



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA: UM ESTUDO DE
CASO**

Aline Nathalia Marques

São Carlos

Abril/2016

Aline Nathalia Marques

ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA: UM ESTUDO DE
CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em
Educação Especial.

Orientadora: Prof. Dra. Rosimeire Maria Orlando

Abril/2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M357e Marques, Aline Nathalia
Escolarização de aluno com síndrome de Down na
escola : um estudo de caso / Aline Nathalia Marques.
-- São Carlos : UFSCar, 2016.
135 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Educação Especial. 2. Síndrome de Down. 3.
Leitura. 4. Escrita. 5. Alfabetização. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Aline Nathalia Marques, realizada em 01/03/2016:

Rosimeire Maria Orlando

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
UFSCar

Katia Regina Moreno Caiado

Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
UFSCar

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
UNESP

Dedico esta obra a Deus, minha família, às pessoas com síndrome de Down e suas famílias e a todos os educadores do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me guiado durante todo o processo de entrada, ingresso e elaboração da dissertação.

Agradeço aos meus pais, Marcos e Luziam, e a minha irmã que, desde a minha entrada na universidade, durante a minha graduação em Licenciatura em Educação Especial estiveram ao meu lado e me apoiando. Também estiveram ao meu lado durante o mestrado em Educação Especial, me ouvindo e me ajudando a encontrar soluções quando necessário. Amo vocês.

Agradeço imensamente ao meu amor, Fernando, que, também, durante o meu ingresso na universidade desde a graduação me apoiou, ficando ao meu lado durante os momentos fáceis e difíceis e que ao longo destes anos se tornou namorado, noivo e agora marido. Te amo.

Agradeço a minha orientadora que também me apoiou durante todo o período do mestrado na UFSCar e que me abriu várias portas para o meio acadêmico. Sentirei saudades.

Ao CNPq que financiou minha pesquisa enquanto fui bolsista de mestrado e, assim, pude concluir essa pesquisa tão importante.

Aos meus amigos que participaram deste momento que causa felicidade apesar dos momentos desafiadores.

Aos colegas de grupo de pesquisa que participaram ativamente desta minha conquista com vários conselhos importantes.

Agradeço à escola e aos participantes desta pesquisa, porque sem vocês este trabalho não poderia ter acontecido.

RESUMO

Atualmente a síndrome de Down desafia a escola e educadores a delinear novas metodologias e práticas pedagógicas. Conseqüentemente, o professor é um importante mediador para a internalização de conceitos que serão adquiridos. Deste modo, objetivou-se, de modo geral, nesta pesquisa analisar a linguagem escrita de um aluno com síndrome de Down no contexto da sala inclusiva. E, como objetivos específicos: a) observar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor da sala regular para ensinar a leitura e escrita e b) analisar a produção escrita do aluno com síndrome de Down. Nesta direção, o presente estudo, de cunho qualitativo, pautou-se em um estudo de caso, por meio da abordagem teórica histórico-cultural. Os dados foram coletados em uma sala de aula comum do 2º ano do Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados foram uma entrevista semiestruturada feita com a professora de sala, observações participantes e fotografias das produções escolares do aluno durante as aulas. Os resultados mostraram a necessidade de formação inicial e continuada para os professores de classe comum atuarem com alunos com síndrome de Down e, com isso, pensarem em novas estratégias de ensino, pois, como foi evidenciado nesta pesquisa, as atividades de alfabetização para estes alunos estão pautadas em técnicas de repetição e memorização. Além disso, poucas atividades diferenciadas foram desenvolvidas com o aluno, acarretando em um processo de aprendizagem defasado. As produções escritas do aluno analisadas mostram que, apesar de não ser alfabetizado, o aluno participante da pesquisa começou a atribuir significado para os seus desenhos, que é um passo para a aquisição da linguagem escrita, por meio de mediações não intencionais e não planejadas que ocorreram através da interação do aluno com SD e seus colegas de sala, professora e pesquisadora. São necessários mais estudos que pesquisem sobre o tema da leitura e escrita.

Palavras chave: Educação Especial. Síndrome de Down. Leitura. Escrita. Alfabetização

ABSTRACT

Currently the Down syndrome challenge the school and educators to outline new methodologies and pedagogical practices. Consequently, the teacher is an important mediator to conception internalization, which will be acquired. This way, the objective of this study was analyze written language of a down syndrome's student in the inclusive classroom context. In addition, as specifics objectives: a) observe the teaching strategies used by the teacher of regular classroom to teach the reading and writing and b) analyze the writing production of the Down syndrome's student. In this direction, the present study it is qualitative and it is guided in a case study, had as reference the historical-cultural theoretical approach and the dates were collected in a regular classroom second grade in the elementary school. The instruments used were a semi-structured interview and a semi structured used with the teacher of the classroom, participant observation and photographs of the school production of student during the classes. The results has showed an initial and continue training need for teacher who have in their classrooms students with Down syndrome, and with it, thinking with new strategies, because, as was evidence in this research the literacy activities for those students are guided for repetition and memorization techniques. In addition, few different activities were developed with the student been a lagged literacy processes. The written production of the student analyzed, indicated that despite not be literate, the participant student started to attribute signification for your draws, that it is a step for written language acquisition.

Keywords: Special Education. Down syndrome. Reading. Writing. Literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - A ESCOLA E O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN	20
1.1 Conhecendo a síndrome de Down	21
1.2 A escolarização de pessoas com síndrome de Down	27
CAPÍTULO 2 - DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA	38
CAPÍTULO 3 – A ESCRITA E OS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN: UM RECORTE DAS PESQUISAS BRASILEIRAS	52
3.1 As pesquisas sobre síndrome de Down e Aquisição da Linguagem Escrita	55
3.1.1 <i>As dissertações</i>	55
3.1.2 <i>As Teses</i>	58
CAPÍTULO 4 - MÉTODO DE PESQUISA	62
4.1 Procedimentos metodológicos	63
4.1.1 <i>O contato com a Secretaria Municipal de Educação</i>	63
4.1.2 <i>Procedimentos Éticos</i>	63
4.1.3 <i>O contato com as escolas</i>	64
4.2 Coleta de dados.....	65
4.2.1 <i>Observação participante em sala de aula comum</i>	65
4.2.2 <i>Análise da produção escolar do aluno com deficiência intelectual</i>	66
4.2.3 <i>Entrevista com roteiro semiestruturado com o professor da sala regular e observação em sala de aula</i>	67
4.3 Local da pesquisa.....	67
4.3.1 <i>A escola</i>	67
4.3.2.....	68
<i>A sala de aula</i>	68

4.4	Caracterização dos participantes de pesquisa.....	69
4.4.1	<i>A professora Luciana</i>	69
4.4.2	<i>O aluno Miguel</i>	69
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS		71
5.1.	<i>O trabalho docente em contexto</i>	71
5.2.	A alfabetização em contexto.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS		104
REFERÊNCIAS		106

LISTA DE ABREVIATURAS

SD – Síndrome de Down	19
PAEE – Público Alvo da Educação Especial	29
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	64
AEE – Atendimento Educacional Especializado..	66
PPP – Projeto Político Pedagógico	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nome escrito de trás para frente	76
Figura 2 – Escrita do nome com letras móveis.....	77
Figura 3 – – Atividade sobre a água.....	79
Figura 4 – Quebra-cabeça utilizado em sala de aula	79
Figura 5 – Miguel usando o computador	80
Figura 6 – Cópia realizada por Miguel.....	80
Figura 7 – Jogo da velha e a escrita que Miguel usou para a pesquisadora	81
Figura 8 – Desenhando no caderno de classe 1	82
Figura 9 – Desenhando no caderno de classe 2.....	82
Figura 10 – Identificação de vogais nas palavras índio e uva.....	85
Figura 11 – Desenho da parlenda “Cirandinha”	85
Figura 12 – Atividade de produção de texto	86
Figura 13 – Produção de texto e escrita da palavra cachorro	87
Figura 14 – Desenho da igreja.....	88
Figura 15 – Desenho da igreja, touro e gato	89
Figura 16 – Desenho da pesquisadora feito por Miguel.....	90
Figura 17 – Pintura da figura da fábula “A Lebre e a Tartaruga”	91
Figura 18 – Folha com questões interpretativas	91
Figura 19 – Escrita espontânea na folha.....	92
Figura 20 – Escrita espontânea.....	92
Figura 21 – Identificação de vogal feita em sala de aula	94
Figura 22 – Atividade com vogais feitas como tarefa de casa	94

Figura 23 – Atividade com a letra E	90
Figura 24 – Atividade de coordenação motora feita com bolinhas de papel	98
Figura 25 – Escrita das vogais pelo ligamento de pontos	99
Figura 26 – Escrita do nome com letras recortadas de revistas	99
Figura 27 – Atividade feita como tarefa de casa no 1 ^a ano	100
Figura 28 – Escrita do nome no caderno de tarefa do 1 ^o ano	100
Figura 29 – Cópia de vogais no caderno de tarefa do 1 ^o ano	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Publicações por base de dados	53
Gráfico 2 - Publicações por ano	53
Gráfico 3 – Programas de Pós-Graduação	55
Gráfico 4 – Apresentação dos resultados	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições de Ensino Superior e suas publicações	54
---	----

LISTA DE ANEXO

ANEXO A – Termo de aprovação de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).....	113
--	-----

LISTA DE APÊNDICES

APÊNCICE A – Termo de Consentimento livre e Esclarecido.....	119
APÊNCICE B – Termo de Consentimento livre e Esclarecido.....	122
APÊNCICE C – Termo de Consentimento livre e Esclarecido.....	125
APÊNCICE D – Roteiro semiestruturado de observação.....	128
APÊNCICE E – Entrevista semiestruturada.....	133

INTRODUÇÃO

A necessidade do homem de se comunicar data-se desde a pré-história, quando os primeiros seres humanos usavam a escrita pictográfica como ferramenta para a comunicação e recordação dos fatos acontecidos. Com o desenvolvimento das sociedades, a escrita também foi se desenvolvendo e, conseqüentemente, se modificando, caracterizando-se como um produto cultural.

O desenho do homem primitivo criado sobre a superfície de algum objeto tinha para ele, no início, a função de expressar suas ideias visualmente, enquanto a fala era sua expressão auditiva. Com o passar do tempo, a expressão visual desenvolveu-se em duas direções distintas: o desenho como arte e o sistema pictográfico na comunicação (KATO, 2009, p.13).

Com isso, o sistema pictográfico vai caminhando e desenvolvendo-se para uma representação da fala, passando a ser um simbolismo de segunda ordem, ou seja, a fala representa ideias e a escrita passa a representar a fala (KATO, 2009).

A história da escrita transcorreu por três fases, de acordo com Cagliari (1994). Inicialmente, o homem utilizou-se da escrita pictográfica, isto é, o uso de desenhos ou pictogramas que não possuem nenhuma relação com o som da fala, mas sim com a imagem do que se quer representar. A segunda fase, denominada de ideográfica, é caracterizada pelo uso dos ideogramas, podendo ser desenhos ou símbolos gráficos que, ao longo da evolução humana, foram se transformando na escrita convencional por meio da criação e elaboração de novos alfabetos, como é o caso da Língua Portuguesa. A terceira fase pode-se denominar de escrita alfabética, sendo marcada pelo uso das letras, pois o sistema escrito predominantemente ideográfico passa a representar-se como fonográfico.

Mesmo com toda a evolução do sistema escrito, este não perdeu seu objetivo que sempre teve: a função de representar a memória coletiva e também de possibilitar a leitura, ou seja, a interpretação dos símbolos escritos em fala (CAGLIARI, 1994).

Nesse sentido, saber ler e escrever permitiu ao homem a aquisição dos conhecimentos historicamente construídos e, assim, a escola, por ser a instituição na qual o saber social é sistematizado, tem por objetivo “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como próprio acesso aos rudimentos deste saber” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Assim, a linguagem escrita é um dos meios pelo o qual as pessoas irão se apropriar do saber sistematizado e é por este sistema que estes sujeitos serão capazes de ingressar em um universo letrado.

Nesse sentido, como foi o desenvolvimento da escola no Brasil e como foi o processo de aquisição da linguagem escrita?

Desde a Colonização do Brasil a educação não é vista como meta primordial. Em 1549, Portugal designou a tarefa do ensino da leitura e escrita para os Jesuítas, objetivando a catequização dos índios que aqui viviam e que, por meio dessa aprendizagem, estes sujeitos se tornassem intérpretes na propagação da cultura europeia e cristã, através de ensinamentos religiosos (MONTEIRO, 2010).

Além disso, os índios eram forçados a aprender o português como segunda língua (na forma oral e escrita), fazendo com que estes substituíssem sua cultura ágrafa por uma letrada, grafocêntrica e muito distante de uma contextualização, impossibilitando a formação de leitores críticos. Em relação aos filhos dos senhores de engenhos, ainda que poucos, aprendiam filosofia e teologia, através de uma formação intelectual. Entretanto, a formação dada para estes tinha como foco tornar esses indivíduos missionários e ou sacerdócios (MONTEIRO, 2010).

Tempos depois, com a expulsão dos Jesuítas pela Coroa Portuguesa em 1759 e a vinda da Família Real para o Brasil em 1808, Portugal assumiu a responsabilidade do ensino no Brasil, contudo, a escola foi criada para atender aos interesses do Estado, através de aulas régias de latim, grego e retórica, por exemplo.

[...] com a expulsão dos jesuítas, o pensamento pedagógico incorpora características das ideias iluministas expressas no despotismo esclarecido que comandou as reformas pombalinas da instrução pública. Essa orientação, que abriu espaço para ideias pedagógicas laicas, teve sequência no decorrer do período imperial com a influência do ecletismo espiritualista, do liberalismo e do positivismo no pensamento pedagógico, tornando-se o vetor da política educacional com a proclamação da república (SAVIANI, 2007, p. 14).

Contudo, foi apenas com a Independência do Brasil, em 1822, que surgiu no cenário brasileiro esforços para a gratuidade da instrução primária, passando a estar na Constituição Imperial de 1824, na qual ficou estabelecida que as escolas de primeiras letras eram livres e para toda a população, de ambos os sexos, através do método monitorial-mútuo que consistia em um método em que o professor preparava os alunos para se tornarem monitores e capazes de ensinar outros alunos e o professor era responsável pela supervisão de todo o ensino (MONTEIRO, 2010).

De acordo com Mortatti (2010), foi após a Proclamação da República que as práticas sociais de leitura e escrita tiveram um espaço no ambiente escolar, passando a serem sistematizadas e organizadas metodologicamente, visando à formação do cidadão e o desenvolvimento político e social do país dentro

dos ideais republicanos. A partir desse momento, o saber ler e escrever tornou-se uma forma de medir e testar a escola pública e seus métodos de ensino. Foi, então,

Com diferentes finalidades, de diferentes formas e com diferentes conteúdos, visando a enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever, para assim responder mais adequadamente a certas urgências políticas, sociais e educacionais do país, diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e escrita (MORTATTI, 2010, p. 330).

Desse modo, no Brasil, o percurso histórico da alfabetização foi se caracterizando como um movimento complexo e com recorrentes discursos de mudança, sendo indicativo de tensão e estando diretamente direcionado às disputas pela hegemonia e projetos políticos educacionais (MORTATTI, 2010).

Diante do exposto, vê-se que o Brasil é um país marcado pela exclusão, pela fragmentação do ensino e pela marginalização do saber erudito. Perante tal contexto, podem-se conjecturar as dificuldades da população em ter acesso e apropriação da leitura e escrita. Tal acesso foi direito de poucos e, somente com muitos embates políticos e sociais, que a educação se tornou um direito de todos e um dever do Estado. A partir disso, cabe o seguinte questionamento: esse direito garante a devida apropriação dos conteúdos escolares?

Destarte, se é pelo uso da leitura e escrita que o sujeito passa a integrar o mundo letrado e sendo este um ambiente de marginalização construída pela dominação do saber, como as pessoas com que sempre estiveram à margem da sociedade, como é o caso dos sujeitos da Educação Especial, dentre eles as pessoas com síndrome de Down (SD), segregados aos ambientes hospitalares, escolas especiais, dentre outros, tinham acesso à cultura letrada?

De acordo com Pimentel (2012),

[...] com as discussões no cenário mundial a respeito do processo de educação para todos, passou a ser questionada a qualidade fornecida pela escola regular e a se propor um ensino capaz de atender a todas as necessidades emergentes na escola, em função das novas demandas que implicavam a premissa de educação para todos (PIMENTEL, 2012, p.16).

Posto isso, o presente estudo destacou a seguinte questão: Como ocorre a aquisição da leitura e escrita por um aluno com síndrome de Down inserido em uma sala de aula comum? Tal questão possibilita alguns desdobramentos, isto é: Como se dá a linguagem escrita do aluno com síndrome de

Down no contexto da sala regular? Quais as estratégias de ensino utilizadas pelo professor da sala regular para ensinar a leitura e escrita?

Deste modo, o presente estudo teve como objetivo geral, analisar a linguagem escrita de um aluno com síndrome de Down no contexto da sala de aula comum. E, como objetivos específicos:

- a) Observar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor da sala regular para ensinar a leitura e escrita;
- b) Analisar a produção escrita do aluno com síndrome de Down.

Para tentar responder tais questionamentos e os objetivos desta pesquisa, esse estudo foi dividido nas seguintes sessões:

Capítulo 1 - A escola e o aluno com síndrome de Down: nesta sessão é feito um breve resgate histórico do processo de escolarização deste público e também uma caracterização desta síndrome. Além desses pontos, é apresentada uma discussão acerca das práticas de alfabetização voltadas para os alunos com síndrome de Down.

Capítulo 2 - Desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem escrita aqui é dado destaque a uma revisão teórica a partir da psicologia histórico-cultural sobre a aquisição da linguagem escrita;

Capítulo 3 - A escrita e os alunos com síndrome de Down: um recorte das pesquisas brasileiras: é apresentada uma busca bibliográfica com o intuito de mapear pesquisas nacionais sobre o tema da alfabetização e o aluno com síndrome de Down;

Capítulo 4 – Método de Pesquisa: nesta parte do trabalho é apresentado o método de pesquisa, o processo de coleta de dados e a caracterização dos sujeitos de pesquisa;

Capítulo 5 - Resultados e Discussão: nesta sessão são discutidos todos os dados coletados durante as sessões de observação participante e da entrevista com roteiro semiestruturado feita com a professora de sala de aula regular participante;

Considerações finais: são feitas algumas considerações finais acerca da pesquisa e seu fechamento.

CAPÍTULO 1 - A ESCOLA E O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

1.1 Conhecendo a síndrome de Down

A Síndrome de Down (SD) até pouco tempo não era conhecida como uma anomalia genética que é causada pela trissomia do cromossomo 21. Essa síndrome já foi nomeada por outros termos, como imbecilidade mongoloide, idiotia mongoloide, criança mal-acabada, dentre outros (SCHWARTZMAN, 2003).

