módulos como os outros alunos, e esses foram substituídos por um livro didático, do Jardim II, ofertado pela escola que trabalha a língua escrita a partir das letras, das correspondências entre som e grafia, famílias silábicas, repetição de modelos gráficos, recortes e colagens. Eram comuns as atividades de colar figuras com vogais iniciais, cobrir pontilhados, e o trabalho com letras isoladas do alfabeto.

O aluno Pedro participava sempre, do seu jeito, pois vem desenvolvendo a sua linguagem e se expressa também através de gestos. Na classe, ele imitava os colegas, realizando algumas ações muito características, dentre as quais: passava as folhas dos cadernos, com vistas nos movimentos dos colegas; escrevia no seu caderno quando havia uma cópia no quadro; debruçava-se sobre mesa para copiar, como os outros; levantava o dedo quando todos levantavam.

Seu caderno de matérias, comprado por sua mãe, é repleto de suas hipóteses iniciais de escritas e do traçado de algumas letras. Na figura 2, há alguns desses registros de escrita expressos por Pedro no seu caderno. Não há um uso sistemático desse caderno nas propostas escolares. Exibia continuamente suas tentativas para a professora e, ao longo das visitas, também para a pesquisadora e colegas.

Figura 2. Registros de escrita de Pedro



Vale lembrar que as crianças podem fazer uso de “marquinhas”, que são “individuais ou estabelecidas por um consenso de grupo, para representar aquilo que ainda não sabem escrever com letras.” (CAGLIARI, 2005, p.106). Ao professor,

nas considerações de Cagliari, cabe trazer para a sala de aula os diversos tipos de textos conhecidos pelos alunos (logotipos, rótulos, placas, livros, imagens etc.) para uma reflexão conjunta das possibilidades de escritas e de leituras, realizando as peculiaridades que marcam a fala, a escrita e o desenho.

Geralmente, após a conclusão das suas atividades, Pedro se dirigia à pesquisadora apontando o desfecho das suas realizações, expressando alegria com as suas conquistas.

A professora leu para o grupo um texto que estava em um livro didático: “A princesa e o grão de Ervilha”. Ao final da leitura perguntou o que as crianças acharam e fez uma síntese de momentos do texto destacando: objetos, personagens, sentimentos despertados nos alunos, seqüência dos acontecimentos. A professora ouvia os alunos atentamente.

Ao concluir a discussão sobre a leitura, registrou, no quadro branco, uma atividade com questionamentos sobre o texto para que as crianças copiassem e respondessem. Uma aluna expressou verbalmente o seu sentimento, a respeito das cópias, num canto da sala, e disse: “Todo mundo queria escrever de caneta, agora, ninguém quer mais.” Pedro, o aluno com Síndrome de Down, abriu o seu caderno, imitou os colegas que copiavam a atividade, e rabiscou em algumas páginas do seu caderno.

Após a conclusão da cópia da atividade para o grupo maior, ela reservadamente leu para o aluno Pedro, o conto clássico da Cinderela. De forma atenciosa, Pedro ia observando as figuras e à medida que a professora realizava a leitura, ela solicitava a atenção do aluno para detalhes das imagens e de alguns momentos do texto. O aluno apontou para o seu próprio sapato, no momento em que a Cinderela deixou cair o sapatinho, estabelecendo relações pessoais através de gestos.

Em seguida, o aluno realizou uma atividade num livro didático indicado para os alunos Jardim II com a ajuda da professora. Trata-se de um livro com muitas atividades de recorte, colagem, de cobrir, pintar figuras, uso da letra cursiva nos manuais e com seqüência de trabalho de cartilha utilizando famílias silábicas. A atividade do dia foi a colagem de lãs coloridas numa vassoura da Cinderela (Trecho do diário de Campo, 04-04-2011).

Nessa aula foi possível perceber a dinâmica particular construída e estabelecida pela professora na busca de estender uma atenção aos alunos da turma. Num primeiro momento, apoiada em livros didáticos, a professora Laura propõe uma leitura, lê para o grupo, depois conversa com os alunos sobre aspectos do texto e conclui a atividade diária através de um exercício no caderno. Continuamente, após essa dinâmica, ela se coloca para realizar uma proposta mais particular para o aluno Pedro, que sempre fica na expectativa da chegada desse momento.

Foi possível perceber o envolvimento dos alunos na escuta do texto e também em colocar suas impressões pessoais sobre a leitura. O diálogo foi muito importante, pois a troca entre pares enriquece os saberes, a partir das diferentes

perspectivas e também promove a criação de zonas de desenvolvimento proximal, isto é, o ensino e a colaboração entre os companheiros podem despertar avanços nos processos de construção do conhecimento. A zona indica o lugar dinâmico, nesse processo, onde as ajudas, as pistas, o diálogo podem desencadear modificações na compreensão de um novo objeto que vem fomentar o desenvolvimento (ONRUBIA, 2009).

A sequência da proposta da aula, porém, pode ser redimensionada a partir da queixa de uma aluna que copiava a atividade: “Todo mundo queria escrever de caneta, agora, ninguém quer mais.” As cópias são práticas constantes e rotineiras, observadas no contexto do grupo, o que colabora para um desestímulo geral na realização desse tipo de proposta de escrita. Se, inicialmente, foi possível perceber a interação e o envolvimento da turma com a leitura, feita pela professora, depois houve a marca do silêncio e do cansaço por precisarem registrar tantas questões que tratavam de interpretação de aspectos do texto com quesitos para marcar um “X” ou estabelecer correspondências, conforme a ordem de acontecimentos de momentos do texto.

Numa perspectiva sociointeracionista, no trabalho com a aquisição da língua escrita, vê-se a importância de os alunos participarem de construções, como autores de textos, individualmente e/ou em grupo, o que poderia ser valorizado a partir de uma reescrita do texto sob a orientação oportuna da professora, que proporia intervenções, a partir das demandas dos alunos, considerando a organização e a estrutura do texto-modelo (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

No que se refere ao trabalho que é desenvolvido com Pedro, nota-se uma constante preocupação da professora em garantir possíveis aprendizagens do aluno, dentro da perspectiva de trabalho da escola com a aquisição da língua escrita. Observa-se que há uma abordagem tradicional para o trabalho com a aquisição da língua escrita do aluno com Síndrome de Down, em fusão com outra proposta para parte da turma, guiada pelos temas indicados pelo livro didático (módulos proposto por um sistema educacional). Essa dinâmica de ensino e de aprendizagem exhibe a necessidade de a escola refletir sobre práticas segregadoras que podem causar isolamentos na sala de aula. A atitude da professora Laura em garantir a troca mais individualmente com Pedro, certamente, favoreceu ganhos importantes do aluno, porém essas conquistas podem ser ampliadas e realizadas também em pequenos grupos (e no grupo maior), possibilitando a criação de

estratégias didáticas que atendam ao potencial de cada um, numa perspectiva inclusiva.

A leitura do conto mais direta, para o aluno, permitiu o estabelecimento de relações através das conversas, com o apoio de imagens, o que contribuiu, significativamente, para a expressão do aluno através dos gestos que transmitiam a compreensão do aluno sobre aquela leitura. O aluno envolveu-se na atividade em todas as etapas e, depois, com a atividade de colagem, continuou demonstrando grande interesse no que lhe fora ofertado. Para Ferreira, Ferreira e Oliveira (2010) a interação através de outros signos, como os gestos, precisa ser considerada numa sala de aula inclusiva e, por isso, sobretudo para as crianças com Síndrome de Down, que estão desenvolvendo a sua linguagem verbal, elas podem contar com oportunidades ampliadas para se comunicarem.

A mediação direta da professora, no momento da leitura, foi muito importante na inserção da criança com Síndrome de Down na prática de leitura, mas a atividade que se restringiu à colagem, à coordenação motora fina, poderia ser ampliada também para favorecer a produção e a expressão de hipóteses de escrita do aluno que estão em ocorrência. O caderno, cheio de rabiscos, tentativas de escrita, não foi explorado, nem visto como material pedagógico que poderia ser usado como fonte de aprendizagem e de avaliação do momento de escrita que o aluno estava atravessando.

Considera-se que a não exploração destes escritos acaba por deixar de lado, conhecimentos prévios do aluno sobre o objeto de interesse e põe em destaque uma escrita “presa”, condicionada à programação dos assuntos definidos pelo livro didático que pressupõe um trabalho com a língua puramente a partir das letras, em suas relações estritamente biunívocas, entre letra e som, do treino e da repetição de formas gráficas.

Lemle (2001, p.21) lembra que nas etapas do ensino do sistema de escrita, encontram-se relações entre os sons da fala e as letras do alfabeto: “cada letra com seu som e cada som com a sua letra” (bola); “cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição” (lua, papel); e o caso de “mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição” (ora, hora).

Assim, as relações biunívocas se dão em alguns poucos casos, o que merece atenção por parte do professor que propõe intervenções pedagógicas em direção à reflexão do sistema.

Além disso, no caso da criança que está ainda nessa etapa mais inicial da construção da escrita, Vygotsky (1998) e Luria (2006) esclarecem que ela precisa dar-se conta de que pode desenhar coisas, mas, além disso, desenhar o que pode falar. Luria (2006) coloca que o percurso da pré-escrita da criança indica que linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e essas, em momento posterior, cedem lugar à escrita simbólica. Cagliari (2005) lembra que o levantamento das possibilidades e dificuldades dos alunos não deve ser visto a partir de palavras, frases e cópias a partir de um treinamento em atividades dirigidas. Segundo o autor, faz-se preciso:

Deixar os alunos escreverem textos livres, espontâneos, contarem histórias como quiserem. É esse tipo de material que vamos poder encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita (CAGLIARI, 2005, p. 146).

Nas considerações de Bajard, podem-se favorecer diversas modalidades de usos da língua escrita, na sala de aula, como o ler, o escrever, o falar. Assim, entende-se que nas operações cognitivas, realizadas pelas crianças no ato de aprender “uma dessas atividades, pode favorecer o domínio das outras. No entanto, cada uma exige também operações específicas. Daí decorre que não podemos nos satisfazer apenas com uma prática na expectativa de dominar as outras.” (2002, p. 79).

Numa outra aula observada, o trabalho com a aquisição da escrita com o aluno Pedro, deu-se da seguinte forma:

Os alunos copiavam questões de uma atividade para casa. Depois, a professora sentou-se ao lado de Pedro para apoiá-lo na atividade do seu livro. Ela realizou com calma cada passo da atividade indicando com o dedo onde deveria escrever tentando orientá-lo. A proposta enfatizava o reconhecimento da vogal “E” e o registro da vogal, em espaços em branco, em palavras relacionadas às imagens. Em um dado momento, ele reconheceu uma letra do seu nome e foi elogiado pela professora e em outros momentos, esqueceu outras letras.

O aluno conseguiu realizar a atividade com apoio e observou-se que a professora mediava através de pistas, dicas, apontando as figuras e repetindo o som da letra. O aluno depois, todo satisfeito, veio mostrar o resultado à pesquisadora.