Descrita clinicamente pela primeira vez em 1866 por John Langdon Down que descreveu um grupo de pessoas que tinham um comportamento intelectual diferente dos demais e, por isso, leva seu nome. Nessa primeira descrição, John Langdon Down citou algumas características, como o cabelo castanho, liso e escasso; rosto achatado e largo; nariz pequeno e olhos que ficam em linha oblíqua, sendo que essas crianças eram consideradas por ele como pessoas com um potencial para imitação (VOIVODIC, 2013; PUESCHEL, 1993).

Influenciado pelo estudo evolucionista de Darwin, John Langdon Down acreditava que a condição da SD era um regresso a um tipo racial oriental mais primitivo e que por isso criou o termo “mongolismo”. De acordo com Pimentel (2012), “tal terminologia hoje é considerada politicamente incorreta, devido a trazer consigo conotações étnicas negativas com referência ao povo da Mongólia, além de promover estigmas e rotulações quanto à aceitação social destes sujeitos” (PIMENTEL, 2012, p.13).

Segundo Pueschel (1993), durante a evolução biológica humana, diversas mutações genéticas e modificações cromossômicas aconteceram e por isso a SD já pode ter ocorrido há séculos ou milênios. Todavia, a história da descoberta desta síndrome e sua caracterização só ocorreram no século XIX, devido a alguns fatores, como o desinteresse da comunidade médica em crianças com deficiências e problemas genéticos, poucas revistas médicas disponíveis e grande parte das crianças que nasciam com a síndrome, não conseguiam sobreviver além da primeira infância.

Durante séculos a SD foi descrita em obras de artes, mesmo não tendo sido descrita clinicamente. O registro antropológico mais antigo é de um crânio saxônio do século VII que, encontrado após escavações, apresentava algumas modificações estruturais (PUESCHEL, 1993).

De acordo com Schwartzman (2003), referências às pessoas com SD em pictografias, esculturas e desenhos de crianças e adultos com as características da síndrome foram encontradas na cultura Olmeca que viveram entre 1500 a.C. até 300 d. C., local que hoje é o Golfo do México. Por esses achados arqueológicos encontrados aos arredores dos templos Olmecas, acredita-se que, nessa cultura, as pessoas com SD eram consideradas um híbrido deus-humano por acreditarem que os nascimentos destes sujeitos era o resultado do envolvimento das mulheres mais idosas com um jaguar.

Já nas sociedades europeias antigas, como na Grécia, na qual seu sistema de democracia grega era aplicado apenas aos indivíduos públicos, os escravos, mulheres e as pessoas com deficiências - que eram chamados de idiotas e que por isso utilizou-se essa terminologia para se referir às pessoas com deficiência intelectual até pouco tempo - não participavam da sociedade e, neste cenário, as pessoas com a SD por apresentarem características físicas mais acentuadas, também eram excluídas e abandonadas para morrer como as demais pessoas com deficiência (SCHWARTZMAN, 2003).

Pueschel (1993) descreve algumas obras do período da Renascença nas quais artistas retrataram crianças que parecem ter a SD, como é o caso do pintor Andrea Mantegna que na obra “Virgem e Criança” retratou uma criança que tinha traços que lembram uma pessoa com SD. Também na pintura de “Adoração dos Pastores”, do pintor Jacob Jordaens em 1618, há a retratação de uma criança com feições características desta síndrome. Mais tarde, em 1773, o pintor Sir. Joshua Reynolds retratou uma criança com feições da SD no quadro “Lady Cockburn e seus filhos”, que, de acordo com Pueschel, essa criança do quadro é o Sir George Cockburn, o almirante da frota inglesa, e, assim, era muito improvável que ele tivesse a SD devido à cultura da época.

No entanto, apenas em 1932, o oftalmologista holandês Waardenburg considerou que esta síndrome poderia ser uma aberração cromossômica e, em 1934, Adrian Bleyer sugeriu que esta síndrome poderia ser uma trissomia. Contudo, apenas com a descoberta dos 46 cromossomos nas células humanas, em 1956, por Tijo e Levan. Assim, em 1959, o Dr. Jerome Lejeune e colaboradores descobriram que a causa da SD consiste na presença de um cromossomo extra de par 21 em cada célula humana (SCHWARTZMAN, 2003).

Para compreender melhor esse acontecimento é preciso entender a genética humana. Nossas células são compostas por 46 cromossomos, sendo estes 22 pares de autossomos (que não definem o sexo da pessoa) e 2 cromossomos do sexo (XX para mulher e XY para o homem). Esses 46 cromossomos são herdados metade do pai e metade da mãe (PUESCHEL, 1993).

Tendo nossas células germinativas (óvulos e espermatozóides) apenas a metade do número de cromossomos - um total de 23 cada - quando essas células se unem no momento da concepção haverá a soma desses cromossomos resultando em 46 cromossomos na primeira célula que mais tarde será o feto. É neste momento que a trissomia ocorre, pois se uma dessas células germinativas, na maioria das vezes o óvulo, tem um cromossomo a mais (24 cromossomos) e a outra tiver a quantidade correta, a nova célula que será formada terá 47 cromossomos. Se por acaso esse cromossomo a mais for o par 21, o feto que será formado terá a síndrome de Down (PUESCHEL, 1993).

De acordo com a referida autora, a presença deste cromossomo adicional na célula já está presente no óvulo da mãe ou no espermatozóide do pai antes mesmo da concepção. Além disso, Pueschel (1993) assinala que a “divisão falha pode ocorrer em um dos três lugares: no espermatozóide, no óvulo ou durante a primeira divisão da célula após a fertilização; a última possibilidade é, provavelmente, muito rara” (PUESCHEL, 1993, p.57). Desses três momentos diferentes da duplicidade do cromossomo 21, resultam-se os três tipos diferentes de SD: a trissomia simples, trissomia por translocação e mosaïcismo.

Na primeira, trissomia simples, e mais comum, não há a separação dos três cromossomos 21 que ficam alocados no mesmo lugar na célula. De acordo com Voivodic (2013), cerca de 96% dos casos de SD são consequência de um cromossomo extra no par 21, sendo essa causa discutível, uma vez que os pais possuem cariótipo normal, logo, a trissomia é acidental.

Na trissomia por translocação, o cromossomo extra está alocado a outro par de cromossomos que não o 21, muitas vezes estão translocados ou ligados aos cromossomos 14, 21 ou 22. Nesse caso, há uma junção dos dois braços mais longos e a perda de dois braços mais curtos, ocorrendo em apenas 2% dos casos (VOIVODIC, 2013).

O último e o menos frequente, o mosaïcismo ocorre também em apenas 2% dos casos de SD, caracterizando-se pela presença de uma parte das células humanas terem a quantidade correta de 46 cromossomos e outra parte serem células trissonômicas, com 47 cromossomos cada. A causa dessa trissomia ainda não foi descoberta e crianças com SD do tipo mosaïcismo possuem características menos acentuadas (PUESCHEL, 1993; VOIVODIC, 2013).

No Brasil, há uma estimativa de que haja 1 a cada 700 nascimentos, ou seja, 270 mil pessoas com SD. De acordo com a *National Down Syndrome Society* (NDSS), no mundo, o nascimento de pessoas com Síndrome de Down corresponde a 1 nascimento a cada 691 bebês (MOVIMENTO DOWN, 2015)

A incidência da SD, de acordo com Schwartzman (2003), tem a influência de alguns fatores endógenos e exógenos para sua ocorrência. Segundo este autor, a idade materna avançada é o mais importante, pois esse é um dos fatores de risco para o nascimento de uma criança com SD, uma vez que com o envelhecimento da mulher, seus óvulos também vão envelhecendo e não há mais a produção destes óvulos, diferentemente do que ocorre com os espermatozóides do homem que são produzidos de forma contínua. Dentre os fatores exógenos estão o diagnóstico pré-natal e a exposição à radiação.

Atualmente, o diagnóstico da SD pode ser feito ainda na gravidez, pois um conjunto de características fenotípicas já pode ser observado. Dentre as características que podem ser observadas, através do ultrassom, estão os defeitos cardíacos atrioventriculares, sinais de atresia duodena,

comprimento reduzido do fêmur, comprimento reduzido do úmero, dentre outros. Esses sinais não permitem um diagnóstico preciso, mas são úteis para o encaminhamento de gestantes para um diagnóstico pré-natal mais conclusivo (SCHWARTZMAN, 2003).

No nascimento, outras características podem ser observadas, como o baixo peso da criança em comparação a uma criança sem a SD, sonolência e a dificuldade de sucção e deglutição (VOIVODIC, 2013).

Exames como a Amniocentese, a Amostra de Vilos coriônicos e Triagem de Alfa-fetoproteína materna permitem um diagnóstico mais conclusivo para os bebês no período pré-natal (PUESCHEL, 1993).

Por ter a SD, esses sujeitos possuem características semelhantes entre si, no entanto, o comportamento e o padrão de desenvolvimento não são os mesmos para os sujeitos com SD (VOIVODIC, 2013).

No que se refere ao comportamento padrão de desenvolvimento da criança com SD apresentará, é importante assinalar, desde agora, que não há um padrão estereotipado e previsível em todas as crianças afetadas, uma vez que tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas também do restante do potencial genético, bem como das importantíssimas influências derivadas do meio (SCHWARTZMAN, 2003, p. 58).

Fatores como potencial genético, etnia, família e cultura são algumas das características que podem determinar o comportamento humano e também influenciar os sujeitos com SD, sendo estes como únicos e diferentes entre si (SCHWARTZMAN, 2003).

Voivodic (2013) lembra que estereotipadamente o sujeito com SD é visto como uma pessoa dócil, amigável, afetiva, teimosa entre outras características. Segundo esta autora, estudos como os de Wishart e Johnston (1990), Gunn e Cuskelly (1991) e Giovani (1994) não confirmam que estes sujeitos tenham essas particularidades como parte integrante do seu comportamento e personalidade, o que não permite classificá-las como características da SD.

Fica claro que os indivíduos portadores de SD, assim como os indivíduos sem alteração cromossômica, apresentam grandes diferenças em seu desenvolvimento, comportamento e personalidade. Porém é evidente que o desenvolvimento de uma pessoa com SD apresenta diferenças significativas se comparado ao desenvolvimento considerado normal (VOIVODIC, 2013, p. 42).

Apesar do seu desenvolvimento e personalidades serem particulares a cada sujeito com a SD, algumas características fenotípicas são semelhantes, como a aparência arredonda da cabeça, pálpebras

estreitas e levemente oblíquas, boca pequena podendo-se projetar um pouco a língua, única prega palmar, pescoço curto, mãos e pés pequenos e grossos, dentre outros (PIMENTEL, 2012).

Crianças com SD apresentam, desde seu nascimento, reações mais lentas comparadas com outras crianças que não tenham a síndrome. Esses bebês com SD são menos responsivos em suas relações, o que pode estar relacionado ao seu atraso no desenvolvimento motor (VOIVODIC, 2013).

Há outras características da criança com SD que se destacam nesta pesquisa por estarem intimamente ligadas ao desenvolvimento escolar e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento cognitivo, como a linguagem, atenção, memória, desenvolvimento motor e um déficit ou não do intelecto.

Uma dessas características está associada ao atraso na linguagem. A linguagem, em uma criança com a síndrome, começa a surgir através da emissão das primeiras palavras por volta dos 18 meses de idade e, comumente, essas crianças compreendem mais do que conseguem se comunicar. Todavia “apesar dessas dificuldades, a maioria das pessoas com SD fazem uso funcional da linguagem e compreendem as regras utilizadas na conversação, porém as habilidades comunicativas são bastante variáveis entre elas” (VOIVODIC, 2013, p. 44).

A literatura aponta que, no caso da atenção em crianças com SD, observada desde os primeiros anos de vida, pode interferir na forma em que essa criança se envolve nas tarefas e se relaciona com o meio. Quanto à memória, por não acumular informações na memória auditiva imediata, ela não consegue reproduzir frases, uma vez que só retém algumas palavras e não a sentença completa. Essas crianças também apresentam um déficit na memória de longo prazo o que interfere na elaboração de conceitos, generalização e planejamento de situações (VOIVODIC, 2013).

Outras características são observadas na criança com SD, como um desenvolvimento motor mais lento em comparação a uma criança sem a síndrome e problemas congênitos, como doença cardíaca. Então, durante muito tempo, a expectativa de vida destes sujeitos era baixa, mas com o avanço da medicina e um acompanhamento mais efetivo é possível afirmar que as taxas de sobrevivência aumentaram consideravelmente (PIMENTEL, 2012).

Outra característica crucial que tem levantado discussões refere-se à deficiência intelectual como decorrência da trissomia 21. A SD foi a primeira condição clínica descrita com diferentes graus de deficiência intelectual, devido a uma anormalidade cromossômica (SCHWARTZMAN, 2003).

De acordo com Schwartzman (2003), alguns estudos mostraram que pessoas com SD ao serem avaliadas por testes de inteligência apresentaram QI que variavam entre 20 a 85, contudo, alerta sobre fragilidades destes testes e que estes sujeitos têm apresentado uma evolução significativa no QI,

evidenciando que a inteligência não é determinada exclusivamente por fatores genéticos, mas também ambientais. De acordo com este mesmo autor:

Muito embora alguns autores tenham tentado correlacionar dados físicos, tais como hipotonia muscular e peso de nascimento, com o desenvolvimento ulterior, estes dados deverão ser interpretados com muita cautela, uma vez que se sabe que algumas crianças com graus severos de hipotonia demonstraram desenvolvimento bastante razoável nas áreas da linguagem e cognição (SCHWRTZMAN, p. 60, 2003).

A questão da deficiência intelectual é um tema muito discutido, não só em pessoas com a SD, mas também sobre o que vem a ser a deficiência intelectual. De qualquer forma, esta pesquisa não teve o intuito de discutir a deficiência intelectual, mas partilha da posição de Carneiro (2008) ao afirmar que uma visão histórico-cultural da deficiência intelectual em que esta não é compreendida como apenas sendo uma incapacidade do sujeito, mas como condição que se desenvolve como tal, por meio das relações sociais que este participa e desempenha na sociedade. Assim, independentemente do tipo de alteração orgânica que este sujeito tenha, a deficiência intelectual só irá se desenvolver através das relações estabelecidas.

Desse modo, qual relação tem essas características da SD com a escola? E por que considerar essas características na prática pedagógica? É nesse ponto que se faz pertinente a colocação de Voivodic (2013):

[...] parece-nos evidente que o fato de a criança apresentar o mesmo padrão de desenvolvimento com respostas semelhantes, sem sequência semelhante, não quer dizer que ela tenha a mesma maneira de se desenvolver e aprender que a criança normal. Torna-se importante, desde os primeiros anos de vida da criança com SD, a estimulação que leve em conta seus diferentes modos e ritmos de aprendizagem, em função de suas necessidades especiais (VOIVODIC, 2013, p.46).

E complementa ao relembrar a importância de se quebrar com o determinismo imposto pela carga genética e também pela importância das interações com o meio, pois mesmo a criança com SD, que tenha essas características biológicas por conta da sua carga genética, ela vai além, ou seja, o desenvolvimento da sua personalidade e do seu comportamento é resultante das suas relações com o meio externo e é por meio da qualidade dessas interações que o sujeito vai se constituindo ao longo da vida (VOIVODIC, 2013).

Visto isso, a escola e aprendizagem que a criança deve se apropriar é fundamental para seu desenvolvimento e, assim, no tópico a seguir, será discutida a importância de práticas pedagógicas inclusivas que permitam o desenvolvimento da aprendizagem da criança com SD na escola regular e a importância para a aquisição da linguagem escrita.

1.2 A escolarização de pessoas com síndrome de Down

O movimento de escolarização de alunos com SD nas escolas brasileiras tem sido lento, evidenciando a necessidade de profundas mudanças ideológicas e práticas na escola, para que de fato estes alunos façam parte do processo de ensino e aprendizagem promulgado pelo paradigma da inclusão escolar.

De tal modo, para os alunos com deficiência intelectual, Pimentel (2012) assinala que a escolarização de alunos com SD não foi diferenciada. De acordo com esta autora, a historicidade da escolarização dos alunos com SD se deu de forma ambígua, pois, os achados arqueológicos da cultura Olmeca indicavam que essas pessoas eram vistas como seres divinos e que, no entanto, na Grécia antiga, eram abandonadas para morrer, sendo considerados monstros e seres não humanos. Na Idade Média, por serem considerados como pessoas possuídas pelo demônio, devido a uma relação da mãe com o demônio e já na Renascença também eram vistas como algo incomum e grotesco.

Apenas no século XVI, com os médicos e os pedagogos que acreditaram nas potencialidades de seus alunos com deficiência, é que a história da Educação Especial começa a se delinear com ela a escolarização destes sujeitos (MENDES, 2006).

[...] apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais” (MENDES, 2006, p. 387).

É somente no século XIX que surgem as primeiras escolas, institutos e trabalhos científicos sobre a deficiência intelectual que, para Pimentel (2012), “apesar da predominância do modelo médico, esses estudos realizados naquele momento histórico específico representaram um avanço para que hoje se possa falar do modelo social da deficiência” (PIMENTEL, 2012, p. 34).

Assim, o acesso à educação pelas pessoas com deficiência foi, de forma muito lenta, conquistado também na medida em que a educação geral se desenvolvia (MENDES, 2006).

Porém, é importante considerar que essas conquistas no âmbito político e da legislação são imprescindíveis, porém, não suficientes para demolir os obstáculos simbólicos e materiais impostos a tais pessoas durante séculos. Há que se promover políticas públicas que efetivem a inclusão social já assegurada no âmbito da legislação (PIMENTEL, 2012, p. 35).

No Brasil, a educação das pessoas com deficiência dentro da sala de aula comum teve início da década de 1950 por influência do que ocorria nos Estados Unidos sobre o movimento de integração destas pessoas no ensino Comum. Foi nesta época que, de forma experimental, foi criada a primeira sala de recursos para pessoas com deficiência visual em São Paulo, para que esses alunos pudessem estudar em salas de aula comum. Também foram ampliadas as salas de recursos para alunos com deficiência sensorial e mental em uma proposta de “educação integrada e não segregada” (VOIVODIC, 2013, p. 24).

De acordo com Mendes (2006), até a década de 1970, o foco educacional era voltado para o atendimento das pessoas que não haviam tido nenhum tipo de acesso à escola comum ou por aqueles que tiveram o acesso, mas, por não conseguirem avançar no processo educacional, eram encaminhados para as classes especiais.

Neste paradigma de segregação, o sistema educacional era dividido em regular e especial, no qual estes sujeitos eram atendidos em classes especiais e/ou centros especiais, potencializando a segregação e rotulação, pois os estudantes que vistos como tendo uma “baixa” capacidade intelectual eram encaminhados para esses atendimentos baseados em uma proposta de normalização da pessoa com deficiência, objetivando a sua padronização perante uma sociedade dita “normal” (PIMENTEL, 2012).

Esse princípio da normalização do sujeito com deficiência desconsiderava a diferença, alegando isto como um indício de avanço que, ao contrário do que se pretendia, ao negar a diferença, provocaram-se desvantagens para aqueles sujeitos em que a deficiência possibilitava reais limitações (PIMENTEL, 2012).