Depois, ele novamente sentindo alegria em produzir a atividade veio mostrar à pesquisadora o seu caderno cheio de tentativas de escritas, para receber possíveis apreciações.

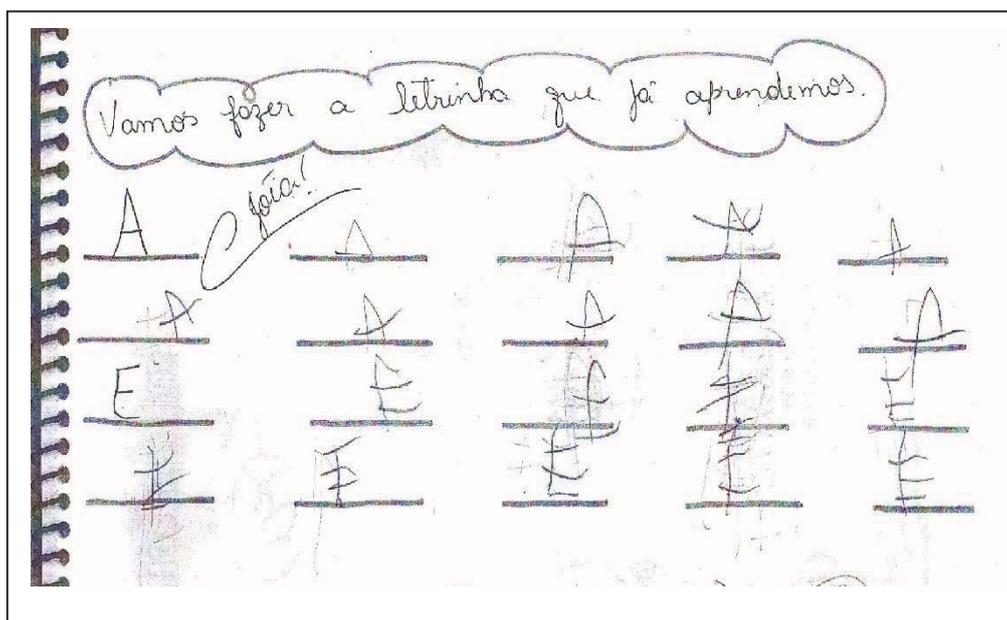
A pesquisadora, nesse momento, solicitou que ele escrevesse o seu próprio nome e o aluno Pedro, da forma pôde, realizou alguns traçados em forma de letra cursiva. Em seguida, se dirigiu à professora Laura mostrando o seu resultado (Trecho do diário de Campo, 02 -05-2011).

A professora Laura, continuamente, reserva um momento para um trabalho mais individualizado com o aluno Pedro. Apoiando-se na sequência do livro do Jardim II para o trabalho com a língua escrita, ela promove perguntas, orienta, pede para que o aluno repita algumas letras ou palavras, aponta modelos de letras e solicita que ele registre o que se pede na atividade dirigida, a partir dos consignas do livro. Diariamente, Pedro passou a se preparar para esses momentos. Participava do primeiro tempo da atividade com os outros, livremente, e sem material, e, depois, demonstrava alegria em sentar-se ao lado da professora para aprender.

Nesses momentos, observou-se que a mediação da professora baseava-se numa tentativa de reforçar, “puxando” pela memória, alguns conteúdos já abordados, em páginas anteriores, indicando modelos gráficos de letras e também suscitando do aluno uma participação mais ativa para falar, relembrar, conduzindo perguntas e pronunciando sons das letras e das imagens correspondentes no papel. Percebeu-se que o aluno correspondia (decodificava) dentro da concepção da proposta, a qual a professora apoiava-se, conforme ilustração na figura 3.

Segundo coloca Cagliari, “a motivação da escrita é a sua própria razão de ser; a decifração constitui apenas um aspecto mecânico de seu funcionamento”, além disso, “a leitura não se reduz à somatória dos significados individuais dos símbolos (letras, palavras etc.), mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social e histórico” (2005, p. 105).

Figura 3. Atividade de escrita de Pedro



Geraldi (1999) coloca que a forma o trabalho se organiza como os conteúdos são ensinados; o processo avaliativo, as intervenções deixam evidentes no fazer da sala de aula; a opção política e as escolhas teóricas; a perspectiva da escola sobre a aprendizagem e a realidade. Assim, entende-se que o trabalho realizado com Pedro, dentro daquele contexto, reflete uma concepção de linguagem que vê a língua como um código, como um sistema de normas, conjunto de regras onde o sujeito é passivo.

Numa outra aula, Pedro já evidenciava passos de avanços mais significativos:

A professora começou a aula com um jogo do módulo sobre dificuldades ortográficas: o uso de “L ou U”. As crianças foram motivadas a brincar em duplas. Cada dupla destacou as fichas do encarte e deram início ao jogo sob intervenção direta da professora que alertou sobre as regras, fez demonstrações gerais de como jogar. Tratava-se de uma trilha com perguntas sobre completar com as letras correspondentes. Cada dupla perguntava à outra qual letra deveria ser usada naquela situação.

A professora e alguns alunos pediram que a pesquisadora também se sentasse na roda, o que permitiu um contato mais próximo, mais participante, com o grupo. As duplas foram brincando e todos puderam participar. Pedro, no decorrer do jogo, participou da proposta com o seu colegas, repetindo oralmente algumas letras, e ficava ao lado dos seus colegas mais próximos buscando imitá-los.

Em seguida, a professora Laura pediu que os alunos fossem para as mesas realizar uma atividade referente às dificuldades ortográficas no livro didático. Depois, em particular com a professora, realizou seus exercícios no seu livro didático e não hesitou em sentar-se para iniciar a atividade. Puxou a cadeira para a professora sentar-se ao seu lado e, em seguida, pegou lápis, caneta e todos os materiais para realizar as atividades. Repetiu palavras, identificou vogais solicitadas e identificou a letra “U” na proposta da atividade de hoje. Repentinamente, antes de concluir a Pedro mostrou o time que gosta no jornal preso na parede, falando alto o nome “Bahia”.

Quando acabou, pediu à professora para mostrar à pesquisadora o que havia feito, antes de guardar seu livro no armário. Este fato ocorreu continuamente porque parte da turma começou a mostrar à pesquisadora as atividades realizadas e ele buscou também mostrar as suas (Trecho do diário de Campo, 23 de maio).

No primeiro tempo da aula, o jogo pedagógico de trilha foi um momento prazeroso para a turma. Foi possível perceber a alegria do grupo em destacar os materiais do encarte, a fim de jogar e formar duplas para dar início à brincadeira. A professora apoiou os alunos, e depois incentivou a participação mais autônoma de cada um.

No caso de Pedro, foi possível perceber o seu envolvimento na brincadeira com os colegas. Apoiado pelo grupo, ele divertiu-se dentro das suas possibilidades e interagiu na proposta sobre a escrita ortográfica, buscando imitar as atitudes dos demais com a leitura, com as respostas e também nas jogadas. Junto com os

colegas, ele repetia as palavras e letras que eram ditas pelos outros. Vygotsky coloca que a imitação não é um ato mecânico, mas:

é necessário possuir os meios para se passar de algo que se já conhece para algo novo. [...] Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã (2008, p. 129).

No decorrer do semestre, o aluno Pedro revelou crescimentos na realização das atividades. Antes, ele era chamado pela professora para dar início à realização dos exercícios. Depois, passou a se preparar sozinho para o seu momento mais particular com a professora, demonstrando interesse. Nessa aula, após a realização da atividade que se deu a partir do treino da letra “U” em pontilhados, cópia e registro da letra em espaços delimitados, o aluno fez o reconhecimento de algumas letras do seu nome, a partir das repetições da professora. Essa estratégia de repetições e retomadas das atividades anteriores, deram-se continuamente, pois, no início do ano, a professora percebia que trabalhava algum conteúdo e Pedro esquecia no dia seguinte. A sua estratégia passou a apresentar bons resultados e ela se apoiou nas retomadas para que ele pudesse apreender.

Nas considerações de Stray-Gundersen (2007), no caso das crianças com deficiência intelectual, aquelas com um funcionamento peculiar nos processos cognitivos, o aprendizado se dá mais lentamente, mas isso não marcaria uma incapacidade para aquisição de novos conhecimentos, e pode ser beneficiado pela mediação do professor que propõe atividades diversificadas que envolvam o concreto, mas também que possam “empurrar” à abstração de conceitos (VYGOTSKY, 1998). Como exemplo disso, Stray-Gundersen coloca que “dividindo as tarefas e os conceitos em etapas menores, as habilidades difíceis podem ser dominadas.” (2007, p. 148).

No decorrer da interação, um dado muito interessante ocorreu. Antes de concluir o seu exercício diário, Pedro atribuiu um sentido à imagem posta numa notícia de jornal; presa à parede. Tratava-se da imagem de um jogador do seu time preferido, e uma notícia sobre o jogo ocorrido em dias anteriores. Nesse momento, foi possível perceber que o aluno trouxe livremente para aquele diálogo, algo que despertava a sua curiosidade e interesse, e, ao mesmo tempo, evidenciava a

possibilidade de uma leitura daquele texto quase despercebido pela maioria do grupo da rotina escolar.

Faz-se importante colocar a importância do uso das práticas sociais de uso de textos que são significativos para a aprendizagem do aluno, pois foi possível observar um elemento motivador que despertou o seu interesse. Anderson e Taelle (1987) salientam que a aprendizagem da escrita pode ser mobilizada por “coisas cognitivas” e “coisas culturais”, pois diante de uma necessidade de ler um texto de interesse, a criança investe as suas tentativas de compreensão daquele objeto.

Assim, a prática pedagógica, apresentada a Pedro, indica a importância de ampliação do uso desses textos de interesse, que podem se tornar fontes de produção oral, escrita e de leitura; e que podem desenvolver as capacidades linguísticas e cognitivas do aluno, nas práticas sociais da linguagem:

não é importante apenas para que a criança passe de ano, se alfabetize. A linguagem é importante porque ela é o que faz de nós seres humanos capazes de fazer história e de contar história usando a nossa língua (KRAMER, 2001, p. 124).

Quando questionada sobre o trabalho com a aprendizagem da língua escrita, com o aluno com Síndrome de Down, em classe comum, a professora Laura concebe a sua prática da seguinte maneira:

Olha, é (pausa) precisamos entender que a forma deles aprenderem é uma forma mais lenta, né? É branda, mas da forma deles, no tempo deles. Precisamos ter essa consciência! Na língua portuguesa, a gente trabalha textos, né? Trabalha alfabeto, ortografia e vários outros aspectos. Precisamos ter uma forma mais apta pra que eles possam ter um bom entendimento e possamos também fazer uma boa avaliação com eles. Não só contando historinhas e a partir daí tá indagando com eles quais são os personagens, e perguntando a eles o que que eles sabem, ou pedir que eles recontem da maneira deles, as histórias. Músicas conhecidas pra ele, pra facilitar o seu desenvolvimento e o seu entendimento, historinhas que também são conhecidas. No caso do alfabeto, a gente tá passando pra eles a letra, e tá dando palavras que começam com aquelas letras e pedir pra eles próprios estarem dando sua opinião se eles conhecem essas letras e se eles sabem algumas palavrinhas que comecem com essas letras.

Primeiramente, a professora aponta a necessidade de respeitar o ritmo do aluno com Síndrome de Down; e salienta que o curso mais lento pode marcar o alcance de determinada aprendizagem.

Nas considerações de Voivodic (2008), diante das possíveis características das crianças com Síndrome de Down, as ações educativas devem viabilizar a sua

participação no meio comum, a partir do conhecimento das questões cognitivas, físicas, sociais que as cercam. Isso se torna importante para a atuação pedagógica que articula o ensino ao processo peculiar de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, promovendo situações desafiadoras para que novos conhecimentos sejam construídos e novas etapas sejam alcançadas pelos alunos, segundo as suas possibilidades. Tais desafios são imprescindíveis por parte do professor, e também através dos colegas, pois estes lhes dão oportunidades de trocas de idéias, interesses, sentimentos, experiências e de descobertas.

Em seguida, a professora relata a sua concepção pedagógica de trabalho com a leitura e a escrita, se identificando com práticas mais tradicionais nas propostas de letras isoladas, repetições de formas gráficas e sonoras e, ao mesmo tempo, através de práticas com textos mais próximos do interesse do aluno, a partir de músicas e histórias, mas que estão atreladas, em seu desfecho, à realização de atividades mais tradicionais como foram observadas.

Essa prática coincide com os estudos de Carvalho (2005), sobre a prática pedagógica de alfabetizadores, que diz que professores acabam por conduzir muitas das suas práticas segundo as suas experiências pessoais e intuitivamente, estabelecendo uma articulação entre métodos mais tradicionais para alfabetizar e algumas contribuições construtivistas ou de outros aportes teóricos que dão a configuração particular do seu trabalho.

Em síntese, observou-se que a mediação direta da professora Laura apoiava-se na perspectiva tradicional para alfabetizar com a inserção de textos significativos para o aluno Pedro. Na sua rotina, Laura inseria o seu apoio ao aluno, em momento mais reservado, sem a presença de outros alunos, enquanto os demais estavam realizando alguma atividade de cópia no caderno ou no livro didático.

Nesse contexto, foi possível perceber, no decorrer do semestre, alguns avanços importantes do aluno Pedro, dentre os quais: o reconhecimento de letras do seu nome, disposição para aprender, as trocas estabelecidas entre ele e a professora que favoreceram uma relação de confiança e afetividade inscrita no “sentar-se ao lado para aprender”, utilização dos espaços no papel para os registros da escrita, a partir dos indicativos verbais e gestuais da professora.

b) Mediação “indireta”: através da intenção do professor em oferecer outros meios que podem favorecer a aprendizagem.

Para apoiar os alunos, o professor pode tornar a sua prática mais prazerosa e que desperte o interesse da turma através de importantes estratégias pedagógicas que colaborem para o aprendizado dos alunos. Os jogos, os cantos de leitura, escritas e leituras livres em pequenos grupos, CD, materiais diversos (brinquedos, revistas, livros, jornais, etc.), dispostos ao alcance dos alunos, certamente, colaboram para as trocas e interações que promovem ricas experiências de construção do conhecimento.

A mediação indireta, promovida pelas intenções pedagógicas, estabelece uma relação importante entre o ambiente social e o material. Há uma estreita ligação entre a disposição de materiais escritos num ambiente físico, e o contato das crianças com diversas fontes, onde elas possam: manipular; atribuir sentidos; trocar, conferir idéias; descrever o que não se resume aos limites impostos pelo livro didático escolar. Nessas oportunidades, a escrita apresenta uma função sociocomunicativa, onde os sujeitos interagem com os objetos, a partir das suas compreensões (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

A mediação do professor que se dá de forma mais “indireta” traz para o contexto de aprendizagem, o intermédio de recursos diversos que possam despertar o interesse dos sujeitos servindo de apoio às suas hipóteses e que sejam “relevantes à vida” como coloca Vygotsky (1998). Desenhar e brincar seriam para o autor ações pedagógicas necessárias ao desenvolvimento da linguagem escrita, promovendo o ensino da linguagem escrita, e não somente a escrita de letras (VYGOTSKY, 1998). Foi possível observar que a professora numa aula planejada para o dia do livro infantil, trouxe um vídeo da internet, um trecho de um episódio do Sítio do Pica-Pau Amarelo, para complementar a discussão que seria abordada em momento posterior.

Faltou energia elétrica na escola. A professora havia programado um vídeo, um trecho do seriado do Sítio do Pica-Pau Amarelo, em lembrança ao dia do livro infantil, data do aniversário de Monteiro Lobato. A professora expôs um pedaço do filme no seu notebook e os alunos sentaram-se em roda para assistir. Depois, ainda sentados em roda, os alunos foram questionados pela professora sobre os personagens do sítio e foi possível perceber a pouca afinidade das crianças com personagens centrais da obra. Os alunos disseram que os episódios não passam mais na TV.

Os alunos foram motivados a pintar um marcador de livro com o rosto da Emília e outro, o de Visconde. O aluno Pedro participou da atividade com os outros alunos e exibiu sua arte para a apreciação dos outros colegas. A professora buscou intervir na pintura, a partir de solicitação de cores, reforçando cada uma com o lápis na mão e, em seguida, concluiu a aula para o momento do lanche (Trecho do diário de Campo, 15-04-2011).

A professora explorou os personagens mais conhecidos e destacou a importância da leitura nas vidas das pessoas. Com o apoio do vídeo, foi possível perceber o esforço da professora em trazer o seu computador para a escola e mesmo com dificuldades na energia elétrica em falta temporariamente, não deixou de cumprir o planejamento que havia previsto e prometido aos alunos. O vídeo fomentou a discussão e situou os alunos sobre o assunto que iria ser trabalhado.

A professora também recuperou alguns conhecimentos prévios dos alunos sobre a obra de Monteiro Lobato e poucos alunos falavam com segurança a respeito dos personagens. O recurso apoiou a compreensão, favoreceu as trocas de idéias através da linguagem oral, porém a discussão poderia ser complementada e ampliada pela própria razão da data comemorativa. Os livros de Monteiro Lobato e de outros autores poderiam fazer parte daquela discussão, possibilitando a manipulação e as possíveis leituras, a partir das escolhas das crianças, de obras de autores diversos. Nas contribuições de Saraiva et. al. (2001) o trabalho com a leitura e com textos literários na sala de aula, além de oportunizar as crianças a compreensão do real, a ampliação das idéias, a interação dela com o meio e com as suas emoções, pode também incentivar a produção de textos e o diálogo do sujeito com novas leituras.

A escola pesquisada encontra-se em um momento de transição, de reavaliação da proposta pedagógica, há uma nova coordenação pedagógica e em seus aspectos estruturais vem enfrentando alguns ajustes no reaproveitamento de espaços físicos. A biblioteca foi desativada e ainda não dispõe de um espaço reservado para a leitura, nem para o uso de computadores com acesso à internet que pudessem promover atividades que envolvam a produção de leitura e de escrita fora da sala de aula.

As dificuldades para ter acessos aos livros para o trabalho pedagógico e o uso de computadores foram observadas, no decorrer do primeiro semestre letivo. Isso se reflete no próprio espaço físico da sala de aula, pois não há materiais como jogos, revistas diversas, jornais, brinquedos restringindo a organização de um

ambiente rico em diversas fontes de aprendizagens. Tal preocupação com essa dinâmica escolar é lembrada por Downig (1987) que aponta elementos desfavoráveis num processo de alfabetização de crianças.

No caso do aluno Pedro, foi possível perceber que ele realizou a mesma atividade de pintura como as outras crianças e, nesse momento, a professora apoiou o aluno solicitando, intencionalmente, algumas cores e outras, ela perguntava-lhe o nome para se certificar se o aluno havia garantido aquela aprendizagem.

Numa outra aula, a professora trouxe para a turma uma atividade prática que possibilitou o envolvimento grande do grupo. Dentro da concepção religiosa da escola, uma histórica bíblica foi contada e articulada com outro texto: uma receita para fazer um bolo de mel.

A aula se deu de forma prazerosa para as crianças. Elas foram à cozinha da escola fazer um bolo de mel, atividade ligada a uma história bíblica que trazia esse conteúdo. A história foi contada num dia anterior e os alunos trouxeram os ingredientes. A professora foi orientando cada aluno na confecção do bolo e eles iam se divertindo com a proposta. Todos foram orientados a ficarem próximos à mesa para acompanhar os passos. Seguindo a receita, cada um contribuiu de alguma forma. Foi possível perceber a alegria de cada um nessa produção. Pedro se divertiu muito ao colocar a massa na fôrma. Acompanhou todos os passos participando da atividade com grande interesse.

Depois, voltaram para a sala e a professora colocou uma atividade no quadro branco que seria copiada pelos alunos e realizada, em momento posterior (Trecho do diário de Campo, 16 -05-2011).

No primeiro momento da aula, a professora Laura leu todos os passos da receita e foi mostrando os ingredientes trazidos por cada aluno e suas respectivas quantidades. Foi possível perceber o destaque que a professora deu à participação dos alunos. Ela chamava um a um para contribuir com a proposta. Os alunos iam acrescentando os ingredientes, percebendo como a massa do bolo transformava-se, verbalizando suas curiosidades. Pedro expressou muita alegria e atenção à atividade em todos os momentos. Aguardava o momento da sua participação.

Oliveira (2010) em seus estudos sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down diz que a escola tem uma grande e importante tarefa na apropriação do ler e do escrever. Cabe à instituição escolar promover entre os alunos com deficiência intelectual a sua “inserção cultural, significar suas atitudes, sua fala, seu desenho, suas produções, sua aprendizagem”. Enfatiza-se, sobretudo, “o uso que se faz da leitura e da escrita, no mundo letrado, e o sentido que pode ser apropriado.” (OLIVEIRA, 2010, p. 345).

Assim, se entendem que as interações estabelecidas de conhecimento, de significação da atividade, nessa proposta, certamente, favoreceram ganhos qualitativos sobre a importância da escrita e da leitura, como práticas de uso da linguagem. Para Geraldi, a linguagem é mais do que uma “transmissão de informações de um emissor a um receptor”, ela é “o lugar das interações humanas” (1999, p. 41).

Foi possível observar que a mediação “indireta” estabelecida nas propostas que envolviam a aquisição da língua escrita, nessa classe, mostraram-se importantes à construção do conhecimento, pois possibilitou a participação dos alunos de forma prazerosa e lúdica com os textos escritos, troca de informações, sentimentos e idéias entre os pares, bem como a enfatizou o papel da intervenção pedagógica nos diversos momentos através do diálogo e de estratégias para favorecer o aprendizado. Todavia, foram evidenciadas situações que revelam carências de recursos pedagógicos como brinquedos, jogos, uma biblioteca, acesso à internet, livros e outros materiais impressos dentro e fora da sala de aula com os quais as crianças possam interagir; manipular; descobrir; possibilitando a compreensão das atividades de leitura e de escrita.