Porém, essa compreensão inicial de normalização trouxe consigo a ideia de transformar a proposta de atendimento à diversidade, que pressupõe o respeito às diferenças dentro de um contexto plural, em uma proposta de tolerância à diferença, o que mantinha o atendimento desigual na medida em que a atenção às diferenças pressupunha segregação exclusão e desigualdade (PIMENTEL, p. 37, 2012).

Com o discurso de serem melhores atendidos em suas necessidades em ambientes segregados, “a Educação Especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (MENDES, 2006, p. 388).

Já a partir das décadas de 1960 e 1970 começaram a surgir novas propostas educacionais para os alunos com deficiência nas escolas comuns, sendo uma alternativa à institucionalização. A integração, traduzida da palavra inglesa *mainstreaming*, que, aqui no Brasil, traduziu-se como a colocação do aluno com deficiência em uma classe especial alocada dentro da escola comum (VOIVODIC, 2013).

Para Mendes (2006), a década de 1960 foi conveniente devido a uma crise mundial do petróleo, pois apenas em países desenvolvidos havia um sistema paralelo para os alunos com deficiência e, com isso, ao adotar o paradigma da integração houve uma economia aos cofres públicos.

Por outro lado, esse paradigma da integração, predominante até o início da década de 90 do século XX, garantiu o acesso às diferenças na escola regular, “consentindo” na abertura do espaço escolar para os “diferentes”, embora reproduzisse a segregação com a criação das chamadas “classes especiais” na escola regular. Passou-se, assim, a viver outra forma de segregação, porém dentro de um mesmo contexto educacional (PIMENTEL, 2012, p. 39).

Já na década de 1990, o Brasil comunga o termo inclusão a partir da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. No ano de 1994, foi publicada a Declaração de Salamanca que ampliou o conceito de necessidades especiais para crianças que não estão se beneficiando da escola, entre as quais, as crianças com deficiência intelectual. Além destes dois destacados, outros Documentos importantes para a área de Educação Especial surgiram no cenário mundial, como a Declaração de Washington e Guatemala (1999), a Declaração de Dakar (2000), a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiências (2006), dentre outros documentos internacionais (ARANTES et al., 2012)

Assim, a educação especial brasileira no final da década de noventa vai ser marcado pela sua inserção no contexto de reforma educacional do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar, envolvendo uma dicotomização do campo entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total (MENDES, 2010, p. 105).

Destarte, de acordo com Silva (2008), desde as políticas educativas da década de 1990 foi possibilitado aos alunos público alvo da Educação Especial (PAEE) que o ensino ocorra preferencialmente no ensino regular.

Assim, o princípio da inclusão trouxe uma nova proposta sobre o sistema escolar para atender as necessidades dos alunos, assim, fez-se necessária a superação de práticas excludentes, homogeneização dos alunos e uma prática de ensino baseada na transmissão (PIMENTEL, 2012).

Todavia, assim como lembrado por Martins (2011), apesar dos consideráveis avanços na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, ainda é preciso modificar e implementar recursos para oferecer uma educação de qualidade e possibilitar aos alunos o seu desenvolvimento diante das suas condições e não apenas o desenvolvimento da sua socialização. Para Voivodic (2013, p. 25) o termo inclusão possui dois extremos:

Em um dos extremos, encontram-se os que advogam a inclusão como colocação de todos os alunos, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe regular, com a eliminação dos serviços de apoio de ensino especial. Em outro extremos, o conceito de inclusão parece ser utilizado apenas para renomear integração, considerando que o melhor é a colocação do aluno com deficiência na classe regular, desde que se enquadre aos pré-requisitos da classe.

Nota-se ainda, de acordo com esta autora, que no nosso atual sistema educacional há uma verdadeira integração e uma inclusão incipiente, ou seja, há a integração do aluno na classe comum, entretanto, sem o apoio especializado e sem planejamento. Sobre isso, Voivodic (2013) pontua que

Considerando que a pluralidade, e não a igualdade, é a principal característica do ser humano, e que a educação deve contemplar essa diversidade da condição humana, propiciando oportunidades iguais para seu desenvolvimento, fica evidente que não é apenas o educando, com deficiência ou não, que deve adaptar-se ao sistema de ensino e sim a escola é que tem o dever de atender as necessidades da criança para a sua real participação, ou seja, para a sua inclusão (VOIVODIC, 2013, p. 29).

Visto isso, a inclusão escolar exige um novo cenário organizacional no qual haja uma nova reestruturação de suportes e apoios que possam ser capazes de atender às necessidades de seus alunos, formação de recursos humanos, efetivação de serviços especializados, suprimento de equipamentos e materiais necessários, planejamento curricular adaptado e avaliação adequada (FONTES, 2009).

Ao compreender que a escola tem o papel de sociabilizar o saber cientificamente elaborado, ou seja, aquilo que foi construído e sistematizado ao longo da evolução do homem, de acordo com Saviani (2011), as atividades escolares devem ser organizadas diante desta questão e do saber sistematizado.

Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler a escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever,

contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2011, p. 14).

Assim, primeiramente, é preciso que o aluno com SD tenha acesso à escola e se aproprie dos conteúdos escolares. De acordo com Mills (2003), quando a criança com SD frequenta a escola, a criança vai, gradualmente, adquirindo conhecimentos novos e mais complexos.

Para Pimentel (2012), a inserção e a participação de alunos com SD no ensino comum tem mostrado que este pode estimular o desenvolvimento de habilidades na convivência com as diferenças, oportunizar uma aprendizagem colaborativa através da interação dos alunos e permitir o desenvolvimento e melhora na linguagem. Desse modo, a educação de alunos com SD deve ser baseada no atendimento às necessidades específicas destes alunos sem abandonar os mesmos princípios educacionais básicos que são dirigidos aos demais alunos, objetivando o desenvolvimento das potencialidades do aluno e também a adaptação curricular.

Além disso, a referida autora também coloca que a inserção de alunos com SD desde a Educação Infantil exerce um papel essencial para o seu desenvolvimento, permitindo, por exemplo, o seu desenvolvimento psicomotor, da linguagem oral através da ampliação de vocabulário e conceitos e da linguagem escrita, ampliação de referenciais para imitação, dentre outros (PIMENTEL, 2012). Além disso, é preciso destacar que apenas a matrícula dos alunos com SD na escola regular não é garantia de que o aluno irá se desenvolver, mas, além disso, é necessária uma mediação pedagógica adequada para que esses alunos possam se desenvolver adequadamente.

Há outros fatores importantes acerca da inclusão escolar dos alunos com SD propostos por Pimentel (2012) que são fundamentais para este trabalho. São eles:

1) Desenvolvimento das habilidades acadêmicas básicas; 2) as competências no uso da linguagem: oral, escrita (leitura e escrita) e matemática; 3) A elaboração do pensamento conceitual abstrato; 4) a conquista da autonomia na vida diária através da operacionalização de um currículo funcional; 5) a competência social. No Ensino Médio deve-se acrescentar o conteúdo funcional-vocacional, ou seja, a educação para o trabalho (PIMENTEL, 2012, p.40).

Através destes pontos, compreende-se o quão importante é o acesso à escola e aos seus conteúdos para o desenvolvimento pleno da pessoa com SD. Assim, vê-se que um dos fatores fundamentais para que o aluno com SD participe efetivamente da escola e da sociedade, diz respeito ao fato de apropriar-se devidamente dos conteúdos escolares, sobretudo, da leitura e da escrita, já que o envolvimento dos

alunos, inclusive aqueles com SD nas práticas sociais da linguagem escrita, é fundamental para que esses sujeitos se tornem integrantes na sociedade, ou seja, serem cidadãos.

A educação escolar de longa duração tornou-se, assim, um imperativo. À escola competem as funções de socialização, de instrução e de formação intelectual. E todas essas funções se vinculam ao conhecimento e ao uso extensivo da escrita, algo que não se confunde absolutamente como aprender ortografia e falar direito. Trata-se, acima de tudo, de operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados (BRITTO, 2007, p. 12).

Assim, o trabalho pedagógico e a didática escolar, voltados para o aluno com SD, devem possibilitar a potencialização de suas capacidades de comunicação, de relações e do conhecimento, de forma que não cause desconforto, pois isso poderia causar o isolamento do aluno ou a auto-exclusão do grupo (MILLS, 2003).

Neste ponto, a escola, ao considerar estes aspectos durante o planejamento, bem como a interdependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento, permite que o aluno se desenvolva, uma vez que ao aprender a criança estimula o seu desenvolvimento mental que é fundamental para que haja na criança o desenvolvimento de características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2006).

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VYGOTSKY, 2006, p. 115).

A aprendizagem, de acordo com Anache (2010), é um processo relacional e compartilhado concretamente pelas pessoas, permitindo a constituição dos sistemas funcionais do cérebro. Além disso, esse desenvolvimento psicológico, resultante da união dos aspectos biológicos e psicossociais que potencializam a plasticidade cerebral, transforma os sujeitos envolvidos nos diferentes meios de relações sociais. Assim, a aprendizagem ocorre através das mediações vividas pelo homem ao longo de sua vida, possibilitando o desenvolvimento de ações alternativas que resultam no desenvolvimento da personalidade.

Assim, dependendo do modo como a pessoa que conduz o processo de ensino realiza as mediações na participação dos alunos, pode-se viabilizar ou restringir o processo de

aprendizagem, vez que a abstração constitui-se enquanto função mental no processo das práticas sociais (ANACHE, 2010, p. 54-55).

Dado o exposto, o ensino voltado ao aluno com SD, ao ser elaborado pelo professor, deve permitir o seu desenvolvimento. Nesse sentido, pela psicologia histórico-cultural há dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. No nível da Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), a criança consegue realizar sozinha, sem a ajuda do outro, enquanto que a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), refere-se àquilo que a criança ainda precisa das relações sociais com o outro ou da imitação para realizar uma determinada tarefa (VYGOTSKY, 2006).

Sendo assim, entende-se que o ensino deva ser voltado para a criação da ZDP através da ZDR, favorecendo os processos de desenvolvimento interno do aluno que ocorrerão através de atividades planejadas intencionalmente e exigirão novas competências, assim, para que isso ocorra o aluno deve ser socialmente construído, possibilitando a mediação (PIMENTEL, 2012).

No que tange a aprendizagem da leitura e escrita pelos alunos com SD, é preciso dar importância para o estabelecimento dos níveis de conhecimento e habilidades já alcançadas pelo aluno, avaliando as dificuldades apresentadas por estes alunos e planejando as atividades com vistas ao objetivo a ser alcançado, isto é, não é apenas a finalização das atividades, mas admitir que o aluno evolua no seu processo de ensino e aprendizagem (MILLS, 2003).

Em virtude do que foi mencionado, o processo de alfabetização dos alunos com SD deverá permitir, através da mediação dos professores e dos demais colegas de sala de aula, que ele venha a adquirir novos conhecimentos para o seu pleno desenvolvimento, visto que a aquisição da linguagem escrita permite ao sujeito o acesso ao mundo letrado. Entretanto, o ensino da leitura para esses alunos deve ser planejado de forma a suprir as suas dificuldades e potencializar suas capacidades.

Cagliari (1998) aponta a necessidade de um projeto educacional estruturado, uma vez que “tem-se um amontoado de leis e regulamentos, juntamente com pacotes metodológicos que alguém ou um grupo de pessoas decide impor a todos os demais” (CAGLIARI, 1998, p.39). Assim,

A educação não pode viver só de ensino, caso em que o professor vem para a sala de aula e despeja em seus alunos um longo discurso a respeito de um determinado ponto, como também não pode viver só da aprendizagem, deixando os alunos descobrirem tudo por si mesmos e livres para fazer o que bem entenderem. Deve haver um equilíbrio entre os dois tipos de atividade: o professor deve ensinar, caso contrário, as escolas não precisariam existir, pois cada um aprenderia por iniciativa própria. Por outro lado, o professor não pode ser o dono da educação, aquele que tem tudo sob seu comando. É preciso que haja também uma grande participação do aprendiz,

porque afinal de contas é ele quem precisa aprender e mostrar o que aprendeu e sobretudo saber o que aprendeu (CAGLIARI, 1998, p. 40).

Visto isso, Cagliari (1998) descreve que a educação essencialmente é constituída por dois métodos: um baseado no ensino (Método 1) e outro baseado na aprendizagem (Método 2), assim, “a verdadeira prática educativa serve-se de ambos, na medida adequada. A exclusão pura e simples de um ou de outro torna o processo falho, à vezes com consequências sérias” (CAGLIARI, 1998, p. 40).

Método 1: método de ensino

Neste método, Cagliari (1998) aponta que o Método 1 é um método de alfabetização voltado apenas para o ensino e, por isso, o aluno é visto como um sujeito sem conhecimentos ou experiências prévias. Deste modo, o professor, ao planejar suas aulas, considera seus alunos como páginas em branco. Com isso, um dos problemas do Método 1 é a não culpabilização do professor pelo fracasso de seus alunos, pois o ensino foi igual à todos os alunos e este iniciaram seus estudos “do zero”, tendo, assim, todos a mesma chance de aprender.

A partir deste perfil de aluno e professor, o ensino da leitura e escrita é hierarquizado, ou seja, parte-se do “mais fácil” para o “mais difícil”, priorizando a fragmentação de palavras, a desmontagem e a remontagem de palavras. Assim, o professor, neste método, espera que o aluno aprenda a escrever através da relação da escrita com a linguagem oral, uma vez que neste método a concepção de linguagem é a comunicação:

A linguagem também serve para comunicar, mas os linguistas estão cada vez mais convencidos de que a comunicação não é a função mais importante da linguagem, nem talvez a mais usada. Atrás de notícias encontram-se censuras, ocorrem tomadas de posição, transmite-se uma cosmovisão, além de outros pressupostos e de conotações que tornam o literal da comunicação algo secundário, quando não um pretexto para a manipulação das ideias do ouvinte (CAGLIARI, 1998, p. 42).

Cagliari (1998) ressalva também que essa desmontagem e remontagem de palavras é algo estranho a nossa língua, caracterizando-se apenas como uma estratégia para a alfabetização, uma vez que na linguagem oral que utilizamos as palavras não são ditas pausadamente e sim todas juntas. Já a linguagem escrita, por seguir regras gramaticais e ortográficas, é preciso usar espaços em branco entre as palavras para se formar uma frase, além de considerar que a Língua Portuguesa tem variações dialetais

que influencia na aprendizagem dos alunos durante a alfabetização, ponto que não é considerado por tal método de ensino.

Outro ponto destacado pelo autor é a importância da memória para o desenvolvimento. No Método 1, a memória fica aquém, pois este método de alfabetização tem por base o ensino e a aprendizagem é a repetição daquele conteúdo já aprendido pelo aluno, pois é fundamental o decorar algo já pré-concebido pelo professor, servindo de avaliação para o aluno, ou seja, se o aluno conseguir reproduzir aquilo proposto pelo professor, ele conseguiu aprender tal conteúdo (CAGLIARI, 1998).

O método 1 não é capaz de aceitar que o mais importante não é dominar, mas saber aplicar um conhecimento para realizar uma tarefa. Nem sempre reproduzir um modelo garante a aprendizagem, embora garanta, sim, uma réplica de algo que o aprendiz pode fazer sem saber exatamente o que está acontecendo (CAGLIARI, 1998, p. 45).

Exposto isso, o uso da memória no Método 1 é fundamental e não é, de acordo com Cagliari (1998), considerada realmente a sua importância para a alfabetização. Segundo este autor, a memória utilizada na alfabetização deve servir como um momento para a reflexão, assim, ao utilizar a memória durante as práticas pedagógicas esta habilidade do aluno não será apenas usada para a repetição de tarefas.

Consequentemente, a avaliação dos alunos neste método é baseada na reprodução dos modelos pré-selecionados pelo professor na qual o erro que o aluno pode cometer é o foco, pois o erro nessa avaliação é visto como aquilo o que o aluno precisa recuperar em relação àquele conhecimento ainda não adquirido e o acerto é algo já esperado dentro de uma perspectiva de saber dominado (CAGLIARI, 1998).

Assim, este método é considerado um método mecanicista de ensino em que a reflexão do saber aprendido não é vista como importante para alfabetização dos alunos, uma vez em que a reflexão permite aos alunos pensarem diferentemente daquilo que é esperado e acaba por “atrapalhar” a escola e o andamento das aulas (CAGLIARI, 1998).

Método 2: método de aprendizagem

Diferentemente do Método 1, no Método 2 o foco é a aprendizagem do aluno, considerando-o um sujeito racional, dotado de conhecimentos e que adquire novas experiências no decorrer de sua vida e, assim, cada aluno é díspar entre seus pares, tendo características históricas particulares. De tal modo, a

linguagem é vista “como expressão do pensamento; o falante a usa de maneira intencional para interagir com os outros. Assim a comunicação é apenas um aspecto desse processo” (CAGLIARI, 1998, p. 52).

Portanto, o Método 2, ao considerar os alunos como seres únicos e que se diferem entre si, considera fundamental o professor conhecer a realidade histórica de cada aluno, atribuindo à sua prática pedagógica uma maior eficiência ao respeitar a individualidade de cada um. Todavia, para que o professor conheça cada um de seus alunos, precisa ter uma formação adequada e interagir com todos, o que é importante para o processo de aprendizagem. Desse modo, o professor deve atentar-se aos interesses comuns de seus alunos e, em momentos necessários, o professor deve atender às particularidades de cada, conforme a necessidade de cada um de seus alunos, sendo, então, um mediador (CAGLIARI, 1998).

Assim, no Método 2 a repetição de modelos não é o foco, mas, sim, a generalização do conhecimento adquirido pelo aluno, pois o aluno só irá se apropriar dos novos conhecimentos quando ele conseguir generalizar esse conhecimento.

A verdadeira aprendizagem proporciona ao aluno generalizar o processo de tal maneira que a intermediação do professor vai, aos poucos, cedendo lugar à sua própria independência e competência para buscar as explicações adequadas por si mesmo e a construir seu próprio saber. Quanto mais cedo o aprendiz chegar a essa autonomia, melhor será para ele: aprenderá melhor, mais rapidamente, mais dados (CAGLIARI, 1998, p. 57).

No caso da alfabetização, este autor faz a seguinte colocação:

Na alfabetização é fundamental que os alunos produzam trabalhos espontâneos, façam atividades a partir de sua iniciativa, do jeito que acharem melhor. Mesmo um trabalho com objetivos definidos, como fazer um cartaz ou escrever uma carta reclamando da destruição das florestas ou da poluição das cidades, pode ser realizado de maneira a permitir que a expressão individual de cada aluno encontre liberdade de realização (CAGLIARI, 1998, p. 57).

Sendo assim, diferentemente do Método 1, em que o erro era considerado como uma evidência de que o aluno não conseguiu seguir um modelo pré-estabelecido, no Método 2 o erro é compreendido como o momento em que o professor interpreta a resposta do aluno. Ao avaliar o processo de aprendizagem de cada aluno e mediar as ações, o professor incentiva o seu aluno a continuar a aprender de forma que este consiga generalizar sua aprendizagem (CAGLIARI, 1998).