Coloca-se a necessária reflexão de a escola incluir novas demandas sociocomunicativas, pois se tem um cenário de mudanças, diante do mundo eletrônico, que sugere uma nova relação com o texto, “uma nova técnica de difusão da escrita”, estabelecendo “uma nova forma de inscrição” (CHARTIER, 2002, p. 24). Para Kenski, a formação dos leitores no contexto escolar deve percorrer por caminhos diversificados e por várias linguagens. O texto eletrônico se insere como uma “nova forma de linguagem, síntese e mediação entre o oral, o escrito, o imagético, o digital, o hipertexto” (1999, p. 133).

5.4.2.1 A entrevista com a professora Laura:

Retomando os critérios estabelecidos na proposta da entrevista semiestruturada, desse trabalho, buscaram-se aprofundar, através de três blocos de questionamentos, em aspectos importantes sobre o trabalho da atuação docente e seus reflexos, na mediação do professor, no processo de aquisição da língua escrita da criança com Síndrome de Down, que se dá no cotidiano escolar.

a) A organização do trabalho pedagógico

Segundo a professora Laura, o trabalho pedagógico é realizado com adaptações nas propostas de atividades para o aluno com Síndrome de Down que se apóiam na concepção de aquisição da escrita da escola, como também nas possibilidades que a criança apresenta na sala de aula. Para Pedro é considerado o seu interesse por textos como músicas e histórias, onde ele é capaz de expressar suas impressões pessoais através de gestos e falas, mas também, há a inserção de conteúdos previamente programados como letra, som, vogais, consoantes, alfabeto, que trabalhem com a relação monogâmica fonema-grafema de palavras, numa relação monogâmica, no próprio corpo do texto. Sobre isso a professora coloca:

Olha, as atividades elas são modificadas, atividades vêm do Jardim II, mas ela é modificada para eles, como assim: é, no caso da criança de síndrome, a forma que eles estão adaptados na sala de aula, né? No caso de Pedro, ele, ele sabe algumas letras, sabe as vogais, mas não sabe o alfabeto. Ele sabe se expressar algumas vezes, em algumas histórias e em algumas músicas. Então, a gente tem que procurar puxar isso dele, aquilo que ele conhece pra trabalhar em cima da música e até transformar a música. Colocar as vogais pra chamar mais atenção dele e as atividades que vem do Jardim II, adaptar em relação a ele, né?

No caso de Pedro ele gosta muito de música e de historinha também, então eu tou aproveitando dessa parte dele pra transformar isso na atividade pra ele. Então eu uso muita historinha e música, porque aí chama a atenção dele e ele participa mais. Como eu falei, através das músicas, quando eu transformo algumas músicas conhecidas e coloco as vogais, um exemplo, aí passo pra ele estar repetindo até ele aprender. A partir daí, quando ele aprende ele vai estar cantando sozinho a gente já está trabalhando a oralidade com ele, nessa questão. A mesma coisa com a historinha, quando a gente tá trabalhando a semana toda com uma historinha com ele, e chegar, depois, no final da semana, e pergunta tudo que foi passado, ele tá recontando e a gente vai estar trabalhando a leitura da historinha.

Quanto à avaliação: Ele não faz avaliação, não. A avaliação dele é diferente, as atividades do dia a dia e o boletim dele é o relatório de como ele se desenvolveu na unidade. (Professora Laura)

A professora Laura mostra uma observação cuidadosa sobre os textos que são de interesse do aluno, aqueles que podem ser muito significativos para a sua aprendizagem. No decorrer da sua prática, a professora deu ênfase a esses textos, pois queria conquistar a atenção do aluno e atraí-lo para a realização das propostas, o que ela retrata em sua fala: “então, a gente tem que procurar puxar isso dele, aquilo que ele conhece pra trabalhar em cima da música”.

Esse posicionamento revela a importância da mediação estabelecida pela professora que valorizou o interesse de Pedro ao escolher uma atividade que tem uma ligação com o seu universo, favorecendo a sua motivação para aprender. Vygotsky destaca que “a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite” (1998, p. 155).

Por outro lado, faz-se muito importante possibilitar também, no uso desses textos, a construção do conhecimento do próprio aluno, a partir da produção de escrita sob a intervenção do professor, livre, e também a partir da colaboração dos colegas mais experientes.

No decorrer das visitas dessa pesquisa, foi possível perceber que na dinâmica da classe houve trabalhos em grupo, brincadeiras coletivas, atividades de artes coletivas como a produção de um painel para as mães, em lembrança ao dia delas, mas não foram observados eventos onde em pequenos grupos, os alunos poderiam interferir e colaborar com os colegas em produções textuais escritas ou de leitura.

No caso do aluno com Síndrome de Down, o trabalho guiado pela concepção tradicional de se conceber a linguagem, apresenta-se com muito poucos espaços para a escrita espontânea, o desenho livre, o registro de idéias a partir das próprias hipóteses do aluno, sobretudo a escrita está atrelada e decorrente das programações do livro didático.

A professora realiza planos de aula, que são diários para o grupo, mas não contemplam, nesse mesmo planejamento, as adaptações e atividades diversificadas para o atendimento das necessidades específicas de Pedro. Os planos trazem os seguintes itens: objetivo, método, atividade classe e casa. Não foram observadas as estratégias para o trabalho considerando a diversidade, possíveis intervenções e a avaliação daqueles conteúdos trabalhados considerando o aluno com Síndrome de Down.

Além disso, o processo avaliativo, no que diz respeito às hipóteses do aluno sobre a escrita, torna-se limitado, pois não há um acompanhamento sistemático dessas etapas, e a ênfase se dá, apenas, nos aspectos atitudinais e comportamentais, de como o aluno se desenvolveu, no decorrer das unidades.

b) O aspecto psicopedagógico

A professora Laura explica que o processo de adaptação ocorreu tanto para Pedro quanto para também. Pedro é o primeiro caso de aluno com Síndrome de Down na experiência da docente. Assim, segundo a professora, a relação foi construída baseada na confiança gradativa e, hoje, apresenta-se com significativos ganhos para ambas as partes, pois se percebe que cada um ensinou e aprendeu também. Na classe, ele interage bem com os seus colegas e todos o tratam com muito carinho.

No começo era assim: foi um pouco complicado, não só pra ele quanto pra mim, porque ele não tava adaptado a mim e nem eu, a ele, como assim: ainda não tinha aquela confiança, que precisava ter aquela confiança de ambas partes. Ele não sentia aquela confiança e tudo que eu pedia pra ele fazer, né? Nada ele fazia. Já hoje é diferente! Ele entende o que eu estou pedindo e ele faz, ele demonstra aquilo referente o que eu pedi. Então, a participação dele agora é quase cem por cento, tudo que eu peço a ele, ele faz da forma dele, mas a partir daí, eu posso fazer a avaliação dele.

Pedro já me vê não só como professora, mas como se fosse como uma tia (falou sorrindo), que tudo que acontece ele me chama, até na hora de embora. É um sacrifício deixar ele, até no portão ele fica gritando. Então a minha interação com ele não é só de aluno e professor, é mais do que isso. (Professora Laura)

A fala da docente revela o seu contentamento com a relação que vem sendo estabelecida entre ela e o aluno Pedro. De forma bastante proveitosa, pois os laços afetivos foram se fortalecendo no decorrer do semestre e aos poucos, a professora pôde observar a interação do aluno com as propostas que eram oferecidas a ele. Tal fato também foi observado nas visitas.

No início do semestre, a professora chamava o aluno para o seu momento mais particular para apoiá-lo nas atividades. Depois, ao longo dos meses, o aluno passou a mostrar-se contente para realizar os exercícios na presença da professora e continuamente passou a exibir suas produções no livro didático para os colegas e para a pesquisadora.

Quando questionada sobre a participação do aluno e o trabalho com a aquisição da língua escrita com a criança com Síndrome de Down, a professora Laura coloca que sente dificuldades para trabalhar textos por perceber que o aluno ainda não escreve alfabeticamente. Essa construção se dá num processo, e nessa fase a criança demonstra o estabelecimento das relações entre o que se escreve e

os aspectos sonoros da fala, e se deparará com as questões ortográficas da língua (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999).

Eu digo em questão de trabalhar textos. Por ele não, não ter apto a escrever em si, várias palavras, então nessa questão, tenho dificuldades. Antes, ele só fazia garatujas, hoje eu posso dizer que ele já faz as vogais da forma dele não corretamente, mas ele já bem avançado, faz as vogais, ele já faz uma parte do nome dele, algumas letras do nome dele, pelo fato de a maioria ter muitas vogais já facilitou isso pra ele. E ele já avançou muito nessa questão porque no começo só fazia garatujas, até os desenhos mesmo eram rabiscos, garatujas e hoje a forma que ele desenha, pode perguntar a ele ou até mesmo a gente observar e vê algum formato de algum desenho que ele quer se expressar. (Professora Laura).

As afirmações da professora Laura sugerem reflexões sobre pontos importantes à análise de concepções de linguagem escrita, sobretudo numa necessária diferenciação entre a perspectiva tradicional e a sociointeracionista de se conceber o trabalho com a linguagem na sala de aula.

Quando diz que o aluno desenvolveu-se, percebe-se que o seu aluno não apresentou certas garantias (como reconhecimento de letras do seu próprio nome, identificação de vogais); demonstra a avaliação dos saltos qualitativos do aluno nessa aprendizagem; nessa perspectiva de linguagem. Na sala de aula, torna-se necessário, por parte do professor, estabelecer parâmetros para propor intervenções; obter, claramente, “o que já sabemos e o que precisamos saber”, como salienta Freire (1986), ou seja, o que o aluno já sabe: os seus conhecimentos prévios e aqueles que deverão alcançar com o ensino.

No caso da avaliação da escrita, o conhecimento das hipóteses, as intenções do aluno quando escreve, a sua disposição para realizar uma produção solicitada são pistas significativas para a atuação do professor em propor novos desafios. Diante de rabiscos e garatujas, vale destacar que eles não se apresentam como atos descuidados da criança, como um “puro jogo” à espera de um ensino sistemático para iniciar-se. Eles trazem inúmeras pistas de como as crianças estão construindo e pensando esse objeto (FERREIRO, 2010).

Assim, os aspectos construtivos da escrita, ou seja, aquilo que a criança quis representar e os meios para esta realização devem ser considerados. Dessa forma, ao ver a escrita como reflexo de aspectos puramente gráficos, em sua exterioridade, deixa-se de perceber a história da escrita na criança e o curso dos seus desafios cognitivos e linguísticos frente ao objeto (FERREIRO, 2006).

Para Ferreiro, “a criança pode conhecer o nome (ou valor sonoro convencional) das letras, e não compreender exhaustivamente o sistema de escrita” (FERREIRO, 2010, p. 21). Luria (2006) salienta que antes mesmo de chegar à escola a criança já desenvolveu conhecimentos e técnicas significativas que servirão aos estágios posteriores, há uma conquista gradual de diferenciação de símbolos, nesse percurso de construção da escrita. Linhas e rabiscos são vistos como importantes registros que podem introduzir sempre algo de novo.