No caso de alunos com SD, no qual é necessária uma mediação pedagógica adequada, a aprendizagem da leitura e escrita destes alunos, de acordo com Mills (2003), durante a alfabetização os

alunos com SD apresentam dificuldades na codificação e decodificação da leitura e escrita e que não há um método específico de alfabetização que seja o ideal para este público. Segundo esta autora, o ideal para esses alunos “varia em função da avaliação, das estratégias que têm como meta levar o aluno a segmentar, representar os fonemas e compreender a mensagem escrita, etapas que caracterizam o bom leitor” (MILLS, 2003, p. 245).

Nessa direção, o trabalho realizado em sala de aula com os alunos com SD deve ser voltado para uma aprendizagem reflexiva, na qual o aluno possa ter consciência sobre o que aprendeu, considerando as suas particularidades dentro do contexto de uma sala de aula comum que é apregoadado pelo discurso de uma educação inclusiva. Deste modo, as práticas alfabetizadoras voltadas para os alunos com SD devem ser planejadas considerando as particularidades advindas tanto das características biológicas da síndrome quanto a história de vida de cada aluno, respeitando e valorizando as individualidade e especificidade de cada aluno com SD.

A educação escolar coloca na criança a “responsabilidade” por e para aprender sozinha sem considerar suas necessidades, eximindo a escola do fracasso escolar – compreendendo fracasso escolar não apenas como o insucesso do aluno, mas também do professor. Ensinar não é fácil, assim como aprender também não é. Tais competências exigem muitos dos sujeitos que estão presentes no processo de ensino e aprendizagem. Alfabetizar crianças ímpares nas salas de aulas engessadas torna-se uma tarefa mais árdua e os alunos com SD, diante de tal situação, algumas vezes, são negligenciados por exigirem ainda mais da escola.

Dessa forma, o capítulo a seguir mostra, a partir da psicologia histórico-cultural, uma visão de alfabetização que privilegia o pensamento e a aprendizagem da linguagem escrita enquanto uma aquisição cultural importante para a inserção do aluno com SD na sociedade letrada.

CAPÍTULO 2 - DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Em nossa sociedade, saber ler e escrever em determinados contextos permite a constituição do homem enquanto cidadão ciente e ativo em um constante movimento para a apropriação do conhecimento cultural e histórico. É pensando nesse contexto que a escola assume a função social da aprendizagem e, por isso, deve transmitir os conhecimentos históricos construídos pelo homem, possibilitando aos alunos novas formas de aprendizagem.

Para compreender o processo de aquisição da linguagem escrita na sociedade letrada, este capítulo tem por objetivo, por meio da abordagem histórico-cultural pelos estudos de Vygotsky (1995, 2007) e de Luria (2006), descrever como ocorre a aquisição da linguagem escrita e sua importância para o desenvolvimento cultural do homem. De início, é preciso considerar a importância da linguagem como mediadora das ações comportamentais e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

[...] é a palavra a melhor representação do potencial simbólico, capaz de fazer a sutura entre o ser, o indivíduo em particular, a sociedade e o quadro de referências que se concretiza em cada objeto, em cada indagação e em cada posicionamento pessoal. A linguagem garante ao homem o lugar de interlocutor, a posição de sujeito que rege a própria vida e reage diante dela. Ela lhe permite considerar o “outro” como alvo de interlocução, assegurando todas as práticas discursivas e sociais (COLELLO, 2007, p. 18-19).

O homem é um ser social e se constitui como tal pelas e nas relações sociais. É por meio da interação com o outro que o homem, através dos usos de instrumentos (um dos meios pelo qual o homem interage com o meio externo), modifica o meio e é modificado mediante os signos, meio pelo qual o homem modifica suas funções psicológicas superiores de pensamento, no caso a significação dada pela linguagem. Através dessa dialética é que o homem se desenvolve.

Atividades com/na linguagem, mediadas pelas esferas simbólicas, permitem modos de dizer que exigem outros modos de lidar com a significação: as atividades simbólicas efetivam-se como modo de expressão e interpretação que a criança efetua sobre o mundo, em um formato de leitura sobre a realidade circundante. Vista dessa maneira, a significação é o elemento principal da linguagem, que circula nos diferentes registros do agir, do falar, do desenhar e do escrever (ARAÚJO e LACERDA, 2010, p. 699).

Assim como a linguagem falada, a linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos que a sua apropriação permite ao homem o seu desenvolvimento cultural.

A linguagem escrita, como a linguagem falada, é um sistema simbólico construído pelo homem. No fluxo da comunicação verbal, grupos humanos passaram a utilizar linhas, pontos e outros sinais para representar, registrar, recordar e transmitir informações, conceitos, relações, produzindo assim a escrita (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 170).

Sendo assim, é pela linguagem que as crianças se apropriam do sistema de significações culturalmente estabelecido. É pela mediação da palavra nas interações sociais que há o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória ativa, atenção, raciocínio prático, resolução de problemas etc.), permitindo que o homem se autorregule em suas experiências sociais e utilize a função superior do pensamento para atingir níveis mais complexos do seu próprio desenvolvimento. Neste sentido, a linguagem é sempre uma atividade social específica (BRONCKART, 2008).

Para Koll (2010), a linguagem escrita possui uma função cultural e mediadora em que a criança se apropria, por estar inserida em uma sociedade letrada, das diversas formas de linguagem escrita, formulando diferentes concepções sobre esse sistema cultural ao longo do seu desenvolvimento. Contudo, para que essa apropriação ocorra de fato, a criança que está em processo de alfabetização precisa compreender que o sistema de escrita é um sistema simbólico que não tem significado em si, ou seja, precisa compreender que os signos gráficos possuem uma função instrumental cujo objetivo é servir de aporte para a memória e na transmissão de conceitos.

E o entendimento desta função da escrita é complexo e nem sempre perceptível. Para Vygotsky (2007), essa compreensão dos signos escritos ocorre quando a criança percebe que pode desenhar a fala, ou seja, a linguagem falada que antes é simbolismo de primeira ordem regula o desenvolvimento humano. Por sua vez, a linguagem escrita, inicialmente, constitui-se como simbolismo de segunda ordem que irá se constituir mais tarde em um simbolismo direto, uma vez que a linguagem falada cede seu lugar à linguagem escrita¹.

[...] a linguagem oral é, num primeiro momento, o canal/elo de ligação entre a linguagem escrita e aquilo que ela pretende representar e, portanto, é pela própria linguagem oral que se dá a internalização de aspectos da aprendizagem da escrita. A linguagem serve de substrato para a construção da linguagem escrita, que mais tarde, ganha autonomia, como um sistema simbólico de primeira ordem, autônomo, podendo operar por si mesmo (LACERDA, 1995, p. 21).

¹ Para mais esclarecimentos sobre o assunto ver o autor na fonte: VYGOTSKY, L. S. **A pré-história da linguagem escrita**. In: Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Em outras palavras, a criança inicia seu processo de alfabetização quando ela já percebe que é possível a representação de objetos por meio de signos gráficos. Ao desenvolver suas capacidades de leitura e escrita, a criança também percebe que ela pode representar a sua fala, representação de segunda ordem, e é nessa transição de uma fase para outra que a criança se conscientiza das várias unidades linguísticas, como as letras, palavras, sílabas e sons (KATO, 2009).

Do mesmo modo, a aquisição da língua escrita é marcada por involuções e evoluções, em um movimento de “vai e vem”, processo esse que não é linear, isto é, “às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova” (VYGOTSKY, 2007, p. 120).

Além disso, Vygotsky (1995) chama a atenção pelo lugar estreito que a aquisição da linguagem escrita ocupa no espaço escolar, visto sua importância, pois, nessa concepção, por ser um sistema culturalmente elaborado, sua aquisição é fundamental para o desenvolvimento cultural da criança. Para esse teórico, este processo é pouco trabalhado nas escolas, já que neste ambiente é ensinado apenas a escrever as letras e palavras, mas não é ensinada a linguagem escrita, sistema simbólico culturalmente elaborado. Com isso, a alfabetização está voltada para o ensino do ato mecânico de escrever, de uma forma racional.

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma ideia em memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente a ideia registrada (LURIA, 2006, p. 99).

Por ser um processo complexo, a aquisição da linguagem escrita, descrita por Vygotsky (1995, 2007), perpassa por vários caminhos que serão apontados nesta sessão.

Luria (2006), seguidor e colaborador de Vygotsky, também descreveu estágios para o processo de aquisição da escrita. Entretanto, estes dois teóricos mostram a importância de se estudar e compreender a pré-história da escrita e apontam a sua aplicação nos processos educativos como norteadores para o trabalho do educador.

Descobrir a pré-história da escrita é um valioso instrumento para educadores, pois quando o educador compreende que a criança possui conhecimentos prévios e sabe quais são, é preciso ensinar a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras. O educador pode partir desse conhecimento para poder

ensinar a ler e escrever, uma vez que a escrita é “uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 2006, p. 144).

Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente fácil aprender o conceito e a técnica da escrita (LURIA, 2006, p. 144).

Para tanto, o processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças perpassa vários caminhos. A linguagem escrita tem seu início nos gestos visuais que vão ganhando sentido (apontar, movimentar as mãos etc.) nas interações sociais que, para Vygotsky (1995), é a escrita no ar e mais tarde transforma-se na escrita que é o gesto expresso no papel. Isso ocorre quando a criança, ao utilizar o lápis para fazer suas primeiras garatujas, transmite no papel através dos gestos que realiza ao movimentar o lápis, seu gesto indicativo.

Neste jogo simbólico, com os gestos (que assume valor da palavra) a criança usa sua imaginação e criatividade e os objetos utilizados durante a brincadeira assumem a função de signo (FONTANA; CRUZ, 1997).

Como sabemos, durante el juego unos objetos pasan a significar muy fácilmente otros, los sustituyen, se convierten en signos suyos. Se sabe igualmente que lo importante no es la semejanza entre el juguete y el objeto que designa. Lo que tiene mayor importancia es su utilización funcional, la posibilidad de realizar con su ayuda e gesto representativo (VYGOTSKY, 1995, p. 130)

Isso ocorre porque os brinquedos permitem à criança a reprodução de algo real, transformando aquele objeto em signo. Contudo, é preciso esclarecer que o que dá significado ao objeto ou brincadeira é o gesto feito pela criança, pois “o propio movimiento da crianza es el propio movimiento del niño, supropio gesto, los que atribuyen la función de signo al objeto correspondiente, lo que le confiere sentido” (VYGOTSKY, 1995, p. 131).

Nessa direção, a brincadeira simbólica deve ser compreendida como uma linguagem muito complexa que, diante dos gestos representativos, há a atribuição de significado, pois somente na base dos jogos representativos que o objeto em si adquire sentido. O mesmo processo por ser visto quando o

desenho, ao ser apoiado pelo gesto no início, se torna mais tarde em signo independente (VYGOTSKY, 1995).

Todavia, não é qualquer objeto que irá adquirir qualquer significado. O objeto utilizado pela criança durante a brincadeira lúdica deve ter traços semelhantes com a representação do que se quer da vida real. Por exemplo, para uma criança brincar de “mamãe e filha” o objeto que irá representar no papel da filha na brincadeira, deve conter traços de uma criança para que o gesto dê sentido ao objeto utilizado, como uma boneca ou uma blusa dobrada de forma que se pareça com um bebê (VYGOTSKY, 1995).

Vemos, pues, que sin el gesto indicativo los objetos conservan el significado que se les había adjudicado. El estudio de historia de la representación y desglose de los signos nos recuerda forzosamente el desarrollo del lenguaje y del significado de las palabras. Como se ha visto ya, las palabras adquieren, en virtud de algún indicio figurativo, una determinada significación. [...] Así, pues, el signo adquiere un desarrollo objetivo independiente que nos depende del gesto infantil. (VYGOTSKY, 1995, p. 132, 133).

A terceira etapa no processo de aquisição do sistema escrito pela criança é o desenho, iniciada quando a criança já alcançou a palavra falada. Inicialmente a criança desenha de memória, ou seja, desenha aquilo que lhe é conhecido e neste momento a criança enquanto desenha, fala (VYGOTSKY, 2007).

Nesse momento há uma grande abstração atribuída por uma representação verbal por parte da criança, ou seja, os primeiros rabiscos da criança ainda são regidos pela linguagem verbal, uma vez que esses desenhos lembram conceitos verbais e contém apenas os elementos essenciais dos objetos desenhados, considerado uma etapa preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita (VYGOTSKY, 2007).

Após os primeiros registros ocorre o período denominado por Vygotsky (2007) como crítico, isto é, quando a criança percebe que seus gestos vão adquirindo significados – através das interações com o adulto – ao perceber que se pode desenhar a fala, deste modo, as crianças atribuem ao seu desenho um significado. Isso ocorre quando a criança se apropriou da linguagem falada que vai mediando o ato de desenhar, tornando-se uma atividade simbólica. Para Marques e Delpreto (2012)

O desenho é identificado por Vygotsky como um gesto expresso no papel, que passa a ser uma representação da realidade, constituindo-se como signo. O desenho passa a ter significação quando um adulto, ao ver o desenho de uma criança, nomeia o desenho, atribuindo-lhe um significado constituído social e culturalmente (MARQUES; DELPRETO, 2012, p.320).

De acordo com Araújo e Lacerda (2010), as atividades simbólicas das crianças ocorrem quando estas passam a significar o mundo, com suas interpretações feitas pelas suas experiências de vida e mediadas pela linguagem.

Neste momento em que a criança exprime a sua fala no papel, dando espaço para a linguagem escrita, transformando-a em simbolismo de primeira ordem. Isso ocorre porque a linguagem escrita passa a ser percebida como a linguagem falada.

Basta imaginarmos as enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, para que nos tornemos cientes de tudo que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita (VYGOTSKY, 2007, p. 132).

Fontana e Cruz (1997) apontam que a escola está ligada ao ensino instrumental da leitura e escrita, como o traçado das letras, deixando o ensino da linguagem escrita com todas as significações por último.

Como exposto anteriormente, para Vygotsky (2007), a escrita possui um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança e o ensino desta habilidade está concentrado de uma forma mecânica, não se ensinando a linguagem escrita. Conforme este teórico, o ensino da linguagem escrita não é algo que ocorre sozinho, mas sim com auxílio.

No caso de alunos da Educação Especial, nesta pesquisa dos alunos com síndrome de Down, consideramos que este aluno possui a habilidade para adquirir a linguagem escrita (leitura e escrita) e que a ele lhe deve ser ensinado. Porém, o que define se este aluno irá ou não se apropriar da linguagem escrita é dado pelo contexto social e cultural que pode ser favorável ou não. Se o meio não oportunizar a aprendizagem da linguagem escrita, sozinho, esse sujeito não irá aprender ler e escrever.

Por sua vez, Luria (2006) complementa ao dizer que para o homem, a escrita também tem por objetivo a transmitir ou registrar algo mnemonicamente e que a aprendizagem da escrita perpassa por alguns estágios de desenvolvimento. Para este autor para as crianças pequenas essa função da escrita como uma ferramenta da memória, como um expediente mnemotécnico, ainda é ausente.

Para o domínio da linguagem escrita, além de compreender que esta é a representação da fala no papel, a criança precisa compreender o uso dos signos auxiliares, isto é, os traços, marcas, pontos ou qualquer outro traço no papel que a criança utilize para escrever, venham a significar algum objeto mesmo que este traço não possua a forma concreta de uma ideia, conceito, frase ou letra (LURIA, 2006).

O escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo mas apenas como uma operação auxiliar (LURIA, 2006, p. 145).

De acordo com Luria (2006), para que uma criança seja capaz de escrever algo é necessário duas condições: i) a criança deve escrever aquilo que lhe é de interesse e funcional para sua aprendizagem, sendo que os objetos possuem a função de instrumento para a compreensão de um segundo objeto e ii) a criança deve ser capaz de controlar seus comportamentos por meio da primeira condição, ou seja, quando a criança possui uma relação funcional com o mundo que a cerca é que as formas complexas do intelecto humano começaram a se desenvolver².

Visto isso, a escrita é um instrumento utilizado como técnica auxiliar que foi culturalmente elaborado pelo homem com o objetivo de registrar e transmitir ideias, sendo então um instrumento psicológico. Para alcançar a dominação desse sistema cultural humano, a criança perpassa por estágios de atividade gráfica (LURIA, 2006).

[...] a escrita constituiu o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. Exemplos de escritas floreadas, enfeitadas, pictográficas mostram quão variados podem ser os itens arrolados como auxílios para a retenção e a transmissão das ideias, conceitos e relações (LURIA, 2006, p. 146).

No intuito de compreender melhor o processo de desenvolvimento da linguagem escrita, assim como Vygotsky (1995, 2007), Luria descreve estágios deste desenvolvimento e sua compreensão torna-se importante para práticas de alfabetização. Ao todo são 5 estágios, sendo: estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos (pré-escrita); estágio da escrita não diferenciada; estágio da escrita diferenciada; estágio da escrita por imagens (pictográfica) e estágio da escrita simbólica (LURIA, 2006).

No *Estágio da pré-escrita* a criança não utiliza seus registros gráficos como uma função mnemônica, ou seja, a criança não compreende que a escrita pode representar algo e isto pode ser utilizado como auxílio à memória. Assim, o interesse da criança está em apenas reproduzir o

² Para mais esclarecimentos sobre o assunto ver o autor na fonte: LURIA, A. R. O desenvolvimento da Escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone. 2006. p. 143 - 189.

comportamento gráfico do adulto, ou seja, a escrita é algo externo à criança, é apenas um ato imitativo. Esse estágio tem início com as garatujas que representam o ato de brincar da criança.

A *escrita não diferenciada* é marcada por instabilidade psicológica por parte da criança, pois começa a surgir o signo auxiliar. Neste momento, as marcas primitivas que a criança faz no papel têm duas funções: a) organizar seu comportamento, porém ainda não possui um conteúdo próprio e b) indícios de um significado, entretanto não há claridade no que venha ser esse significado. A esse signo primário é atribuído o papel de signo ostensivo que tem a função de registro, permitindo que a criança passe a ter indícios do que pode representar aquelas marcas no papel, criadas artificialmente. Nesta fase a marca primitiva feita pela criança é a precursora da escrita.

Com esse passo de ligar, pela primeira vez, o objeto lembrado com algum signo, a criança precisa diferenciar esse signo e expressá-lo como um conteúdo específico.

Deve criar os rudimentos da capacidade de escrever, no sentido mais exato da palavra. Só então a escrita da criança tornar-se-á estável e independente do número de elementos anotados, e a memória terá ganho um poderoso instrumento, capaz de ampliar enormemente seu alcance (LURIA, 2006, p. 161).

Deste modo, quando a criança percebe como transformar seus rabiscos em escrita objetiva, ocorre a transformação dos rabiscos expressos no papel em coordenado subjetivamente pelo signo e este é compreendido como sendo o mesmo para todos e que possuiu o mesmo significado (LURIA, 2006).