Em síntese, numa perspectiva tradicional para alfabetizar, tem-se a leitura e a escrita como fruto da progressão das atividades, a partir de um livro texto que organiza habilidades para ler e escrever. Numa outra concepção, a socioconstrutivista, colabora-se para que os alunos possam construir seus conhecimentos com os outros, num contexto de oferta diversificada de materiais escritos, onde as crianças possam atribuir significações aos escritos, os quais apresentam intenções comunicativas e funções em seus usos sociais (TEBEROSKY; COLOMER, 2003). Numa cultura letrada, a posse desses saberes confere a possibilidade de inserção dos sujeitos em diversas atividades sociais e, ao mesmo tempo, favorece o desenvolvimento cognitivo e linguístico das pessoas (BELTRÃO; ARAPIRACA, 2006).

c) A atuação do professor frente ao processo de inclusão escolar da criança com Síndrome de Down.

A professora Laura traz grandes contribuições sobre a sua concepção a respeito do processo de inclusão escolar da criança com Síndrome de Down. Quando questionada sobre o processo de inclusão escolar, do aluno Pedro, ela coloca claramente as suas necessidades principais, para atuar melhor dentro de um contexto inclusivo.

Assim, é (pausa) devemos incluir todos. E precisamos de, de cursos, de experiências pra poder se aprofundar mais e como lidar nessa situação. Precisamos respeitar as diferenças, não importa ela qual seja. E a partir daí ter um relacionamento com todos e ajudar não só aqueles certinhos, aquele que faz tudo, e sim, ajudar a todos. Então a inclusão é de suma importância para isso, pra se habituar, pra conhecer (Professora Laura).

O processo de inclusão, sobretudo, na escola, possibilita inúmeras situações de ganhos no que diz respeito à convivência com as diferenças e avanços na aprendizagem dos sujeitos.

A sala de aula configura-se como um lugar para a proposta de encontro com novas possibilidades de aprender e de ensinar, a partir de um ambiente rico e desafiador, onde são expostas as singularidades dos sujeitos. Assim, a fala da professora expressa essa necessidade de incluir para conhecer, o que leva à quebra de preconceitos, diante do diferente. Sobre isso, Pires afirma que, na possibilidade de observação “das outras pessoas, como elas são, como elas se comportam, como elas reagem às situações, o indivíduo vai fazendo a descoberta da diversidade, das semelhanças e das diferenças.” (2008, p.34).

A inclusão escolar pode colaborar com esse encontro dos alunos com a diversidade humana, com a existência em situações de aprendizagens compartilhadas com as outras pessoas; mas, para que isso ocorra, torna-se importante uma atenção aos aspectos que podem efetivar a qualidade de uma educação regular que se estende a todos.

Nas suas afirmações, a professora Laura coloca que, para atuar melhor, precisa de alguns apoios que se referem ao campo pedagógico de como propor ações no processo de avaliação e de como elaborar atividades para os alunos com Síndrome de Down. Ela diz: “Preciso! Assim, é (pausa) uma ajuda a mais de como trabalhar, de como melhorar nesse processo de avaliação, e até mesmo de atividades com ele (Professora Laura)”.

A professora resgata a necessidade de reflexões mais ampliadas sobre a formação de professores fora e dentro das escolas, e sobre a remoção de barreiras no ensino, em contextos inclusivos. A necessidade de saber mais sobre o processo de avaliação e de propor atividades significativas ao aluno, traduz uma preocupação mais próxima de como efetivar um trabalho que atenda às especificidades de Pedro, nesse contexto comum para todos. Dessa forma, nas considerações de Macedo na busca por melhoria da aprendizagem dos alunos, faz-se essencial envolver a aprendizagem dos docentes, tornando-se imprescindível:

Constituir contextos de aprendizagem ou desenvolvimento das competências e habilidades dos professores para melhoria de sua prática docente nos termos que se coloca hoje. Tais contextos de aprendizagem para os professores são, no mínimo, os seguintes: a sala de aula; os centros ou recursos de formação continuada; a relação com os colegas,

pais, e comunidade escolar; a relação pessoal com livros, computador, leitura e escrita; participação em palestras, cursos seminários; a realização de pesquisas e projetos educacionais (MACEDO, 2005, p. 37).

O aprender sobre o aprender do aluno sugere uma prática pedagógica atenta às necessidades reais dos sujeitos. Assim, pode-se dizer que a atuação do professor frente ao processo de inclusão escolar da criança, com Síndrome de Down, envolve uma construção compartilhada de conhecimentos, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

De início foi dificultoso por eu não saber como diferenciar a forma de ensinar pra ele. Uma coisa nova, mas acho que depois com o tempo, com o convívio, de procurar mais informações saber como lidar com eles, a forma de ensinar pra eles. Mas a experiência foi gratificante porque eu pude aprender um pouco mais do que é ensinar realmente (Professora Laura).

Para a professora Laura, a sua experiência inicial de trabalho com uma criança com Síndrome de Down proporcionou-lhe, primeiramente, um desafio, mas com o tempo, na própria dinâmica cotidiana, ela pôde ampliar seus próprios saberes docentes e enriquecer a sua experiência com novos desafios. Nesse sentido, concebe-se que o professor é um grande aprendiz, pois, segundo Hoffmann, a construção do coletivo depende também de um “espírito de aprendizagem permanente”, de uma construção pessoal sobre as novas demandas, de professores leitores e de reflexões possíveis que cada um pode estabelecer nessa construção social. Esse meio cultural e o ensino puxam o desenvolvimento, e essa possibilidade ocorre, não só nas crianças, mas também nos professores (KRAMER, 2001).

Em outras palavras, “o que queremos puxar para o debate é: se é verdade que o conhecimento é um processo em construção, esse processo não vale só para a criança, vale também para todos.” (KRAMER, 2001, p. 123). Percebendo-os como uma peça importante nas mudanças, “não basta alguém lhe dizer que deve fazer diferente se ele não pensar diferente sobre o que faz” (HOFFMANN, 2010, p. 101).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei.

Paulo Freire, 1996

À luz das discussões teóricas, colocadas nos capítulos iniciais, no corpo desse trabalho, este capítulo apresenta os resultados da análise dos dados da pesquisa de campo. Buscou-se compreender como se dá a mediação de dois professores na aprendizagem da escrita de alunos com Síndrome de Down, em classes comuns, a partir do delineamento do Estudo de Caso, em uma escola particular de Ensino Fundamental I, situada num bairro popular da cidade de Salvador, Bahia.

Diante disso, este texto recupera os objetivos e as categorias estabelecidas para responder ao questionamento: como o professor intervém para favorecer a aprendizagem da escrita da criança com Síndrome de Down? Os casos estudados não foram confrontados, pois foram tratados em suas singularidades servindo à investigação e ao aprofundamento sobre o fenômeno da intervenção pedagógica do professor, em contexto inclusivo, no trabalho com a aquisição da língua escrita por alunos com Síndrome de Down. Assim, a partir dos dados encontrados nesta pesquisa, foi possível tecer algumas considerações.

Na identificação das formas de intervenções pedagógicas, utilizadas para favorecer a aprendizagem da escrita, por parte dessa criança, aquelas evidenciadas nas categorias, “mediação direta e indireta”, foram observados os seguintes aspectos.

Notou-se que, no caso da professora Carla (2º ano), os auxílios oferecidos à aluna em processo de aquisição da escrita se deram implicados pelas dificuldades encontradas na organização didática do trabalho pedagógico, que vem sendo desenvolvido. A dinâmica de trabalho mostrou-se pouco definida, requerendo sistematização de conteúdos em blocos, ou por unidades, uma indispensável rotina planejada, com objetivos claros que possam favorecer o processo de aprender,

principalmente, nos momentos das aulas de língua portuguesa, onde as propostas que envolvem a leitura e a escrita podem ser mais intensificadas. Nesse sentido, observou-se um convívio com duas situações pedagógicas diferentes e dicotômicas na sala de aula: tanto para quem a executa, quanto para quem está aprendendo.

Muitas vezes, a aluna participava de atividades de músicas, artes, religião, brincadeiras em situações coletivas, mas, no campo da área de linguagem, as chances de desafios, de perguntas instigantes sobre o sistema de escrita, pistas, indicações vindas por parte da professora, através da intervenção direta, se esvaziavam. Havia dificuldade em se estabelecer uma proposta de ensino mais estruturada que pudesse envolver a aluna nos exercícios oferecidos. As atividades se caracterizavam por treino gráfico de letras do alfabeto, discriminação visual de letras e palavras, repetição de sons e ênfase na relação biunívoca, letra-som, o que revela uma opção pedagógica de ensino de alfabetização tradicional.

Numa concepção de uso social da escrita, considera-se que a produção de escrita textual, de leitura e de construção, em pequenos grupos; através de diversos suportes escritos, com funcionalidades sociais e trocas verbais entre colegas; tornam-se elementos essenciais para as aprendizagens dos sujeitos (KLEIMAN, 2002). Ferreiro (2006) lembra que a escrita é importante, na escola, porque é necessária para a comunicação, fora dela. É um construto cultural, e o seu uso e posse são restritas às determinadas camadas da sociedade; coloca-se como elemento de discriminação àqueles sem acesso pleno a ela (SOARES, 2008). Dessa forma, faz-se importante, numa sala de aula inclusiva, oportunizar a realização de atividades diversificadas, adaptadas a partir de um mesmo conteúdo, proporcionando a construção do conhecimento, a partir das interações, dentro das possibilidades e caminhos para cada um aprender.

No decorrer das observações e nos relatos das entrevistas, observou-se uma frágil valorização da escrita espontânea dos dois alunos com Síndrome de Down, nos vários momentos em que ela ocorreu, o que requer maior atenção por parte daqueles que estão buscando possibilitar caminhos de avanços, na construção sobre a língua escrita. A intervenção do professor pode oportunizar a apreensão de conhecimentos, enriquecimento e colaboração para a construção compartilhada de saberes. Entende-se que a ampliada compreensão do desenvolvimento da escrita inicial das crianças será fundamental no trabalho pedagógico, para o

estabelecimento de apoios mais favoráveis e ações mais significativas em direção às suas hipóteses.

No caso da professora Laura (3º ano), foi possível perceber uma dinâmica contínua de atendimento à criança com Síndrome de Down, na rotina da classe, o que se configurava nos momentos mais reservados ao aluno para as intervenções verbais nas atividades cotidianas. As ajudas da professora ao aluno Pedro, ocorriam dentro da perspectiva de linguagem tradicional, e, apoiando-se, principalmente, nas consignas das atividades do livro didático, nas pistas e dicas verbais realizadas pela docente para que o aluno relacionasse os casos onde aparecia a relação biunívoca: fonemas e grafemas. Também se percebeu que ela promovia repetições de informações de aulas anteriores, tentava recuperar o nome e sons das letras (“puxando da memória”), recorrendo às indicações como apontar com o dedo, orientando o aluno nas atividades gráficas de cobrir letras, tracejados, linhas, etc.; e de coordenação motora (colagem, recorte), dentro dessa mesma perspectiva, para alfabetizar. Essa perspectiva traz a ideia de que para aprender a ler e escrever deve-se priorizar mecanismos de percepção e memória (BRASIL, 2007).