Quando ocorre essa diferenciação, Luria descreve o *terceiro estágio da escrita diferenciada*. Neste estágio a criança passa a diferenciar o signo primário (LURIA, 2006).

[...] o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 2006, p. 161).

Essa diferenciação pode ocorrer de duas formas: a criança, primeiramente, ou pode tentar retratar algum objeto, que pode acontecer por meio de rabiscos imitativos e arbitrários ou pode sofrer a transição de retratar algo pela escrita desse objeto ou conteúdo de memória através de desenhos ou figuras que representam um grande salto no desenvolvimento da criança.

Esse salto é pressupõe uma pequena invenção, cujo significado psicológico é interessante, pois ele altera a própria função psicológica do signo pela transformação do signo primário, que apenas estabelece ostensivamente a existência de uma coisa, em um outro tipo de signo que revela um conteúdo particular. Se essa diferenciação realiza-se com sucesso, transforma um signo-estímulo em um signo-símbolo, e um salto qualitativo é dado, assim, no desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural (LURIA, 2006, p. 161).

Visto isso, percebe-se o quão instável são os primeiros estágios do desenvolvimento da escrita. Inicialmente, os rabiscos são meros atos imitativos, mas que podem, em alguns casos, serem o início da escrita significativa. Para tanto, Luria (2006) coloca a necessidade de estímulos nessa fase que irão refletir diretamente no ritmo de desenvolvimento e lembra que cada sujeito possui seu ritmo, não sendo a mesma linha de desenvolvimento para todas as crianças. Assim, segundo este teórico, vê-se que a atividade é muito complexa.

Desse modo, quando a criança compreende o símbolo escrito das palavras e seu conteúdo, o signo finalmente adquire significado. Para tanto a criança faz uso de dois fatores, denominados por Luria (2006) como número e forma. O fator número surgiu pela necessidade de registrar as quantidades, sendo um fator inicialmente puramente imitativo da atividade gráfica, na qual diferentes pensamentos e ideias foram expressos com o mesmo número de linhas e rabiscos (LURIA, 2006).

A quantidade foi o fator que dissolveu a produção gráfica elementar, mecânica, não-diferenciada, e que, pela primeira vez, abriu caminho para seu uso como um expediente auxiliar, erguendo-se assim do nível de imitação meramente mecânica para o status de um instrumento funcionalmente empregado (LURIA, 2006, p. 165).

Com o domínio do fator número, a criança torna-se capaz de escrever e ler, Luria coloca essa atividade primitiva também sendo uma atividade diferenciada. Neste momento, a criança que antes era incapaz de se recordar de algumas sentenças passa a utilizar essa atividade gráfica como registro, tornando-se uma criança mais confiante e capaz de ler sua própria escrita. Já o segundo fator, forma, define aquele rabisco que até anteriormente era uma brincadeira (escrita não diferenciada) em uma “atividade gráfica expressiva diferenciada” (LURIA, 2006, p. 165).

Para Vygotsky (1995), ao dominar esses dois fatores apontados por Luria, há um rápido abandono do gesto pela criança e esta passa a utilizar o desenho que é o indício para a escrita pictográfica. De acordo com o autor supracitado, essa escrita pictográfica é desenvolvida com facilidade pela criança, pois o desenho é uma linguagem infantil peculiar. Entretanto, Vygotsky (1995) alerta que ao mesmo

tempo a criança enfrenta diversas dificuldades, uma vez que o desenho como meio pode se confundir com o desenho como um processo direto e independente.

Em suas pesquisas, Luria (2006) descobriu que esses dois fatores levavam a criança ao uso da pictografia, no qual a criança conclui que a utilização do desenho como fator mnemônico e, aqui – antes o desenho era apenas um signo primário- passa a ser utilizado como uma complexa atividade intelectual pela criança, pois o desenho se configura como um instrumento intelectual importante para que a criança tenha sua escrita diferenciada.

Sobre isso, Vygotsky (1995) coloca que essa situação em crianças com deficiência intelectual é observada com facilidade. Em seus estudos, observou que essas crianças ao invés de anotar, desenhavam.

Pasa gradualmente de la escritura pictográfica al ideograma, cuando el dibujo no transmite directamente el contenido de la frase. Los experimentos han demostrado que el niño busca vías colaterales y en lugar del todo difícil de representar, dibuja sus partes fáciles de reproducir, el esquema y a veces, por el contrario, toda la situación que contiene el significado de la frase (VYGOTSKY, 1995, p. 137).

Em relação à escrita de crianças com deficiência intelectual, Luria (2006) coloca que a escrita pictográfica é mais presente e ressalta a necessidade de que reconhecer esse tipo de escrita por esses sujeitos é uma realização positiva.

Deste modo, o quarto estágio do desenvolvimento é o *estágio da escrita pictográfica*. No estágio da escrita pictográfica, a utilização de desenhos infantis – como foi visto anteriormente - podem ou não desempenhar a função de signo mediadores, pois inicialmente o desenho é apenas uma brincadeira, não possui significado algum para posteriormente serem utilizados como forma de registro (LÚRIA, 2006).

O desenho como meio é muito frequentemente misturado ao desenho como processo autocontido e sem mediação. Em parte alguma desse material podemos discernir algum sinal das dificuldades que a criança sente ao atravessar a diferenciação de todos esses processos e fins, objetos e técnicas funcionalmente relacionados, as quais, como vimos acima, constituem condição necessária para o surgimento da escrita (LÚRIA, 2006, p. 174).

Luria (2006) reforça que mesmo que uma criança que saiba desenhar bem, pode não utilizar o desenho como instrumento auxiliar e vice-versa. Para ele, isso diferencia o desenho da escrita e delinea a capacidade da criança ler a escrita pictográfica.

Após essas etapas descritas por Luria, chegamos ao último estágio: *escrita simbólica*, no qual a criança começa a aprender a escrever e ler. Para Luria (2006), assim como para Vygotsky (1995), o

desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha linear. De acordo com Luria (2006), “como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra” (LURIA, 2006, p. 180).

Deste modo, o desenvolvimento da linguagem escrita deve ser compreendido como uma “melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra” (LURIA, 2006, 180).

No início da escrita simbólica, o domínio da escrita exterior ainda está muito presente na criança. De acordo com Luria (2006), a compreensão da escrita só será possível quando a criança domina a escrita exterior, pois, ainda nessa fase, apesar da criança compreender que o uso de signos permite a escrita de palavras, ainda não compreendeu como fazer o uso desse signo, o que é considerado por esse teórico como o uso da escrita não diferenciada, estágio que a criança já passara anteriormente.

[...] a habilidade para escrever não significa necessariamente que a criança compreenda o processo de escrita. Tal criança pode, sob certas condições, apresentar uma atitude razoavelmente diferenciada em face da escrita e certa compreensão de suas premissas básicas, a saber, a necessidade de distinções específicas para registrar conteúdos diferentes (LÚRIA, 2006, p. 183).

Após a transformação da escrita não diferenciada, através do uso de linhas, traços e desenhos serão, mais tarde, substituídos por signos. Neste ponto, quando a criança percebe que pela utilização de signos, ou seja, a criação de sinais escritos representativos dos símbolos das palavras faladas a criança alcançou o simbolismo de segunda ordem. Em outras palavras, a criança compreende que pelo uso de símbolos escritos ela pode desenhar a fala (VYGOTSKY, 2007).

Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método (VYGOTSKY, 2007, p. 141).

Assim, a linguagem escrita se torna um simbolismo direto quando os símbolos escritos funcionam como símbolos verbais e a linguagem falada vai aos poucos sendo substituída, transformando-se em elo intermediário entre o sujeito e a linguagem escrita (VYGOTSKY, 2007).

Com o domínio da linguagem escrita – simbolismo direto-, surge na criança a capacidade de leitura. Para Vygotsky (1995), há uma questão muito importante no desenvolvimento das formas superiores da linguagem escrita que é a leitura silenciosa e a leitura em voz alta.

De acordo com Vygotsky (1995), apesar de a escola ter a cultura da leitura em voz alta, a leitura silenciosa é socialmente a forma mais importante da linguagem escrita e possui vantagens muito importantes. Essas vantagens dizem respeito à superação, em relação à leitura em voz alta, da criança utilizar os olhos durante a leitura, o que os deixa mais dinâmicos e fixados, tornando-se uma leitura mais rítmica.

É preciso que as práticas da leitura e da escrita aconteçam de forma mais prazerosa e mais concreta, conseqüentemente, mais fácil, uma vez que a criança poderá identificar sua função através de contextos significativos no interior das salas de aula. Quando se trata de alunos com algum déficit cognitivo, como aqueles com deficiência intelectual², tais ambientes hão de ser mais atraentes. É necessário que o aprendizado ocorra de maneira a instigar o indivíduo pela busca de conhecimento e pela prática da leitura e da escrita (OLIVEIRA, 2010, p. 340).

Ao ler em voz alta as palavras, há uma dificuldade maior na leitura, pois as reações verbais de leitura atrasam a percepção e fracionam a atenção, diferente da leitura silenciosa que permite uma maior compreensão (VYGOTSKY, 1995).

Durante la lectura en voz alta tiene lugar un intervalo visual, en la que los ojos se anticipan a la voz y se sincronizan con ella. Si durante la lectura fijamos el lugar donde se posan los ojos y el sonido que emite en un momento dado, obtendremos ese intervalo sonoro-visual (VYGOTSKY, 1995, p. 139).

Esse intervalo dito por Vygotsky (1995) vai se superando gradualmente, pois um bom leitor tem um intervalo sonoro-visual maior que a velocidade de leitura e o intervalo cresce juntamente. Com isso, os signos visuais vão deixando aos poucos os signos verbais que ainda estão presentes na linguagem escrita, o que se torna importante ser trabalhado pelos educadores na idade escolar das crianças.

Assim, a compreensão adquirida através da leitura silenciosa não está reduzida a mera representação figurativa do objeto e nem corresponde à fonética da palavra, uma vez que a compreensão consiste na manipulação do próprio signo ao referi-lo como significado (VYGOTSKY, 1995).

Deste modo, o ensino da leitura e escrita pelas crianças não deve ser algo mecânico e dissociado de suas experiências sociais e culturais. O ensino da linguagem escrita deve ser algo necessário e significativo para as crianças, despertando o interesse de aprendizagem da leitura e escrita para a vida (VYGOTSKY, 2007).

A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na

reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a “ilusão da autonomia” (“autônomo” é aquele que “entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que “não precisa perguntar”; é aquele que “não precisa dos outros”). Revela-se o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os “fracos de incompetentes (SMOLKA, 1988, p. 50).

Em vista disso, Marques e Delpreto (2012) assinalam que a todo o momento as crianças estão em contato com o mundo escrito, desde as interações da família, como por canais midiáticos, isso quando o acesso ao sistema escrito não lhes é negado.

Desta forma, entendemos que a escola é a ponte social importante para a socialização dos conhecimentos do mundo letrado, sendo que há necessidade de conhecer melhor os processos de letramento das crianças pelo papel constitutivo que a linguagem tem na criação dos sujeitos, dentre eles, o aluno com síndrome de Down, e, por isso, a importância de contínuas revisões nas práticas de trabalho com a linguagem na escola.

Assim sendo, é fundamental que haja sentidos nas práticas alfabetizadoras, sendo importante ensinar às crianças durante o início da aquisição da linguagem escrita, de forma que essa criança possa entender e se utilizar desse sistema escrito (SMOLKA, 1988).

De acordo com Maciel e Lúcio (2008), ao oportunizar a aprendizagem da leitura e escrita, permite-se que o sujeito tenha acesso às informações e conhecimentos historicamente construídos. Para essas autoras “a escrita, comparável a um instrumento, é vista como capaz de permitir entrada do aprendiz no mundo da informação, seja possibilitando o acesso aos conhecimentos histórica e socialmente produzidos, seja criando condições diferenciadas para a produção de novos conhecimentos” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 14).

Para se apropriarem dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem, as crianças precisam dominar o sistema alfabético, ortográfico e dominarem essas competências em diferentes contextos. Ao se trabalhar com a aquisição da leitura e escrita na perspectiva do letramento é uma opção política e esta prática não deve ser apenas a aquisição de uma tecnologia, mas o ato de ler e escrever permite aos sujeitos interagir socialmente em diferentes formas, visto como uma ação política e social (MACIEL; LÚCIO, 2008).

Neste ponto é preciso considerar o que diz Freire (1991), isto é, não basta apenas dominar a escrita, é preciso dominá-la como um instrumento político, ideológico e tecnológico. No entanto, para este filósofo da educação, é preciso considerar as consequências deste ensino de forma a favorecer uma

aprendizagem crítica das relações sociais e econômicas presentes em nossa sociedade. Corroborando com o pensamento de Freire, Smolka (1988) assume que

Pedagogicamente, então, trabalhar as diferenças no processo da elaboração do conhecimento com as crianças – transformando o espaço da sala de aula em lugar e momento de encontro e articulação das histórias e dos sentidos de cada um, e de todos – requer, necessariamente, uma outra dinâmica, um outro modo de proceder[...] (SMOLKA, 1988, p.93).

Para Mills (2003), a alfabetização do aluno com SD deve ser voltada para atividades que sejam do interesse do aluno e que facilite o contato com o material escrito, como os livros, contos, cartas, dentre outros.

Assim, a aquisição de leitura e escrita pela criança com SD não deve ser diferente. É preciso ensinar a partir de um contexto em que sejam privilegiadas ações cotidianas e presentes na vida social e cultural destes alunos, de forma que a escola e o professor lhe possibilitem, através da mediação, a apropriação do conhecimento cultural do homem através da leitura e escrita.

CAPÍTULO 3 – A ESCRITA E OS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN: UM RECORTE DAS PESQUISAS BRASILEIRAS

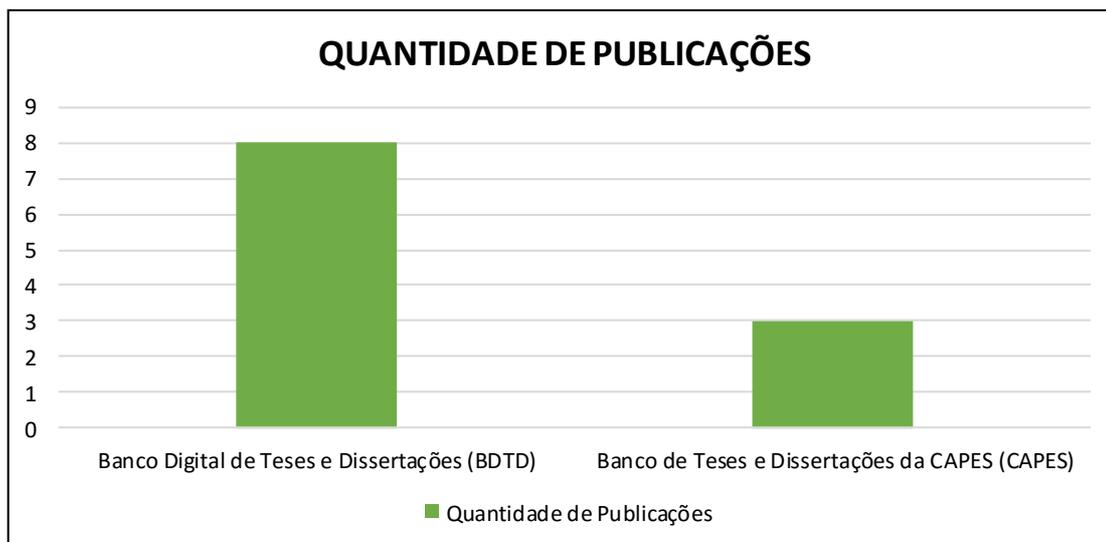
Com foi visto ao longo dos capítulos, com a inclusão escolar e com a garantia de matrículas nas escolas comuns, além dos problemas já enfrentados pela educação escolar, a escola e os professores enfrentam novos desafios, dentre eles, o de adequar e readequar suas práticas pedagógicas para permitir que os alunos com síndrome de Down avancem no processo de aquisição da linguagem escrita. Mas, como tem ocorrido o processo de aquisição da linguagem escrita pelos alunos com síndrome de Down? E o que tem sido pesquisado?

Assim, para tentar responder essas questões foi realizado um levantamento de produções que teve por objetivo, pesquisar a aquisição da linguagem escrita por crianças com síndrome de Down. Para tanto foi feita uma análise de produções nacionais nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (CAPES). Como cruzamento, foram utilizados os termos: síndrome de Down/leitura; síndrome de Down/escrita; síndrome de Down/práticas pedagógicas e síndrome de Down/alfabetização.

Para a coleta e análise dos dados, seguiram-se as seguintes etapas: 1) coleta nas bases de dados; 2) exclusão de trabalhos repetidos por base de dados; 3) exclusão de trabalhos repetidos após a junção dos dados das duas bases; 4) leitura dos resumos e dos objetivos de cada trabalho para verificar quais pesquisas abordavam a temática; 5) categorização dos dados em gráficos e tabelas e 6) análise dos dados.

Na primeira etapa coletou-se 73 títulos de pesquisas. Entretanto, após as etapas 2 e 3, selecionou-se apenas 11 pesquisas que estavam dentro da temática do levantamento de produções. Destas 11 pesquisas, 8 foram referentes à BDTD e 3 à CAPES, conforme indicado no Gráfico 1:

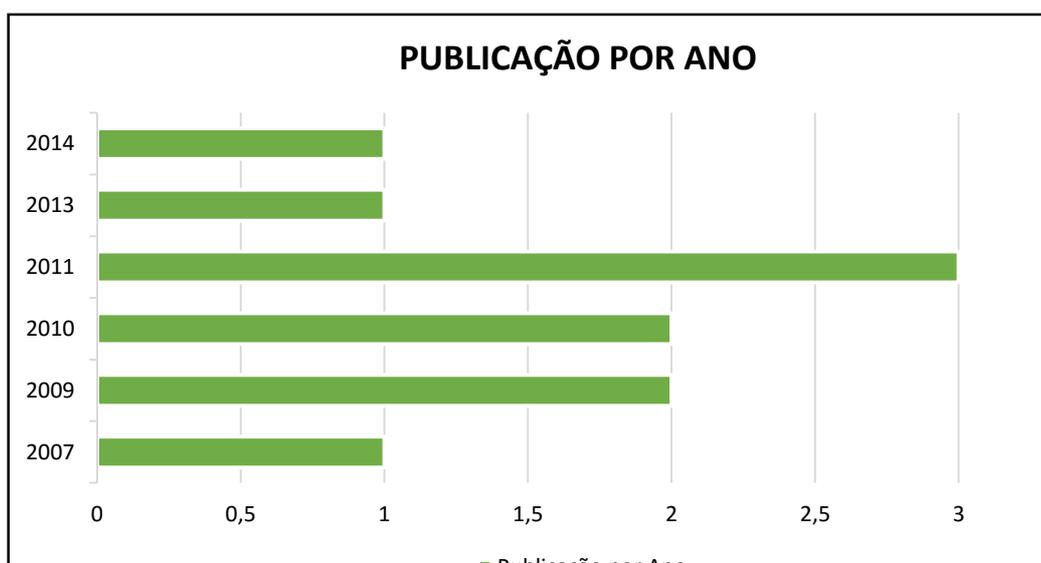
Gráfico 1 – Publicações por base de dados



Fonte: Elaboração própria.