Em ambas as situações, era possível perceber que as professoras refletiam as suas concepções de linguagem para alfabetizar nas suas propostas de ensino, e nas ajudas mais individuais com os alunos.

Na mediação indireta, isto é, a intervenção intencional que as professoras ofereciam através de recursos e situações favoráveis de aprendizagem por outros caminhos, que iam além da relação direta professor-aluno, se deram em certas situações quando conteúdos comuns possibilitavam a participação de todos os alunos. A brincadeira das cantigas regionais, promovida pela professora Carla, como também a realização de um bolo de mel e o vídeo da internet, que traziam episódios do Sítio do Pica-Pau Amarelo, trabalhados pela professora Laura, exemplificaram possíveis situações favoráveis de envolvimento da turma com práticas sociais de leitura e de escrita. Essas práticas ocorreram com a interposição de recursos (mediação indireta) e por vivências lúdicas que promoveram o interesse, o prazer e a participação de todos os alunos aproximando-os dos objetos de conhecimento.

A possibilidade de mediação pedagógica nas Zonas de Desenvolvimento Proximal dos alunos evidencia um ensino que propõe momentos desafiadores, instigantes, cooperativos no plano social, e que colabora para que saltos na aprendizagem possam ocorrer. Essas possibilidades podem ser traduzidas em

pistas e chances contínuas de modificação de conhecimentos na relação do próprio sujeito com os objetos de conhecimentos nas diversas situações pedagógicas. Dessa forma, considera-se importante a preocupação com a ampliação das oportunidades de espaços para aprender (ONRUBIA, 2009).

Em ambos os casos, houve a ausência de cantos de leituras, a não oferta de livros, revistas e materiais escritos de interesse das crianças dispostos na sala de aula, falta de acesso a materiais pedagógicos como brinquedos, jogos educativos, computadores ligados à internet e ausência de um espaço reservado para uma biblioteca.

No objetivo desta pesquisa de analisar as formas de mediação dirigidas aos alunos, e sua adequação ao processo de aquisição de escrita, apresentado pelo aluno (a) com Síndrome de Down, observou-se o convívio de situações didáticas, peculiares em cada caso. A professora Carla sentia-se diante de impasses para estabelecer e firmar uma rotina de realização de exercícios por parte da sua aluna Vanessa, pois ela não mostrava interesse pelas atividades. Muitos destes exercícios pertenciam às turmas do Jardim, que se caracterizavam por um treino de coordenação motora fina e, muitas vezes, a aluna se esquivava desses exercícios. Sua escrita espontânea, frequente, expressa no caderno, colocou-se em várias situações na sala de aula, mas não foi explorada de forma sistemática, como hipótese de escrita, no decorrer da investigação desta pesquisa.

No caso da professora Laura, ela se apoiava no livro didático do Jardim II, sendo esse o seu principal recurso para conduzir o seu ensino com o aluno. Pedro, continuamente, expressava em seu caderno de matérias os seus registros escritos, mas não havia uma utilização desse material como fonte de avaliação ou de alguma intervenção pedagógica na escola. Servia como um caderno livre, complementar aos demais materiais, por iniciativa da família.

Dessa forma, notou-se que o trabalho desenvolvido com a leitura e a escrita para as crianças com Síndrome de Down, nas classes pesquisadas, expressava uma organização didática delineada para uma parte dos alunos, apresentando um planejamento diário, conteúdos previamente elaborados, cronograma, processos avaliativos, atividades contínuas de classe e de casa, o recurso do livro didático (os módulos). Mas, no caso dos alunos com Síndrome de Down, havia uma dinâmica de trabalho com algumas especificidades, ainda pouco estruturada. Havia um instrumento de avaliação que apresentava uma síntese descritiva dos avanços dos

alunos, um registro de observação do professor. Em ambos os casos, as crianças não participavam de outros momentos avaliativos, sobretudo, a respeito dos processos que envolviam as aquisições do ler e escrever. Considera-se que seria importante garantir outras formas de avaliação, ampliando as possibilidades de acompanhamento sistemático do professor, de aspectos da caminhada com o ler e o escrever dos alunos.

O planejamento apontou a necessidade de revisão das estratégias propostas, a delimitação de conteúdos e objetivos, considerando as especificidades dos alunos com Síndrome de Down, já que eram realizados a partir das condições da maioria. Enfatiza-se, como estratégia didática, a importância de ter mais claramente definido o desenvolvimento desses conteúdos, isto é, saber como efetivar uma sequência didática que possibilite o ensino de conhecimentos a todo grupo, e as possíveis adaptações diversificadas para abordar os conteúdos, buscando contemplar as particularidades dos casos dos aprendentes. Tal revisão indica reflexões em direção à organização do tempo, espaço, dos grupos de alunos que podem trabalhar juntos a partir da abordagem dos conteúdos, como também, contemplar uma avaliação contínua dos alunos nesses processos, no campo da linguagem.

Além disso, sugere-se, no trabalho com a língua escrita com as crianças com Síndrome de Down, a oferta de recursos diversos acessíveis (livros, revistas, imagens, materiais impressos, brinquedos e brincadeiras, jogos, alfabetos móveis, etc.), com e sem apoio do professor e de colegas; atividades que possam perpassar por materiais concretos, situações didáticas variadas que favoreçam a abstração de conceitos e a utilização também de múltiplas linguagens (oral, gestual, escrita) como forma de interação com as outras pessoas, e delas com o mundo ao redor. Dessa forma, colabora-se na sala de aula para um equilíbrio necessário entre a proposta pedagógica curricular daquela série e os ajustes, adequações, estratégias possíveis que garantam a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas propostas (BEYER, 2005).

Quanto à discussão sobre possíveis situações de interação entre os pares, em momentos de atividades de escrita, proporcionadas pelo docente como parte da sua prática mediadora com a criança com Síndrome de Down, observou-se que, nos dois casos, os alunos participavam ativamente das rodas de conversa, suas falas ou gestos eram garantidos pelas professoras e colegas; e eles eram ouvidos, tratados com muito carinho e atenção pelas docentes e pares. A relação afetiva entre as

crianças com Síndrome de Down e suas professoras, mostrou-se bem-sucedida nesse processo de inclusão escolar, expressas nas trocas afetivas cotidianas e no convívio agradável e respeitoso entre os membros.

Contudo, foi possível identificar vazios de oportunidades de ajudas verbais entre colegas, sob a orientação do professor, em pequenos grupos nas atividades ligadas à leitura e à escrita. Embora não tenha sido o recorte deste estudo, compreende-se que a mediação do professor pode ser enriquecida e atuar em conjunto com os saberes e hipóteses dos alunos, reunidos em pequenos grupos. Os pares podem apoiar a reflexão e compreensão entre si, sobre o objeto de conhecimento - a escrita. Essa discussão de interação entre os pares, nas produções de leitura e de escrita, proporcionadas pelo docente como parte da sua prática mediadora, pode ser fecunda em outras pesquisas que tratem dessa intervenção secundária.

Assim, na sala de aula regular, procura-se diluir o convívio com situações segregadoras e excludentes, com propostas de ensino e aprendizagem totalmente diversas no mesmo espaço, tanto para quem a executa, quanto para quem está aprendendo. Vale ressaltar que a inserção da tríade na escola que se quer para todas as pessoas é imprescindível: o ensino, o desenvolvimento e a aprendizagem; vistos como processos complementares e indissociáveis (MACEDO, 2005). Isso significa que no caso da criança com Síndrome de Down, quando há um aparato biológico comprometido por alterações celulares, a condição de interação e de intervenção de outras pessoas, no ambiente social, insere-se como elemento essencial na criação de caminhos que apoiem o crescimento dos sujeitos (CARNEIRO, 2008).

Vale salientar que na busca de uma proposta pedagógica atenta à diversidade, o momento atual sugere reflexões, incompletudes, sobretudo, construções (BEYER, 2005). Uma proposta curricular é construída, e, portanto, surge das necessidades e especificidades de um contexto real que é múltiplo, contraditório, devendo apresentar possibilidades de resposta para essa multiplicidade. Tal como coloca Kramer (1999, p. 171), considera-se que uma nova proposta para a educação é, sobretudo, “um convite, um desafio, uma aposta”, “não é um lugar, é um caminhar”; e ela “precisa ser contada.” Tentar; errar; retomar; são palavras de ordem em processos inovadores (HOFFMANN, 2010).

Nos relatos das entrevistas, as professoras afirmaram que a escola vem passando por uma reestruturação física e curricular à luz de uma abordagem sociointeracionista, e estão buscando contemplar as novas demandas nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa preocupação é relevante e acaba por envolver desde as condições estruturais das escolas quanto às atitudes dos seus atores em abarcar um projeto de inclusão escolar e social. Acredita-se que o descuido com a oferta de condições adequadas à realização desse projeto pode prejudicar o processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas (BEYER, 2005).

Essa tarefa deve ser mais redefinida pela escola, que poderá solicitar um apoio mais próximo do Atendimento Educacional Especializado, realizado por instituições específicas que realizam orientações sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, em escolas comuns e sobre processos inclusivos escolares. Observou-se que a aluna Vanessa não apresenta uma presença regular nesse tipo de atendimento por impasses familiares, e o aluno Pedro ainda não participa desse atendimento no contra - turno escolar.

A perspectiva de inclusão dos sujeitos é vista, neste trabalho, em uma dinâmica relacional. Pela lógica da inclusão, aprender e ensinar são indissociáveis; há um pressuposto relacional das pessoas em interação. Pela lógica da exclusão há os que ficam de fora, se não alcançam os critérios demarcados; ensinar diz respeito ao professor, e aprender, apenas depende do aluno (MACEDO, 2005).

Como coloca Beyer:

se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores, e gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma educação inclusão social mais efetiva das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes, tal projeto fracassará (2005, p. 63).

Assim, pensa-se que o aspecto da formação, muito observado nos relatos das professoras, traduz-se num ponto indispensável à construção de uma escola acolhedora para todas as crianças, pois se entende que ela deve ocorrer de forma inicial, continuada e no próprio espaço de atuação.

As falas das professoras sinalizam uma necessária preocupação com a formação profissional do professor que perpassam por conhecimentos a respeito da prática pedagógica em contextos inclusivos, ao processo de aprendizagem da escrita inicial da criança, sobretudo, frente aos alunos com Síndrome de Down que

desejam ampliar seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita, pois se vive numa cultura grafocêntrica, onde a posse desses saberes possibilita partilhas de conhecimentos e vivências sociocomunicativas, através dessas práticas.

Sabe-se que a transformação dos espaços escolares não é uma fácil tarefa, pois envolve um conjunto de mudanças tais como: uma filosofia inclusiva institucional, quebras de preconceitos, revisão de concepções de sujeito, de aprendizagem, de como se ensina. Requer, sobretudo, uma participação coletiva e integrada de valorização de fatores, como os recursos humanos, materiais e financeiros que efetivem a concretização dessa proposta (CARVALHO, 2009).

Particularmente, a respeito do trabalho do professor Nóvoa (1999), numa metáfora relaciona a atividade docente, na sala de aula, há uma peça num jogo de cartas, e essa peça ocuparia o “lugar do morto”. Esse lugar tem importância nas jogadas, pois “nenhuma jogada pode ser delineada sem ter atenção às suas cartas que estão em cima da mesa. Mas, o jogador que as possui, não pode ter uma estratégia própria: ele é o referente passivo de todos os outros”. O “lugar do morto” não determinaria o desfecho dos acontecimentos. Há também outras cartas que têm implicações nas jogadas.

Em outras palavras, entende-se que a prática pedagógica engloba, além das ações essenciais do professor e das condições de trabalho, as demandas externas, através de políticas, de decisões normativas da escola e de expectativa e envolvimento familiar na educação dos filhos. Nesse sentido, a autora desta pesquisa enfatiza que, ao favorecer a inclusão dos alunos com Síndrome de Down, o professor poderá engajar-se como aprendiz, e “não ficar de fora” das discussões acadêmicas, políticas e dos mais recentes desafios educacionais, pois ele é uma peça muito importante nas tomadas de decisões.

Por fim, este estudo sugere a ampliação de estudos a partir de outras pesquisas que tratem da inclusão escolar das crianças com Síndrome de Down e seu processo de aprendizagem, em áreas específicas (artes, ciências, matemática, geografia, história) que possam trazer reflexões sobre estratégias didáticas para favorecer a aprendizagem desses meninos e meninas, nos espaços comuns. Destaca-se ainda, a importância de pesquisas que abordem temas específicos no campo da linguagem, como a produção textual escrita com/sem ajuda do professor ou de colegas, que possam colaborar com reflexões sobre a mediação do professor em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALVES- MAZZOTTI, Alda J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**. Disponível em: <http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf> Acesso em: 22 de mar. 2010.
- AMARAL, Lígia A. **Pensara diferença: deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência, 1994, p 11-29.
- ANDERSON, Alonzo B.; TAELE, Willian H. A lectoescritura como prática cultural. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1987, p. 213-230.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Aulas de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARANHA, Maria Lucia. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ASSIS, Orly Z. M. de. (et. al.). A espiral das ideias e do conhecimento. **Revista História da Pedagogia: Piaget**. São Paulo, v. 1, 2010. p. 84-89.
- AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, São Paulo: Ed. da Unicamp, 1998.
- AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria - duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1995.
- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, José Juvêncio. A história da escrita. In: _____. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, p. 33-41, p. 1990.
- BARTALOTTI, Celina C. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou realidade?** São Paulo: Paulus, 2006.
- BANKS-LEITE, Luci B. O autor e os educadores do século XXI. **Revista História da Pedagogia: Piaget**. São Paulo: Segmento. v. 1, 2010. p. 58-65.
- BELTRÃO, Lícia M. F.; ARAPIRACA, Mary de A. **Aprendizagens da escrita: situações comunicativas em debate**. PPGE, FAGED-UFBA. Disponível em: www.iiis.org/CDs2010/CD2010CSC/SIECI_2010/.../XA473IA.pdf Acesso em: 20 jun.2011.

BERNARDIM, Jacques. **As crianças e a cultura escrita**. Tradução: Patrícia C. R. Reuliard. Porto Alegre; Artmed, 2003.

BEYER, Hugo O. Aspectos orgânicos, sociais e pedagógicos da Síndrome de Down: focando o déficit ou o potencial? In: GOMES, Mário (Org). **Construindo as trilhas para a inclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009,p. 246-254.

_____. A inclusão na escola regular: idéias para implementação. In_____. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto alegre, Mediação, 2005, capítulo 2, p. 27-42.

BISSOTO, Maria Luíza. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. In: **Ciências & Cognição**. Mar. 2005. v. 04, p. 80-88. Disponível em < [http:// www.cienciasecognição.org](http://www.cienciasecognição.org)>. Acesso em: 25 .05.2010.

BOSSA, Nadia; OLIVEIRA, Vera B. de. **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis, RJ:Vozes,1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996.

_____. **Formação Continuada a Distância para professores para o atendimento educacional especializado: Deficiência Mental**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC-SEF-SEESP, 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. MEC/SEESP. 2008.

_____. **Projeto escola viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com Necessidades educacionais especiais**, 2000. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial/publicacoes/escola%20viva%20cartilha%2001.pdf>> Acesso em: 10 mar 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:Língua Portuguesa**. Vol. 2. 2ed. Secretaria de Educação Fundamental, MEC/ SEF. Rio de Janeiro:DP&A,2000.

BRITTO, Luiz P. L. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel T. (Org). **Alfabetização no Brasil: questões de provocações da atualidade**. São Paulo: Autores associados, 2007, p.19-34.

CAGLIARI, Luiz C. Alfabetização: o duelo de métodos. In: SILVA, Ezequiel T. (Org). **Alfabetização no Brasil: questões de provocações da atualidade**. São Paulo: Autores associados, 2007, p.51-72.

_____. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 2005.

CAMARGO, Evani A. A. O olhar de pais de sujeitos com deficiência mental sobre o letramento e escolarização/inclusão de seus filhos. In: LODI, Ana C. et all (Org). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.p.98-103.

CAMPOS, Maria das Graças C. Causas e profecias auto-realizadoras: a percepção dos professores alfabetizadores sobre o desempenho escolar. **Em Revista**. Jul.96/jun. 97,p. 121-129. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/7828/4935>. Acesso em: 05 abr.2011.

CARNEIRO, Maria S. **Adultos com Síndrome de Down**: a deficiência mental como produção social. São Paulo: Papyrus, 2008.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CARVALHO, Rosita E. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In: GOMES, Mário (Org). **Construindo as trilhas para a inclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009,p.36-50.

CASTRO, Antonilma Santos Almeida. **As inferências feitas por crianças com Síndrome de Down (SD) na leitura de textos imagéticos**. Dissertação (Mestrado em educação Especial) Universidade Estadual de Feira de Santana/ Centro de Referência Latinoamericano para La Educación Especial. Feira de Santana: [s.n.], 2002. p. 116. Orientação de: Santiago Antonio Borges Rodrigues, Cecília Perroni.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COLL, César [et. al.]. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2009.

CORAZZA, Sandra M. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, Vera (org.) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de didática e práticas de ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.89-104.

DE CARLO, Marysia Mara R. P. **Se essa casa fosse nossa... Instituições e Processos de Imaginação na Educação Especial**. São Paulo: Plexus, 1999.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. **Organização Mundial de Saúde, 2004**. Disponível em: www.defnet.org.br/decl_montreal.htm.> Acesso em 28. fev. 2011.

DIAZ-RODRIGUEZ, Félix.: Inter-relação entre as zonas de desenvolvimento e a aprendizagem. In: TENÓRIO, R. & LORDELO, J. A. (Orgs) **Educação Básica: Contribuições da Pós graduação e da pesquisa**. Salvador: Edufba, 2010. Salvador, 2010.

DIAZ- RODRIGUEZ, Félix; BEGROW, Desirré. A importância da mediação na aprendizagem numa visão vigostskiana. In: TENÓRIO, Robinson; LORDELO, José Albertino (Orgs) **Educação Básica**. Salvador: EDUFBA, 2009.

DOWNING, John. A influência da escola na aprendizagem da leitura. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre; Artes Médicas, 1987, p. 182-193.

FERREIRA, Diana R.; FERREIRA, Wimory de A.; OLIVEIRA, Marinalva Silva Oliveira. **Pensamento e Linguagem em crianças com Síndrome de Down**: um estudo de caso da concepção das professoras. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org>> Acesso em: 23. ago. 2010.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Tradução: Maria Zilda da C. Lopes, 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales (et. al.), 25 ed atualizada. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v.14).

_____. **O momento atual é interessante porque põe a escola em crise**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml>> Acesso em: 06 abr.2010.

FIERRO, Alfredo. A escola perante o déficit intelectual. In.: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação – Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.240-251, v.3.

FIGUEIREDO, Rita V. de ; GOMES, Adriana L. L. A produção Textual de alunos com deficiência mental. Revista da Educação Especial: Inclusão. Dez,2006, p. 26-30.

FIORIN, José L. **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FRAGO, Antonio V. Alfabetização, antropologia e história. In: _____. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artmed, 1993. p. 81-103.

FREIRE, Paulo. O que é método dialógico de ensino? O que é uma “pedagogia situada” e o empowerment? In: FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, 2009.

GERALDI, Concepções de linguagem e de ensino de português. In: _____. (org). **O texto na sala de aula**. 4ed. São Paulo: Ática. 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso: fundamentação científica, subsídios para coleta de dados, como redigir o relatório.** São Paulo: Atlas, 2009.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover compromisso deste século. In: DEMO, Pedro; DE LA TAILLE, Yves; HOLFMAN, Jussara. **O desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2010.p. 99- 119.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 2010.

KENSKI, Vani M. Múltiplas linguagens na escola. In: CANDAU, Vera (org.) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Encontro Nacional de didática e práticas de ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.123-140.

KLEIMAN, Ângela B. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. **Revista da FAGED.** Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. n. 0, out. Salvador: FAGED/UFBA, p. 99-112, 2002.

KOZMA, Chahira. O que é a síndrome de down? In: STRAY- GUNDERSEN, Karen. **Crianças com Síndrome de Down: um guia para pais e educadores.** Porto Alegre: Artmed, 2007.p. 15-42.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2001.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio (Org). **Currículo: políticas e práticas.** São Paulo: Papyrus, 1999, p. 165-183.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2001. (Coleção Série Princípios).

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: VYGOSTSKY L. S.; LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N [et. all]. **Psicologia e Pedagogia: bases da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro, 2005,p. 87-105.

_____. **Desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte. 1978, p. 342-350.

LEMO, Claudia. Prefácio. In: TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** Rio de Janeiro: Vozes, p. 07-20, 1993.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2000.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEÓNTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Desafios da Escola Atual. **Revista História da Pedagogia: Piaget**. São Paulo: Segmento. v. 1, 2010.

MACEDO, Roberto. S. **Etnopesquisa Crítica**. Etnopesquisa- Formação. Brasília (DF): Líber Livro Editora, 2006.

MAHEU, Cristina M. D. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: Edufba/Eduneb, 2008.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e letramento. In: _____. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.p. 15-43.

MARTINS, Lúcia A. R.[et al]. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MARTINS, Maria H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

MAURI, 2009 In: O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, César [et al]. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2009.p. 79-121.

MONTEIRO, Maria I. B. A escrita e os alunos deficientes mentais nas escolas comuns e especiais. In: LODI, Ana C. et all (Org). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.p.98-103.

MCCONNAUGHEY, French; QUINN, Patrícia. O desenvolvimento da criança com Síndrome de Down. In: STRAY- GUNDERSEN, Karen. **Crianças com Síndrome de Down: um guia para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.p. 134-158.