A partir do levantamento realizado, os anos das publicações iniciaram em 2007 e estenderam-se até 2014. Nota-se que em 2006, 2007, 2013 e 2014 há apenas uma publicação em cada ano, seguido por 2010 com duas publicações e em 2009 e 2011 concentram-se um maior número de pesquisas com 3 publicações em cada ano (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Publicações por ano



Fonte: Elaboração própria.

Destas pesquisas, 7 são dissertações de mestrado e 4 teses de doutoramento, sendo 1 doutorado Dinter, providas de 9 instituições de Ensino Superior divididas entre os Estados da Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e São Paulo que foram ilustradas na Tabela 1.

Tabela 1 – Instituições de Ensino Superior e suas publicações

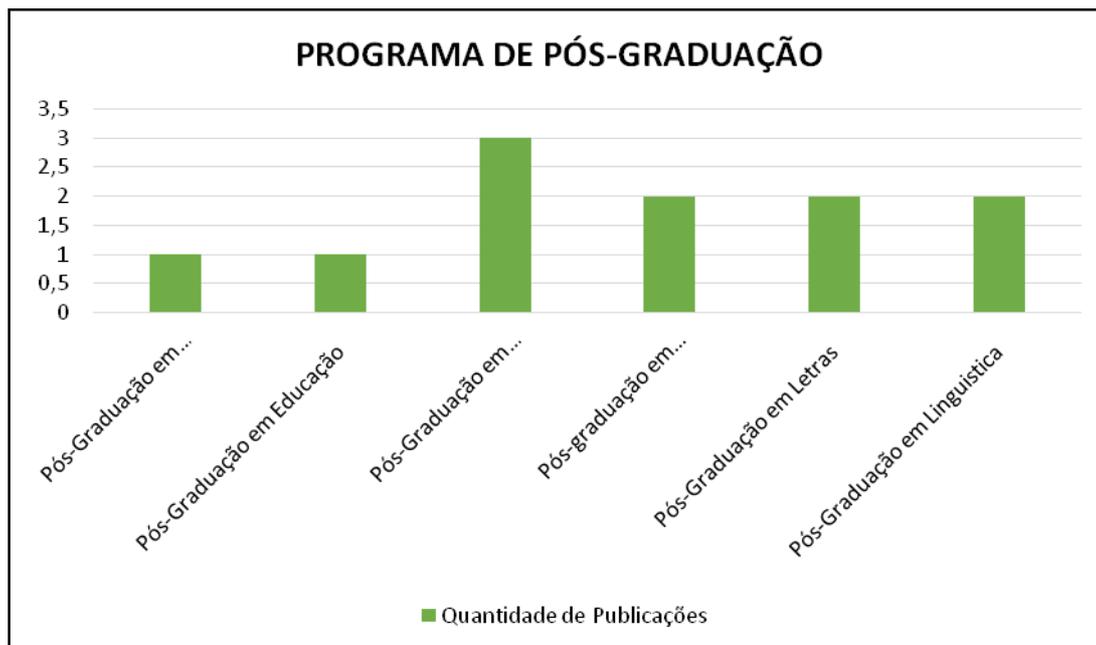
INSTITUIÇÕES	QUANIDADE DE PUBLICAÇÕES
Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).	2
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).	2
Universidade Presbiteriana Mackenzie.	1
Universidade Federal da Bahia (UFBA).	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).	1
Universidade Federal do Rio Grande do NORTE (UFRN).	1
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/ Marília).	1
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP).	1

Fonte: Elaboração própria.

Assim, as universidade com mais publicações de pesquisas neste tema foram a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) com 2 publicações cada. A Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do NORTE (UFRN), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (U/NESP/ Marília), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP) com 1 publicação em cada.

De tal modo, das 9 Instituições de Ensino Superior, 4 são do âmbito federal, 2 são estaduais e 3 são particulares e os programas de Pós-Graduação variavam entre Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Pós-Graduação em Educação, Pós-Graduação em Educação Especial, Pós-Graduação em Letras e Pós-Graduação em Linguística.

Gráfico 3 – Programas de Pós-Graduação



Fonte: Elaboração própria.

3.1 As pesquisas sobre síndrome de Down e Aquisição da Linguagem Escrita

Neste item serão descritas as 11 pesquisas encontradas no levantamento bibliográfico que foram organizadas pelas dissertações e teses.

3.1.1 As dissertações

Silva (2010), com o objetivo de investigar o nível de conceptualização da escrita da criança com síndrome de Down durante o processo de alfabetização em uma escola regular da rede particular de ensino na cidade de Natal (RN), através de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, observou (observação livre) um aluno com síndrome de Down, suas produções de escrita na sala de aula e realizou entrevistas com as professoras e os alunos da sala. Seus resultados evidenciaram que a inclusão escolar, quando feita de forma apropriada, possibilita ao aluno com síndrome de Down a alfabetização.

Por sua vez, Costa (2011), em sua pesquisa, compreendeu a mediação pedagógica na aprendizagem da língua escrita de alunos com síndrome de Down em sala de aula regular da rede particular. Através de um estudo de caso, participaram da pesquisa duas professoras regentes de sala e dois alunos com síndrome de Down, sendo cada aluno de uma classe diferente, assim como as professoras (2º e 3º ano). Também utilizou como procedimento metodológico a observação estruturada,

entrevista semiestruturada com as professoras e análise de atividades didáticas dirigidas aos alunos. Seus resultados mostraram que práticas tradicionais de alfabetização continuam a ser utilizadas com os alunos com síndrome de Down. Notou-se também uma pouca valorização e avaliação da escrita inicial da criança e a necessidade de um trabalho pedagógico definido, estruturado e organizado voltado para a alfabetização para poder atender as necessidades dos alunos. Além disso, a autora colocou que é necessária a identificação das particularidades dos sujeitos com síndrome de Down e de uma pedagogia que atenda às demandas e proporcione adaptações curriculares favoráveis aos processos de aprendizagem dos alunos em uma perspectiva inclusiva.

Já Comim (2013) realizou duas etapas na sua pesquisa. Na primeira teve o objetivo de realizar um levantamento de Dissertações, Teses e Artigos, tanto nacionais quanto internacionais sobre a temática da síndrome de Down, com vertentes para escrita, leitura e alfabetização. Constatou-se uma prevalência de publicações na área de Biológica e de Humanas, através de um levantamento de produções feita no Portal Capes, SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Capes. A segunda etapa teve por objetivo investigar como se dá a aquisição da leitura e escrita de um grupo de jovens com síndrome de Down de uma instituição especializada, verificando em que nível de escrita e leitura ele se encontra. Para tal, a autora teve como participantes 6 jovens com síndrome de Down e utilizou o diário de campo, ficha das atividades desenvolvidas na semana, ficha de frequência dos estudantes, Prova das 4 palavras e uma frase, texto adaptado de uma notícia jornalística (Prova de leitura), programas de Alfabetização Pré-silábico, de Alfabetização Silábico e de Alfabetização Silábico-Alfabético como instrumentos de coleta de dados. Assim, as intervenções realizadas com os jovens foram analisadas qualitativamente pela identificação de uma evolução ou não na escrita e leitura e quantitativamente pelo levantamento de dados sobre a leitura dos estudantes. Seus resultados apontaram uma evolução na escrita e leitura de alguns estudantes através da intervenção e a utilização de atividades estruturadas, concretas e/ou adaptadas.

Com o objetivo de investigar a consciência fonológica de crianças com síndrome de Down falantes do português brasileiro, Pinto (2009), através da aplicação do instrumento Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial (CONFIAS) de Moojen et al. (2003), trabalhou com 11 crianças com síndrome de Down com idades entre 9 anos e 10 meses que foram avaliadas nas áreas da consciência fonológica, escrita, memória auditiva e inteligibilidade da fala. Os resultados desta pesquisa mostraram que os participantes apresentaram maior facilidade na área de consciência silábica e que tarefas que consistiam na manipulação de constituintes fonológicos (nível silábico e fonêmico) foram difíceis para os participantes. Além disso, Pinto (2009) constatou que o desempenho dos alunos com síndrome de Down foram significativamente inferior ao de crianças com desenvolvimento típico, apesar

de apresentarem a mesma hipótese silábica. Os escores da avaliação da consciência fonológica apresentaram correlação positiva e significativa com as medidas de memória de trabalho auditiva. A inteligibilidade da fala também mostrou uma associação significativa com a consciência fonológica, ao contrário do tempo de letramento escolar. A autora também constatou que para os participantes desta pesquisa o aprendizado da escrita, a memória de trabalho auditiva e inteligibilidade de fala influenciaram o desempenho dos participantes durante a avaliação de consciência fonológica, com isso, a autora afirmou que a consciência silábica pode aprimorar-se com a alfabetização em sujeitos com síndrome de Down, enquanto que a consciência fonêmica parece surgir como resultados do aprendizado da escrita.

Em sua pesquisa, Sás (2009) teve por objetivo verificar a eficácia do programa de remediação fonológica nos níveis de leitura e escrita em alunos com síndrome de Down e como objetivo específico observar o desempenho destes alunos das habilidades de consciência fonológica, leitura e escrita. Participaram da pesquisa 8 alunos com síndrome de Down e foi realizada nas escolas onde os participantes estavam matriculados. Para a coleta de dados os alunos foram divididos em dois grupos: Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle de Espera (GC), envolvendo pré-teste, intervenção e pós-teste. Utilizando o delineamento de grupos e instrumentos variados para seleção e caracterização dos participantes, a intervenção empregou um programa de remediação fonológica constituído em 8 etapas: correspondência grafema - fonema 1; discriminação de fonemas em sílabas; classificação de palavras pares; discriminação de fonemas em palavras; correspondência grafema - fonema 2; identificação de fonema; segmentação de fonema e supressão de fonema. Através da comparação do desempenho dos participantes no pré-teste e pós-teste, a autora obteve como resultados que o programa de remediação fonológica mostrou-se eficaz para os alunos com síndrome de Down, possibilitando um maior desempenho dos participantes das provas de consciência fonológica, leitura em voz alta e escrita de ditado. Outro fator evidenciado na pesquisa é que o programa se tornou eficaz e de fácil aplicabilidade, proporcionando resultados favoráveis em um curto período de tempo.

Vital (2009), através de uma pesquisa qualitativa, objetivou traçar o perfil dos alunos com síndrome de Down no Ensino Fundamental I, especificamente quanto aos processos de aprendizagens dos mesmos. Para tanto, elegeu-se a alfabetização como indicador de resultados de ações pedagógicas diferenciadas pelas escolas regulares, integrantes da Rede Municipal de Educação de Barueri. Com a escolha dos 23 participantes, Vital analisou seus prontuários pedagógicos, reaplicou a Avaliação Global 2008 de Língua Portuguesa, aplicou um questionário elaborado pela pesquisadora e levantou dados gerais sobre o funcionamento dos Serviços de Apoio do Município. Os resultados desta pesquisa quanto à alfabetização dos participantes mostrou que não houve nenhuma diferenciação qualitativa nos níveis de

aprendizagens da escrita e da leitura, principalmente naqueles que estavam matriculados nos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I, evidenciando uma complexidade no processo de inclusão escolar de alunos com síndrome de Down e os serviços de apoios se mostraram insuficientes para atender à demanda de alunos.

Por último, Lopes (2011) objetivou descrever e compreender esses sentidos a escrita por uma criança pequena com síndrome de Down. Assim, participou desta pesquisa uma menina pequena com síndrome de Down e a pesquisa foi realizada no Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES) que é vinculado à UNESP de Marília. A pesquisadora filmou todas as etapas de coletas e transcreveu os dados em material escrito. Foi utilizado um estudo piloto e uma intervenção com a participante através de vivências com a escrita, desenhos, brincadeiras, pintura, modelagem, dentre outros. Os resultados deste estudo apontaram que a criança foi capaz de atribuir sentidos à escrita a partir dos modos como a vivenciou.

3.1.2 *As Teses*

Ghirello-Pires (2010) teve como objetivo compreender a relação estabelecida entre linguagem oral e escrita no início dessas crianças no mundo das letras. Para alcançar tal objetivo, a autora realizou uma pesquisa longitudinal com duas meninas com síndrome de Down: ML e AM. No início da coleta, ML tinha três anos de idade e AM seis anos. Ao final da pesquisa, ML tinha 13 anos e AM 14 anos. A coleta de dados ocorreu em momento de terapia fonoaudiológica de um serviço de extensão em uma clínica escola no interior do Paraná. A análise dos dados se baseou no conceito de dado-achado, produzido no momento da interação e como um achado acionado pela teorização, no momento da análise. No início da coleta, as participantes apresentavam diferenças significativas em relação à oralidade, havendo uma discrepância entre a fala e seu funcionamento. Também constatou-se que os processos intermediários de significação, usados pelas participantes para o domínio do sistema alfabético, continuassem continuaram por um tempo maior em comparação às crianças da mesma idade sem a síndrome. Além disso, através das intervenções do adulto as participantes mostraram avanços significativos em relação ao domínio e à autonomia na escrita. Ghirello-Pires (2010) aponta que, mesmo ao final da pesquisa, não sabiam ler nem escrever, demonstravam certa autonomia nessa área e necessitavam de acompanhamento para um avanço contínuo para a aprendizagem da língua escrita.

Michels (2007) ao investigar os aspectos-chave envolvidos no processo de construção da escrita de uma criança com síndrome de Down, através de uma pesquisa qualitativa e do tipo estudo de caso,

coletou os dados em 5 etapas: 1) análise documental da escola, como o Projeto Político Pedagógico; 2) Observação sistemática das atividades em sala de aula e nos demais ambientes que o participante fizesse o uso da escrita. As anotações das observações eram feitas no diário de campo; 3) Entrevistas com as professoras da 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental (a pesquisa teve início em março de 2005 e terminou em novembro de 2006), com a estagiária do serviço especializado, com a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, com a orientadora educacional, com a psicóloga do serviço especializado e com o pai e a mãe do sujeito da pesquisa; 4) análise dos materiais escritos pela criança com síndrome de Down nos anos de 2005 à 2006 e 5) análise das avaliações bimestrais feitas pelas professoras. Assim, o participante de pesquisa foi um menino de 11 anos que estava matriculado em uma escola regular de Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que alunos com síndrome de Down matriculados no ensino regular aprendem a linguagem escrita, entretanto, para que isso aconteça, a escola precisa traçar várias ações como disponibilizar recursos e apoios, investir em formação continuada dos docentes e demais profissionais.

Silva (2011), ao utilizar o teste de Consciência Fonológica, teve como objetivo investigar déficits fonético-fonológicos em indivíduos com síndrome de Down e implicações na apropriação da leitura e da escrita durante o processo de alfabetização. Assim, a pesquisadora classificou a sua pesquisa como qualitativa por ser uma pesquisa descritiva e de estudo de caso e quantitativa por analisar os dados descritivos através dos índices de frequência e também por utilizar o método de etnografia. Deste modo, este estudo perpassou 2 etapas: 1) coleta espontânea de quais tipos de desvios articulatórios são mais recorrentes nos participantes. Participaram desta etapa dois adolescentes com síndrome de Down (foram escolhidos aleatoriamente), em que participaram de uma entrevista semiestruturada que foi gravada, editada e transcrita e 2) investigar a ocorrência de disartria e dispraxia observadas nas falas espontâneas. A autora coloca que participaram ao total deste estudo 6 adolescentes (3 do sexo masculino e 3 do sexo feminino) que passaram pelas duas etapas. A coleta ocorreu em uma escola particular inclusiva no Estado do Rio de Janeiro. Os resultados, segundo Silva (2011), mostraram que pessoas com síndrome de Down necessitam de um tempo maior para ser alfabetizado em relação às pessoas sem a síndrome, por conta disparidade entre idade cronológica e mental. Outros dados apontados no estudo foi que a estimulação verbal precoce, terapia fonoaudiológica e diferentes níveis de cognição conduzem amostras idiossincráticas.

Nessa direção, Aleixo (2014), também com o tema sobre consciência fonológica e habilidades de escrita na criança com síndrome de Down, teve como objetivo geral de pesquisa verificar se as pessoas com síndrome de Down apresentam evoluções no aprendizado da escrita no desempenho em tarefas de

consciência fonológica em um período de quatro anos e seis meses. De acordo com Aleixo (2014), foi uma pesquisa longitudinal e de campo observacional, participaram 28 pessoas com síndrome de Down que foram selecionados em uma clínica particular da cidade de Porto Alegre (RS) onde recebiam tratamentos terapêuticos. O estudo foi dividido em 2 tempos: no primeiro, Tempo 1, 10 jovens participantes foram avaliados quanto à consciência fonológica, a memória de curta duração verbal e habilidades de escrita durante o anos de 2008. No Tempo 2 (2012), 18 crianças com desenvolvimento típico. A memória de curta duração verbal que avaliou os participantes com síndrome de Down baseou-se na repetição de palavras nos dois tempos e um teste de repetição de pseudopalavras foi aplicado nos dois grupos somente no tempo 2. Os resultados da pesquisa de Aleixo mostraram que de uma forma geral os participantes com síndrome de Down tiveram evoluções significativas em habilidades de escrita (palavras e frase) e de consciência fonológica, entretanto, nas tarefas de síntese e segmentação de sílabas, produção de rimas, segmentação e transposição de fonemas o desempenho destes participantes não apresentou modificações. Também foi observado que as tarefas de síntese e segmentação de sílabas foram desempenhadas com facilidade independente do contato com o ensino formal da escrita alfabética. Quanto aos progressos na escrita e na consciência fonológica nos participantes com síndrome de Down, estes ocorreram de forma concomitante.

Também foram verificados que pequenos progressos na memória de curta duração verbal de participantes com síndrome de Down influenciaram de forma significativa avanços em habilidades de consciência fonológica e no aprendizado da escrita. Em uma análise transversal, realizada no Tempo 2, observou-se que o desempenho dos indivíduos com síndrome de Down em um teste de repetição de seqüências de pseudopalavras correlacionou-se significativamente com a escrita de palavras e pseudopalavras e com escores gerais de consciência fonológica. Os participantes com síndrome de Down deste estudo apresentaram desempenho significativamente inferior ao de controle com desenvolvimento típico em tarefas de consciência fonológica e memória de curta duração verbal, mesmo quando o critério de pareamento foi a idade mental verbal, mostrando que não houve diferença no que se refere à escrita.

Deste modo, Aleixo (2014) mostrou em sua pesquisa que a relação entre escrita e consciência fonológica pode ocorrer em pessoas com síndrome de Down e que a memória de curta duração verbal influencia o aprendizado da língua escrita. Além disso, observou-se também que a escrita de palavras pode estar dentro do tempo esperado, considerando as capacidades cognitivas verbais, as habilidades de consciência fonológica e memória de curta duração verbal podem ser menos desenvolvidas em sujeitos com a referida síndrome do que a sua idade mental verbal.