MILLS, Nancy D. A educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 2003.p. 232-262.

MINAYO, Maria Cecília de S.; DESLANDES, Suely F. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIRANDA, Theresinha G. A integração de alunos especiais no ensino regular: um desafio pedagógico. **Revista Faced**. Disponível em: <<http://www.revistafaced.ufba.br/ufba.br/viewarticle.php?id=255&layout=abstract>> Acesso em: 03/03/2010.

MRECH, Leny. A sociedade Contemporânea e a Mudança do papel dos professores à luz da Educação Inclusiva e da psicanálise. In: _____. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira: Thompson Learning, 2003.

MUSTACCHI, Zan; SALMONA, Patrícia. Um modelo de capacitação para Síndrome de Down . **Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretariade Educação Especial**. v. 1, n. 1, out. 2005. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005, p. 8-15.

NOVOA, Antonio (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

NUNES, Ana I. B. L.; SILVEIRA, Rosemary. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Gislene de C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009, (Coleção Pensamento e Ação na sala de aula).

OLIVEIRA, Anna A. S. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. **Cadernos de Educação**. Pelotas: FAE/PPGE/UFPel, mai-ago, 2010. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/15.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2011.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2009.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. FIORIN, José L. (org). **Introdução à lingüística: I. objetos teóricos**. São Paulo: Cortez, 2010.

PUESCHEL, Siegfried (Org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

PIMENTEL, Susana Couto. **(Com) viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação da UFBA. Salvador: S. C. Pimentel, 2007.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de A.[et al]. **Inclusão: compartilhando saberes**. Rio de Janeiro: Vozes: 2008, p. 29-53.

QUARTIERE, Odnéia. **História da Educação Especial: revendo conceitos**. CETEB: Universidade Gama Filho, Brasília, 2007.

RAIÇA, Darcy [et. al.] . **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11 ed. , Petrópolis,RJ: Vozes, 1995.

RESOLUÇÃO CEE nº 79 DE 15 DE SETEMBRO DE 2009. **Conselho do Estado da Bahia**. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação.

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

SACRISTÀN, J. Gimeno. Contextos de determinação da prática profissional. In: NOVOA, Antonio (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

SARAIVA, Juracy A. (Org). **Literatura e Alfabetização: Do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SÁS, Roberta Moreno. **Efeitos de um programa de remediação nas habilidades de leitura e de escrita em alunos com Síndrome de Down**. Dissertação de Mestrado: São Carlos: UFSCAR, 2009.

SAMPEDRO, Maria F.; BLASCO, Glória & HERNANDEZ, Ana Maria M.. A criança com Síndrome de Down. In.: BAUTISTA, Rafael. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa, Portugal: Editora Dinalivros, 1997, p. 225-248.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, José L. **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 211-227.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHWARTZMAN, José S. **Síndrome de Down**. São Paulo Memnon, 2003.

SILVA, Ceris S. R. da. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel M. F. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte:Autentica/ Ceale, 2008,p. 35-58.

SILVA, Maria de Fátima M. C.; KLEINHANS, Andréa Cristina dos S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília:ABPEE/FFC-Unesp-Publicações, v. 12, n. 1, p. 123-138, Jan – Abr 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31988.pdf>. Acesso em: 25.mai.2010.

SOARES, Liana S. D. **Síndrome de Down: exercícios de alfabetização e discalculia**. Rio de Janeiro: Revinter, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. Revista presença pedagógica, v. 9 n.52,jul./ago,2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação., Jan-Abr, n. 25, São Paulo, Brasil, 2005, p. 5-17.

SOUZA, Maria Tereza C. C. A construção cognitiva do si mesmo. In: **Revista História da Pedagogia: Piaget**. v. 1, 2010.p. 66-75.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,1999.

STRAY- GUNDERSEN, Karen. **Crianças com Síndrome de Down: um guia para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.(Coleção Questões da nossa época).

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VARELLA, Noely Klein. Fundamentos sociopsicolinguísticos e psicogenéticos da alfabetização.In: SARAIVA, Juracy A. (Org). **Literatura e Alfabetização: Do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, Lev S.. **A Formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Fundamentos de defectología**. 2. ed. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

_____ [et. al]. **Psicologia e Pedagogia: bases da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo:Centauro, 2005.

VOIVODIC, Maria A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de down**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Lisboa: Artmed, 1998.

ZUIN, Poliana B.; REYES, Cláudia R. **O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Baktin e Freire.** São Paulo: Idéias & Letras, 2010.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DATA: _____

GRUPO: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 DADOS PESSOAIS

- 1.1 Idade:
- 1.2 Curso de formação da docente:
- 1.3 Ano de conclusão de curso de formação:
- 1.4 Tempo de experiência como professor (a):
- 1.5 Tempo de experiência com classes inclusivas:

2 O PROFESSOR E A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

- 2.1 Você já atuou em classes com crianças com Síndrome de Down? Em caso positivo, como foi a experiência?
- 2.2 Qual a sua concepção de inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down?
- 2.3 Já participou de cursos de formação sobre a inclusão escolar.
- 2.4 Em caso positivo, especificar.

3 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR:

3.1 ASPECTOS DIDÁTICOS

- 3.1.2 Como se dá o desenvolvimento do trabalho de aquisição da língua escrita considerando a presença do aluno com Síndrome de Down na sua classe?
- 3.1.3 Quais são as atividades utilizadas por você para favorecer o processo de aprendizagem da escrita da criança com Síndrome de Down?

3.1.4 Quais são os critérios na seleção dessas atividades?

Você realiza adaptações nas propostas para favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita do seu aluno com Síndrome de Down?

3.1.5 Em caso positivo, explicar quais são as adaptações.

3.1.6. O que é considerado no planejamento das atividades de leitura e de escrita, em especial, para a criança com Síndrome de Down?

3.1.7. Você tem acesso a outros espaços e recursos para realizar atividades de produção de leitura e de escrita com os seus alunos (como uma biblioteca, sala de informática)?

3.1.8. Você desenvolve atividades de escrita em grupos? Em caso positivo, quais são os critérios na seleção dos grupos?

3.2 ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS

3.2.1 Como você vê a participação do seu aluno nas atividades ligadas à escrita e à leitura?

3.2.2 Como você acompanha os avanços do aluno com Síndrome de Down no seu processo de aquisição da escrita?

3.2.3 Você oferece ajuda ao aluno no momento das atividades de produção de escrita em sala de aula?

3.2.4 Em caso afirmativo, conte como você apoia o seu aluno nesses momentos.

3.2.5 O aluno costuma pedir o seu auxílio, verbaliza dúvidas sobre a escrita?

3.2.6 Você necessita de apoios externos para desenvolver o seu trabalho pedagógico com a criança com Síndrome de Down?

3.2.7 Em caso positivo, explicar.

3.2.8 O que você pensa a respeito da sua interação com o seu aluno com Síndrome de Down?

3.2.9 Você encontra dificuldades para trabalhar com a criança com Síndrome de Down no processo de aquisição da língua escrita em classe comum? Em caso positivo, explicar.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA

1 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR:

- A. Análise do contexto da sala de aula, o ambiente físico caracterizando práticas de letramento e o social dos alunos e professora que estão envolvidos nesta prática;
- B. Mediação nas propostas de atividade para o aprendizado da língua escrita nos diversos momentos: do professor com o aluno com Síndrome de Down;
- C. Mediação do professor em grupo que possam apoiar a atividade mental dos alunos promovendo a interação e reflexões coletivas sobre a escrita;
- D. Eventos de produção de escrita, de leitura, momentos livres ou dirigidos pela professora;
- E. Como o aluno participa das atividades ligadas à aquisição da língua escrita.
- F. Aplicação e adequação do planejamento à rotina da classe e do (a) aluno (a) com Síndrome de Down;
- G. Análise das propostas de atividades (diferenciadas ou não) sobre o sistema de escrita, dirigidas ao aluno (a) com Síndrome de Down;
- H. Os apoios através de recursos materiais na relação professor- aluno para intervir no nível de escrita da criança com Síndrome de Down (uso de imagens, textos diversos, alfabetos, atividades com brincadeiras, jogos, materiais concretos);



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ responsável por, _____, estou ciente da pesquisa que está sendo realizada, nesta escola, sobre a mediação pedagógica na aprendizagem da língua escrita da criança com Síndrome de Down, em classes regulares, desenvolvida pela pesquisadora Daiane Santil Costa, durante o ano de 2011.

Este estudo tem uma importância na construção de reflexões educacionais sobre a inclusão da criança com Síndrome de Down e sobre estratégias pedagógicas para a sua alfabetização em classes regulares. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia.

A pesquisadora garante guardar sigilo em relação à identidade dos participantes, eles terão a garantia de esclarecimentos em relação a qualquer dúvida, estando livres para recusar-se a participar, assim como retirar este consentimento, a qualquer tempo, sem prejuízos. Vale destacar que a participação é voluntária, portanto, não haverá remuneração aos participantes interessados.

Eu dou meu consentimento para as observações na sala de aula do meu (minha) filho (a) para fins deste estudo, após ter lido, recebido esclarecimentos e compreendido.

Salvador, _____ / _____ / 2011.

Assinatura do Responsável

Assinatura da pesquisadora
Daiane Santil Costa.
Telefone de contato: 71. 8809-4876



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: A mediação pedagógica na aprendizagem da língua escrita da criança com Síndrome de Down em classes regulares.

Pesquisadora responsável: Daiane Santil Costa. Curso: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia - Mestrado

Prezada Sra. Professora,

A Sra. está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem uma importância na construção de reflexões educacionais sobre a inclusão da criança com Síndrome de Down e sobre a sua aprendizagem da língua escrita em classes regulares. A investigação objetiva contribuir com análises sobre o papel da mediação pedagógica no curso dos processos de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

A Senhora ao confirmar a sua participação, fica ciente de que ocorrerão observações das situações cotidianas na sala de aula, em momentos combinados com a pesquisadora, como também, responderá a uma entrevista que trata de questões da prática pedagógica e do trabalho desenvolvido com alunos com Síndrome de Down, em fase de construção da escrita, na sua classe de atuação.

A pesquisadora garante guardar sigilo em relação à identidade dos participantes e estes têm a garantia de esclarecimentos em relação a qualquer dúvida, estando livres para recusar-se a participar, assim como retirar este consentimento, a qualquer tempo, sem prejuízos.

Vale destacar que a sua participação é voluntária, portanto, não haverá remuneração aos participantes interessados. Os resultados desta pesquisa podem ser divulgados em congressos, resumos escritos, ou em artigos científicos, mas a sua identidade não será revelada.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
_____ RG _____ dou meu consentimento
para participar desta pesquisa, após ter lido, recebido esclarecimentos e
compreendido.

Salvador, _____ / _____ /2011.

(Local e data)

Assinatura do Participante

Assinatura da pesquisadora
Daiane Santil Costa.
Telefone de contato: 71-8809-4876

Assinatura da testemunha