A análise destas pesquisas permitiu compreender que no cenário brasileiro os estudos sobre a linguagem escrita e a síndrome de Down foram poucos , considerando que foram consultadas apenas duas bases de dados.

Estas pesquisas variavam os seus objetivos, sendo parte delas com interesse específico sobre a relação entre consciência fonológica e língua escrita e outras com interesse em identificar a mediação pedagógica e a aquisição da leitura e escrita, por exemplo. Deste modo, ressalta-se a necessidade de mais estudos que abordem esta temática visando à compreensão e posterior contribuição à escola e seus alunos.

CAPÍTULO 4 - MÉTODO DE PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois preocupa-se com a compreensão do fenômeno estudado, considerando o significado que os outros atribuem às suas práticas e esse enfoque permite ao pesquisador desenvolver hipóteses antes, durante ou depois das coletas de dados, uma vez em que a pesquisa qualitativa seleciona uma ideia e a transforma em várias questões relevantes de pesquisa (GONSALVES, 2007; FLICK, 2009).

No método qualitativo, a pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, que são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, o “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Além disso, na pesquisa qualitativa considera-se a interlocução entre pesquisador e ambiente pesquisado, uma vez que essa comunicação explicita “a produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo” (FLICK, 2009, p. 25).

A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação [...]. (FLICK, op. cit., p. 25, 2009).

Deste modo, ao compreender o fenômeno da pesquisa como algo mutável e tangível às mudanças ao longo de todo o processo de estudo, os estudos realizados com sujeitos que são únicos, com experiências de vida, trazem para as pesquisas contribuições singulares. Para tanto, foi utilizado nesta pesquisa o estudo de caso, por abordar uma realidade específica através de descrições complexas e que envolve uma grande quantidade de dados e por esse procedimento de pesquisa enquadra-se na pesquisa qualitativa (VILELAS, 2009).

Sendo o estudo de caso sempre delimitado e seu objeto de estudo bem definido, ao utilizar o estudo de caso como procedimento de pesquisa é possível considerar algumas características que permitem ao pesquisador mais detalhes sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa, pois o estudo de caso visa à descoberta e à interpretação de um determinado contexto. Este tipo de procedimento também permite a análise de uma realidade de forma profunda e completa, ao considerar diversas fontes de informação que revelam uma experiência vicária, generalizações naturalísticas e possibilita ao

pesquisador representar e analisar diferentes pontos de vistas em uma determinada situação social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O método dos estudos de caso permite que seja analisado uma situação na qual não é possível fazer inferências, no sentido de manipular os comportamentos relevantes. Nesse método, os dados são colhidos a partir de múltiplas fontes, todas baseadas em relatos, documentos ou observações (VILELAS, op. cit., p. 145, 2009).

Ao mesmo tempo, esse método, por ser muito amplo, possibilita ao pesquisador analisar os dados coletados a partir de fatos contemporâneos ou em fatos já ocorridos e que são importantes para a compreensão dos eventos sucedidos durante o desenvolvimento da pesquisa (VILELAS, op. cit., 2009).

Todavia, pelo fato do estudo de caso ser um método exaustivo e aprofundado de pesquisa há algumas limitações, pois não é possível generalizar ou estender os resultados obtidos, já que por retratar uma determinada situação em um determinado contexto, as conclusões não permitem a formulação e explicações de uma forma geral (VILELAS, op. cit., 2009).

Em contraponto, a vantagem deste método é seu baixo custo e não requer técnicas “maciças de recolha de dados como as constantes dos outros métodos [...] são muito flexíveis e adequados para as fases iniciais de uma investigação de temas complexos, para formular hipóteses de trabalho ou reconhecer quais são as principais variáveis de uma situação” (VILELAS, op. cit., 2009, p. 146).

A seguir são apresentados os procedimentos de coleta de dados para a compreensão desta pesquisa.

4.1 Procedimentos metodológicos

4.1.1 O contato com a Secretaria Municipal de Educação

Para o envio do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi feito inicialmente o contato com a Secretaria Municipal Educação da cidade de São Carlos – SP para a apresentação da proposta de pesquisa. Para tanto, foi entregue à secretaria uma cópia do projeto de pesquisa. Após a leitura e aprovação da secretaria de educação, foi emitido um termo de aprovação a ser entregue ao CEP e à escola participante.

4.1.2 Procedimentos Éticos

A partir da aprovação da Secretaria Municipal de Educação, o projeto de pesquisa foi submetido ao CEP através da Plataforma Brasil. Após três meses o projeto foi aprovado pelo ofício CAAE nº

34602914.7.0000.5504 (ver Anexo A). Todos os cuidados necessários para garantir uma pesquisa com seres humanos, preservando sua integridade e eliminando qualquer possibilidade de identificação dos participantes do estudo e os locais da pesquisa foram adotados.

4.1.3 O contato com as escolas

Com a aprovação do projeto, foi feito um contato com todas as escolas municipais do Ensino Fundamental - Ciclo I, via telefone, para saber quais escolas tinham alunos com deficiência intelectual matriculado nas séries iniciais, ou seja, no 1º ou no 2º ano, pois a Secretaria Municipal de Educação da cidade não informa as escolas que têm alunos da Educação Especial, apenas a quantidade. Por conta disso, o contato com a escola e investigação de possíveis sujeitos de pesquisa foram feitos diretamente com cada uma das instituições de educação básica.

Posteriormente a muitas tentativas, foi localizado um aluno com o perfil necessário para ser o possível participante da pesquisa. Assim, foi realizado o contato com a secretaria da escola municipal e com a professora responsável pela sala, entretanto a professora não aceitou participar.

Em meio a isso, também foi feito contato com escolas estaduais de Ensino Fundamental-Ciclo I. Para as escolas estaduais não foi necessária a liberação da Diretoria de Ensino e, com isso, a localização de possíveis participantes foi realizada através de ligações. Após várias tentativas, foi identificado um participante para a pesquisa no 2º ano que segundo a escola, tinha deficiência intelectual.

Para a realização da pesquisa, através do contato com a professora e com os pais, estes aceitaram participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, assim, foi dado o início a coleta de dados.

Ao ter contato com o aluno foi observado que ele não possuía nenhum déficit cognitivo, pois ele acompanhava as aulas sem dificuldades. Em uma das atividades propostas no eixo de matemática, por exemplo, o aluno, que tinha uma aluna como tutora ao seu lado, fez o exercício em que era preciso escrever a hora desenhado em um relógio sozinho, apenas com a explicação da atividade. Ao terminar sua tarefa, ensinou a menina que estava ao seu lado como tutora a como fazer a atividade.

Com esse episódio e algumas observações realizadas, viu-se a necessidade de retornar à secretaria da escola e conversar com a diretora que disponibilizou o diagnóstico da criança. Havia dois diagnósticos: um feito por uma psicóloga contratada pelos pais e outro dado por uma instituição especial da cidade. Nos dois papéis a mesma descrição: inteligência dentro da média e diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), não necessitando de escola especial.

Ao omitir o verdadeiro diagnóstico da criança, a escola utilizou outra nomenclatura para identificar este aluno que passou a ser rotulado como aluno com deficiência intelectual. Aqui ficam os questionamentos: sobre o quê e por que a escola passou a considera-lo com tal deficiência? Seria por falta de informação ou por ser uma criança que apresenta dificuldade de aprendizagem foi indicado para a pesquisa?

Assim, foi necessário interromper a coleta de dados, pois o perfil do participante não condizia com os objetivos propostos pela pesquisa e voltar a procurar outro participante. Todavia, apenas no 1º semestre de 2015 que foi localizado – através de novas ligações em diversas escolas - um aluno com síndrome de Down, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal, em que o pai e a professora aceitaram participar da pesquisa.

4.2 Coleta de dados

Para o início da coleta foi agendada uma visita com a professora e com o pai da criança para conversar e entregar o projeto de pesquisa e os TCLES (ver Apêndices A, B e C). A partir desse momento, deu-se início a coleta de dados. Deste modo os dados foram coletados em quatro etapas:

4.2.1 Observação participante em sala de aula comum

A fim de obter mais detalhes das práticas adotadas pela pesquisadora e pela professora em sala de aula, foi utilizada a observação participante como forma de coleta de dados, já que com a utilização da observação participante, o observador é parte integrante dos eventos que estão sendo pesquisados, possibilitando a entrada de determinados acontecimentos que seriam específicos e ao qual um observador, fora do contexto pesquisado, não teria acesso aos mesmos e permite a observação, não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos, além de superar a problemática do efeito observador (VIANNA, 2007).

Segundo Flick (2009), a observação participante deve ser compreendida como um processo, pois o pesquisador torna-se cada vez mais parte integrante do ambiente pesquisado e a observação deve ser um processo para ser cada vez mais concreta e focada nos objetivos da pesquisa. Para tanto a observação participante perpassa por três fases.

As principais características do método dizem respeito ao fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação (FLICK, op. cit., p. 207, 2009).

Na primeira, *observação descritiva*, o pesquisador descreve e analisa o ambiente a ser observado para compreender de uma forma ampla todos os aspectos envolvidos no campo de pesquisa. A segunda fase, denominada *observação focalizada*, o pesquisador delimita suas observações de acordo com suas questões de pesquisa. A *observação seletiva* é a última fase e neste momento o pesquisador já começa a selecionar os fatos (fim de coleta de dados), ao concentrar-se em identificar mais dados para embasar mais aqueles descobertos na fase anterior (FLICK, op. cit., 2009).

Apesar de permitir ao pesquisador uma noção ampla do fenômeno a ser estudado, a observação participante, para Flick (op. cit, 2009), limita a “perspectiva observacional do observador, uma vez que nem todos os aspectos de uma situação podem ser compreendidos (e anotados) ao mesmo tempo (FLICK, 2009, p. 208).

Na tentativa de registrar todas as situações vivenciadas na sala de aula comum, todas as informações coletadas durante as observações foram registradas por meio de um roteiro semiestruturado de observação (ver Apêndice D), anotações em diário de campo e fotografias das atividades do aluno em sala de aula. O roteiro semiestruturado de observação foi usado quinzenalmente, enquanto que o diário de campo foi utilizado por dia de observação realizada.

As observações ocorreram apenas na sala de aula comum, visto o objetivo da pesquisa. Assim, não foi feita nenhuma observação no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os registros observacionais ocorriam duas vezes por semana, durante as terças e quintas-feiras em dias já pré-estabelecidos com a professora e cada encontro tinha a duração de 5 horas, enquanto o aluno estava na sala de aula com a finalidade de registrar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor da sala regular para ensinar a linguagem escrita ao aluno com síndrome de Down, além de observar e conhecer a dinâmica em sala de aula, a relação do professor com todos os alunos da sala de aula e as estratégias utilizadas por esse professor, tendo como foco o aluno com síndrome de Down e o professor regente de sala. Ao fim da coleta de dados, foram realizadas 26 sessões de observação participante na sala de aula comum.

4.2.2 *Análise da produção escolar do aluno com deficiência intelectual*

Outra fonte de coleta de dados foram as produções do aluno como resposta às atividades elaboradas pela professora regente de sala de aula. Foram utilizados os materiais, como o caderno de atividades e tarefa de casa, prontuário, portfólio e demais materiais produzidos pelo aluno, a fim de analisar seu processo de aquisição de leitura e escrita.

Tomam-se como fonte documental as produções do aluno, pois, segundo Gonsalves (2007), “[...] registros individuais e processos, os materiais que os sujeitos escrevem por si mesmos como as autobiografias, diários e cartas pessoais também são documentos” (GONSALVES, 2007, p.37).

Assim, foi consultado o caderno de tarefa de casa que o aluno utilizou no ano anterior, enquanto estava no 1º ano, o caderno de classe utilizado durante as aulas, o de tarefa de casa, livros didáticos e o caderno utilizado no AEE.

Para tanto, estes materiais foram fotografados e organizados por datas para uma análise conjunta a partir das observações participantes em sala de aula, com o objetivo de descrever e analisar o processo de aquisição de leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual através das atividades propostas pela professora em sala de aula.

4.2.3 Entrevista com roteiro semiestruturado com o professor da sala regular e observação em sala de aula

Com o objetivo de conhecer as experiências escolares anteriores sobre formação profissional e práticas de leitura e escrita, foi feita uma entrevista semiestruturada (ver Apêndice E) com a professora regente de sala.

A entrevista foi gravada e realizada na própria sala de aula enquanto os alunos estavam na aula de Educação Física. Durante a entrevista, algumas questões foram acrescentadas para se obter mais informações. Após esse momento, a entrevista foi transcrita na íntegra, a fim de garantir a fidedignidade dos dados obtidos e a análise dos dados foi pautada na descrição das informações levantadas neste estudo. A entrevista teve a duração de 32 minutos e 38 segundos. Para melhor compreensão das informações levantadas, a entrevista foi revisada nas normas da Língua Portuguesa padrão, pois, neste estudo, o foco não estava em realizar uma análise mais detalhada do discurso da professora. De tal modo, em seguida à transcrição da entrevista, esta foi categorizada de acordo com análise dos eixos temáticos.

4.3 Local da pesquisa

4.3.1 A escola

O estudo de campo foi realizado em uma escola pública-municipal situada em um bairro popular em uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo e atualmente conta com 680 alunos. A escola não possui acessibilidade física, contando apenas com um balanço adaptado para alunos cadeirantes e um

banheiro adaptado que fica fechado e os alunos não usam. Pelo o que foi observado, quando um aluno necessita ir ao banheiro, há algum funcionário que o ajuda.

Apesar de não possuir acessibilidade física, no Projeto Político Pedagógico (PPP) são consideradas metas e ações da escola frente à educação inclusiva. Dentre essas metas estão a reestruturação física da escola, obtenção de material pedagógico necessário para cada tipo de deficiência, buscar parcerias com profissionais, pesquisadores e voluntários, entretanto não é especificado como isso deve ocorrer e quem de quais áreas deverão ou poderão ser estes profissionais e como eles atuarão na escola.

Quanto ao AEE da escola, este é realizado por profissionais concursados pela prefeitura da cidade e devem ser professores de Educação Especial e é realizado no período oposto ao período que o aluno está matriculado. Atualmente, há duas professoras que atuam no AEE da escola: uma é a professora da sala de recursos e a outra trabalha com o Ensino Colaborativo, ou seja, participa de algumas aulas, em turmas específicas, quando há a necessidade de acompanhamento de algum aluno com deficiência e o AEE da escola atende todos os alunos PAEE, entretanto não há acompanhamento desta professora do Ensino Colaborativo na sala de Miguel.

4.3.2 A sala de aula

A coleta de dados ocorreu em uma sala do 2º ano do Ensino Fundamental e o ambiente físico era arejado, com janelas grandes, uma porta, um ventilador de parede, um quadro negro, dois armários divididos entre as professoras no período da manhã e da tarde. Há uma pequena coleção de livros no fundo da sala, os alunos sentam em carteiras individuais, sendo seus lugares pré-estabelecidos pela professora de acordo com a necessidade de visão e dificuldades dos alunos. Além disso, o espaço físico apresentavam alguns cartazes com números, calendário, o alfabeto na parte superior da lousa e um relógio analógico de parede.

A turma é composta por 30 alunos, destes, um aluno com síndrome de Down, e mais três alunos que, segundo a professora regente de sala, não estão alfabetizados e por isso fazem um tipo de reforço escolar com a professora de apoio durante o período de aula, sendo retirados da sala. Não se sabe ao certo o nível de alfabetização destes alunos, pois este não era o objetivo da pesquisa.

As aulas seguem uma rotina em que as crianças chegam às 13h00min na escola e vão almoçar. Até voltarem para a sala são 13h30min horas, quando a professora inicia a sua aula. Primeiramente, ela faz o cabeçalho na lousa, colocando a data, dia da semana e faz a contagem de quantidade de meninos e

meninas e a soma dos alunos. Para essa contagem é escolhido um ajudante por ordem alfabética. É neste momento que, diariamente, a professora escreve no caderno de classe do aluno com síndrome de Down a data e seu nome em pontilhado para que ele passe o lápis por cima do tracejado.

4.4 Caracterização dos participantes de pesquisa

Os participantes³ desta pesquisa foram uma professora regente de sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental, Luciana, e um aluno com síndrome de Down, Miguel, que estava matriculado nesta sala.

4.4.1 A professora Luciana

A professora Luciana tem 32 anos, sexo feminino, formada em Pedagogia com especialização em Gestão Escolar e Mestre em Educação. Atua há 10 anos no magistério, destes os 2 primeiros anos como professora e 8 anos seguintes como vice-diretora na mesma escola onde foi feita a coleta de dados e que hoje leciona para uma sala do 2º ano e é tutora em uma Graduação em Pedagogia à distância.

Luciana já trabalhou com outros alunos PAEE sendo com uma aluna com síndrome de Down no primeiro ano de sua carreira e com outra aluna com paralisia cerebral. Segundo a professora, ela não conseguiu desenvolver atividades com a menina com síndrome de Down por ela não ir muito à escola, diferentemente do que ocorreu com a aluna com paralisia cerebral, pois esta aluna ia todos os dias à escola (particular) e usava computador e prancha de comunicação. Luciana ajudava na sua alimentação e cuidados diários e disse ter conseguido trabalhar com atividades de alfabetização.

4.4.2 O aluno Miguel

Miguel tem 7 anos e estuda há dois anos nessa mesma escola, é do sexo masculino e tem síndrome de Down. Mora com o pai, sua madrasta e sua tia (irmã do pai) que também tem síndrome de Down. Ele não possui fala articulada, dizendo apenas algumas palavras como “você”, “aqui”; “papai” e alguns sons que são inteligíveis, com isso, sua comunicação é feita basicamente por gestos e no apontar para as coisas, o que angustia Luciana por não conseguir se comunicar com Miguel. Ele passa grande parte da aula sentado e desenhando em seu caderno de sala, principalmente quando não está

³ Todos os participantes desta pesquisa serão identificados por nomes fictícios para a preservação de suas identidades

desenvolvendo nenhuma atividade. E, em alguns momentos, realiza as atividades propostas pela professora Luciana em sala de aula.

Miguel também possui uma relação com todos os alunos da sala. Os alunos, principalmente os que se sentavam ao seu redor, iam frequentemente a sua mesa para brincar, pegar algo emprestado, assim como ele fazia isso também. Durante o período de observação, não foi notado nenhum tipo de comportamento que fosse pejorativo. Ao contrário, os alunos sempre foram solícitos e mostravam entender a necessidades escolares de Miguel ao relatarem, por exemplo, que ele não sabia escrever ainda porque ele é “especial”.

Miguel já frequentou uma instituição especializada quando era bebê para fazer estimulação, todavia, hoje só faz atendimento 3 vezes por semana no AEE da escola onde estuda no período contrário ao da aula, com a professora de Educação Especial. Durante as atividades desenvolvidas no período da tarde, na sala de aula comum, ele não possuía acompanhamento de outro profissional, apenas o da professora Luciana. Durante alguns dias da semana também havia uma estagiária do curso de Licenciatura em Educação Especial que realizava poucas atividades com ele, apenas atividades de escrita do nome.

Ainda em processo de alfabetização, as atividades que Miguel realizava em sala de aula, também foram de coordenação motora, escrita do nome e identificação de vogais, assim como as tarefas para casa. Luciana também trabalhou com Miguel atividades que são feitas com o restante da sala, utilizando algumas modificações como o desenho de uma cantiga, ao invés de escrevê-la e o uso de computador com *softwares* de identificação de letras, dentre outros programas. No eixo de matemática, o foco está na identificação do numeral 1.

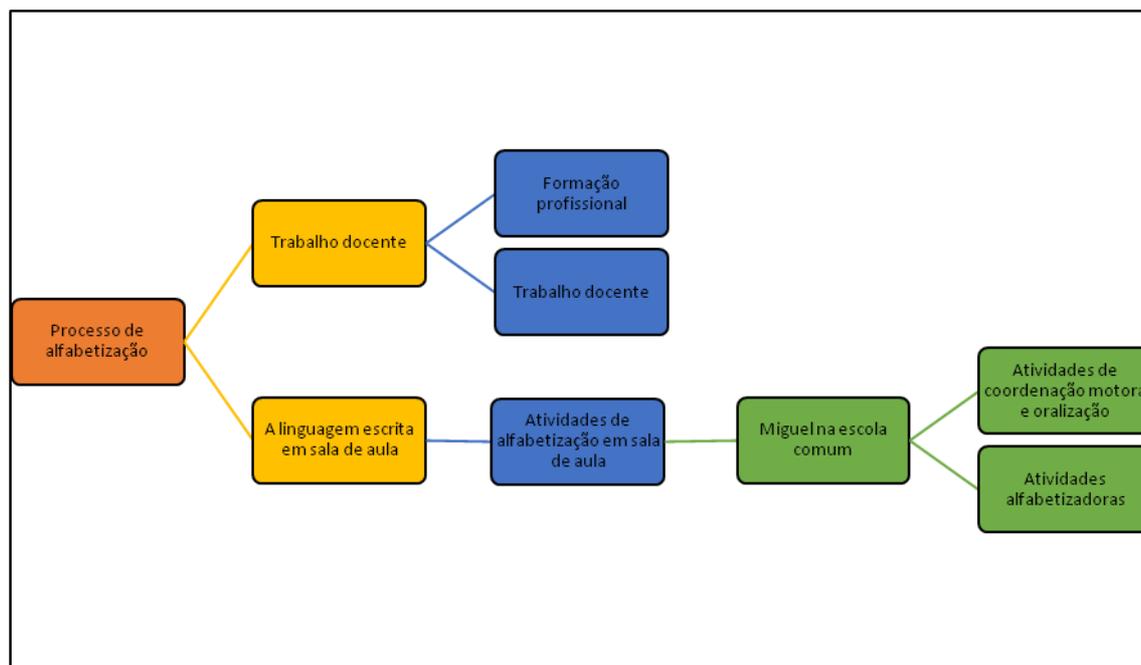
Assim, na sessão a seguir, serão descritos os registros de observação, assim como serão analisados alguns trechos da entrevista que se destacaram a fim de trazer uma discussão fundamental para a alfabetização dos alunos com SD nas escolas comuns.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa serão apresentados em duas partes: 1) *O trabalho docente em contexto* e 2) *A alfabetização em contexto* que retratam os dados que mais se destacaram durante a etapa de coleta de dados, sobretudo as sessões de observação participante e da entrevista realizada com a professora de sala comum.

O Gráfico 4 ilustra de forma objetiva a forma como os dados coletados foram categorizados e analisados. É fundamental salientar que os dados foram analisados considerando o contexto vivenciado pelos participantes durante o período de coleta de dados e, assim, não podem ser analisados isoladamente.

Gráfico 4 – Apresentação dos resultados



Fonte: Elaboração própria.

5.1 O trabalho docente em contexto

É certo que com a inclusão escolar, além da garantia de matrícula aos alunos da Educação Especial, mais recursos devem estar à disposição de alunos, professores, famílias, gestores, agentes educacionais, dentre outros profissionais envolvidos, direta ou indiretamente com a educação desses estudantes.

Ao considerarmos este contexto, há de se levar em consideração a formação dos professores e suas condições de trabalho, já que nos instiga refletir sobre lacunas e possibilidades. Neste sentido, com o paradigma da educação inclusiva, a escola regular ainda se depara com dificuldades para atender todas

as demandas que os alunos com deficiência necessitam e a falta de formação de professores de classes regulares também dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

Desta forma, a primeira das questões levantadas durante a entrevista foi sobre a formação inicial da professora Luciana. Ela é formada em Pedagogia e não teve nenhum conteúdo referente à educação de alunos com deficiência durante sua graduação. Posteriormente, fez Especialização em Gestão Escolar e Mestrado em Educação e, em ambos os cursos de pós-graduação, também não teve contato com conteúdo referente à Educação Especial.

Nesse ponto, Luciana acrescenta afirmando que na época em que realizou seu curso de formação, não havia conteúdos disciplinares voltados para essa área em específico e que, hoje, apesar de se ter ou não uma disciplina ou estágio na graduação, percebe que os alunos em formação não saem preparados para a prática em sala de aula, o que não torna uma tarefa fácil. Ressalta, ainda, que há a necessidade de rever a formação para o professor e menciona:

./../ Não é fácil e acho que a gente pode estudar para sempre que a necessidade tem. Acho que a gente tem que se renovar e na verdade, essa vontade de estudar porque eu falei assim ((gagueja um pouco)) às vezes a gente fica tão assim, envolvidos só com as coisas da escola, o dia a dia, com a praticidade, que a gente precisa voltar a conversar com outras pessoas, retomar alguns, algumas teorias, refletir sobre algumas outras coisas que ajudem a gente a trabalhar na escola e desenvolver nosso trabalho (Luciana).

Para Vagula (2005), a formação inicial do professor deve contemplar uma formação prática que não esteja limitada apenas à disciplina de estágio, mas que se estenda por toda a graduação. Para essa autora, isso precisa estar previsto em um currículo que proporcione situações práticas para seus alunos em que, ao mesmo tempo, haja uma reflexão crítica entre a teoria e o cotidiano escolar. Nessa direção, Vitaliano e Valente (2010) explicitam que há dois tipos de concepções de professores:

A que compreende o professor como um técnico-especialista comprometido em dominar e aplicar o conhecimento científico para dar conta da prática docente; e a que o considera como um profissional autônomo, reflexivo, capaz de tomar decisões e de criar, durante seu próprio agir, possibilidades pedagógicas para atender às necessidades que emergem do cotidiano escolar (VALENTE, 2010, p.33).

Assim, para Duek e Martins (2009), a formação continuada de professores contribui para novas ações de trabalho e é fundamental a criação de novos projetos de formação em que seja privilegiada a análise sistemática das situações vivenciadas por estes professores em sala da aula, já que a adoção de

novas estratégias que favorecem e estimulam o desenvolvimento de novas formas de reflexão pelos professores é necessário para a realização de um ensino de qualidade a todos os alunos.

Deste modo, a escola deve se tornar um espaço reflexivo em que haja a troca entre todos os envolvidos no processo educacional de alunos com deficiência, na qual a troca de saberes contribua para que os professores reflitam e (re) elaborem novas práticas educacionais. Entretanto, para que isso de fato ocorra, os professores necessitam de tempo hábil e condições para que haja essa troca e para que os professores possam fazer cursos de formação continuada. Este dado também se sobressai na fala de Luciana.

.../Eu só penso que a minha única dificuldade hoje é fazer algo que seja presencial, pela minha questão, a minha vida, entendeu, minha vida é uma loucura, eu não tenho onde deixar minhas filhas. Que nem, para fazer o mestrado, foi uma doidera, sabe, com disciplina, tal, então assim, hoje eu, e se tivesse, um curso semipresencial ou online e que eu pudesse fazer, eu gostaria muito, eu faria, faria sim. Se eu tivesse a disposição, faria (Luciana).

De acordo com Pietro (2003), cabe aos sistemas de ensino criar e proporcionar cursos de capacitação profissional para que esses professores possam oferecer condições adequadas de aprendizagem e que esses cursos devem ter um enfoque especial para atender às necessidades dos alunos com deficiência, pois a inclusão escolar vai além do uso do espaço físico e social da escola regular.

Ao tratar da educação escolar de pessoas com deficiência nos cursos de formação inicial e/ou continuada, esses conteúdos contribuem para que haja eliminação de barreiras enfrentadas por esses alunos ao longo de sua vida escolar. Para isso, faz-se necessário que todos os professores tenham conhecimentos básicos sobre como lidar e sobre as necessidades de seus alunos, como organizar, planejar e executar o currículo. Luciana aponta a lacuna em sua formação.

Tem hora que eu não consigo dar atenção e outra coisa, eu não tenho a formação, eu também não sei até que ponto ajuda-lo, de que forma eu ajudo. Você viu que essa coisa da conversa eu queria tanto que ele, eu não consigo, é, eu não sei se o jeito que eu converso com ele é o certo é, como que eu faço, como que eu exploro essa questão da fala com ele (Luciana)

A título de exemplo, tratando-se de cursos de formação inicial, Oliveira (2014), com o objetivo de compreender a formação inicial e suas disciplinas oferecidas em uma universidade federal, constatou que há poucas disciplinas referentes à disciplina sobre inclusão escolar e maior parte delas tinha como foco a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), obrigatória segundo a legislação brasileira para os cursos de Licenciaturas.

Pensando nas lacunas existentes na formação inicial e continuada de professores, é importante destacar que no primeiro dia de observação em sala de aula, a professora pediu informações sobre como trabalhar e que tipos de atividades ela poderia oferecer para o Miguel, já que ela não sabia o que fazer. Com isso, as atividades ficavam restritas à escrita do nome e a identificação de vogais, atividades essas que eram feitas durante a aula.

Para além da falta de formação adequada, vivenciada pelos professores em sala de aula inclusiva, suas condições de trabalho interferem de forma significativa em sua prática pedagógica e por consequência no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Sobre isso, Luciana explicita em sua fala dizendo que há momentos em que ela não consegue focar sua atenção apenas no aluno com deficiência e coloca a lacuna em sua formação na área como um dificultador na relação com o aluno, pois, segundo essa professora, por conta disso, ela não sabe se a forma como ela se comunica com o aluno é a correta ou não ou que tipos de atividades ela deve oferecer, por exemplo.

Brinco com minha professora lá na federal, que eu sou uma professora iniciante, estou voltando para a sala, então, estou pegando o “time” da aula de novo, tempo é, como lidar com a sala. Saía daqui muito frustrada às vezes porque eu acho que eu grito demais com eles, é coisa, entendeu, e eu não queria ter esse tipo de relação, mas tem uma hora que eu acabo ficando cansada, cansada e eu acabo estourando, né, e a gente acaba criando algumas estratégias e eu não sei se tá legal ou não, mas eu falei, a gente vai fazendo da forma que a gente consegue, né, e acho que se fosse uma sala até mais tranquila eu acho que eu até conseguiria dar mais atenção ao Miguel. e isso também é uma coisa que também me deixa frustrada (Luciana).

Para além de suas condições de trabalho, nada favoráveis a uma prática pedagógica com sucesso, para Silva e Arruda (2014) essa insegurança entre o saber ou não saber o que fazer, deixando o professor preocupado, está ligado à sua inexperiência no trabalhar com alunos com deficiência, pois em sua formação inicial não teve acesso às práticas pedagógicas para alunos com deficiência, o que na prática cotidiano escolar é exigida do professor uma capacidade em organizar aprendizagens, tempos e espaços para aprendizagem diretamente com estes alunos.

Isso evidencia a complexidade existente no processo de ensino e aprendizagem, pois o professor sente-se confrontado com seus limites e possibilidades de atuação, ocasionando, para este professor, questionamentos sobre como ensinar alunos com deficiência, já que ele é obrigado a abandonar práticas homogeneizadoras a incorporação de novos saberes e procedimentos no seu cotidiano (DUEK; MARTINS, 2009):

Além da formação inicial e ou continuada, o professor encontra em seu cotidiano escolar diversos desafios, como sala lotada de alunos e muitos conteúdos para serem ministrados em um curto período de tempo e além disso, dar atenção individualizada para um aluno com deficiência. Ausência de recursos sonhados, da não aprendizagem, da aula que não dá certo, da solidão experimentada na rotina de uma escola que sufoca, pelo cansaço, produzido pela lógica da produtividade do tempo. A professora, vivendo o tempo da sociedade capitalista, tem que correr de uma sala a outra, de uma escola a outra, tem que dar conta dos afazeres domésticos, dos filhos. O tempo de educar não mais lhe pertence (OLIVEIRA, 2011, p. 87).

O tempo de educar não mais lhe pertence. Essa frase nos faz pensar no papel do professor na sala de aula atualmente. Será que é mesmo o de ensinar? E de ensinar o que? Como ensinar? Se a dificuldade em se planejar uma aula dinâmica e repleta de significados para alunos sem deficiência, como ficam aqueles que exigem um pouco a mais do professor?

Neste ponto, nota-se a importância de outros profissionais dentro da sala de aula para atuarem de forma conjunta com o professor regular, já que com isso, a responsabilidade do ensino fica a cargo de dois professores. Para professora Luciana, há a necessidade de um professor que trabalhe com a visão de uma parceria colaborativa em sala de aula que acompanhe o aluno com SD, pelo menos 3 vezes por semana, sendo que os dois professores trabalhando e colaborando conjuntamente, poderiam contribuir para a devida apropriação dos conteúdos escolares.

Para a inclusão de alunos na escola regular, Araújo e Almeida (2014), ao relatarem da parceria colaborativa para alunos com deficiência intelectual, destacam que a mesma seria útil para os alunos com SD, pois segundo essas autoras quando há a efetividade de uma parceria entre os professores da Educação Especial e da sala regular, ambos podem encontrar soluções para intervir com o aluno, de forma a planejarem, por exemplo, o trabalho com os conteúdos e a avaliação. Com essa parceria, é mais fácil encontrar modos de trabalhar com esses alunos, do que o professor trabalhando individualmente.

Assim, é preciso pensar na formação tanto inicial quanto continuada desse professor e as concepções que dela o professor se apropria, pois são essas concepções que norteiam as práticas em sala de aula para atender às necessidades de seus alunos. E, além disso, é preciso que o sistema educacional proporcione condições efetivas para melhorias para a prática docente, tanto em seu espaço de trabalho como nas condições para atender à demanda dos alunos da Educação Especial.

5.2. A alfabetização em contexto

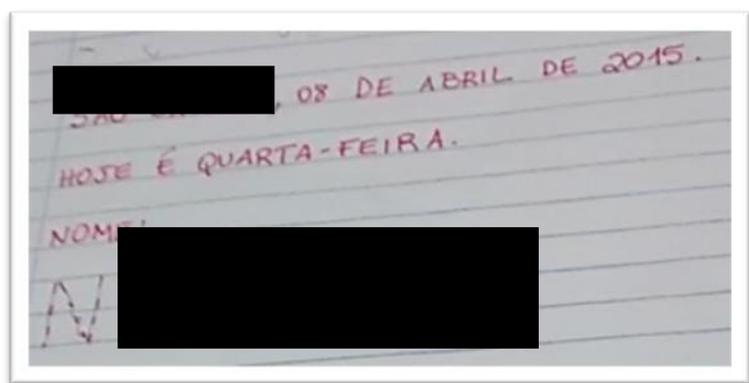
Todos os dias as aulas iniciavam com a escrita do cabeçalho, escrito na lousa pela professora e consistia na escrita do nome da escola, cidade, data, dia da semana, nome do aluno, quantidade de

meninos e meninas e total de crianças. A contagem dos alunos era feita pelo ajudante do dia, escolhido através da ordem alfabética.

Nos primeiros dias, a professora segurava na mão de Miguel para que ele escrevesse o seu nome no caderno na hora do cabeçalho, ia dizendo o nome das letras e por onde começar. Após alguns dias, Miguel já fazia sozinho o traçado de seu nome, com a professora apenas conferindo como ele escrevia.

Quando estava sozinho, Miguel seguia a ordem correta da escrita de seu nome, começava pela última e ia para as letras do meio. Quando terminava e via que a linha desenhada por ele no tracejado não estava reta, apagava e escrevia de novo até ele achar que estava bom. Toda vez que ele terminava de escrever o seu nome ou fazer uma atividade ele chamava a pesquisadora para conferir o que ele havia feito, mostrando, assim, a sua percepção quanto à escrita correta das letras de seu nome (Figura 1).

Figura 1 – Nome escrito de trás para frente



Fonte: Registro de pesquisa.

Apenas uma vez foi feita uma atividade diferenciada para a escrita do nome de Miguel, utilizando o alfabeto móvel com letras escritas em EVA feitas pela estagiária em Educação Especial (Figura 2). Para começar a atividade, ele pediu a atenção da pesquisadora e disse:

Miguel: ia, óia (seria: tia, olha.)

Pesquisadora: o que é isso?

Miguel: ó...

Nesse momento ele aponta para as letras e começa juntá-las de forma aleatória. Miguel pega a letra A e mostra para pesquisadora que estabelece um diálogo com ele.

Miguel: mostra a letra A

Pesquisadora: que letra é essa?

Miguel pega a letra Y e mostra para a pesquisadora

Pesquisadora: E agora, que letra é essa?

Miguel: Faz um sinal com a mão, tentando representar a letra Y.

Depois Miguel aponta para a letra O e diz O. Novamente, ele aponta agora para a letra S.

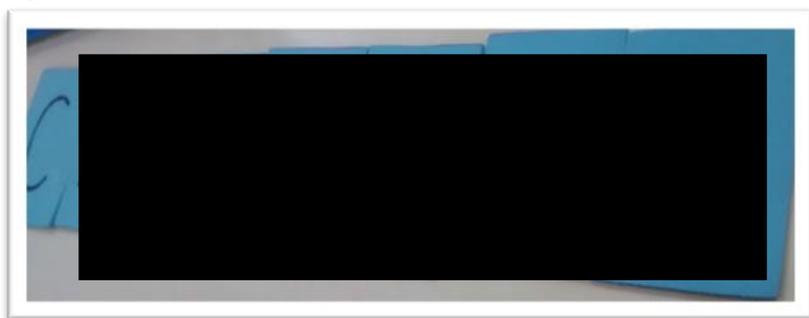
Pesquisadora: que letra é essa?

Miguel aponta para o aquário com os ovos de sapo que a professora trouxe para trabalhar uma atividade sobre o ciclo da vida dos sapos.

Pesquisadora: S de sapo?

O aluno faz sinal de sim com a cabeça e, depois disso, pegou novamente as letras do nome e montou de novo o seu nome, sem seguir a ordem correta das letras.

Figura 2 – Escrita do nome com letras móveis



Fonte: Registro de pesquisa.

Após terminar de montar o nome com as letras do alfabeto, Miguel quis brincar e assim fez, pois a professora estava fazendo outras atividades com a sala. Só depois de um tempo que a professora foi até a carteira do aluno e montou com ele o nome correto. Ela explicou qual letra vem depois de cada uma e sempre solicitando a ele que nomeasse as letras.

Percebeu-se neste episódio que, apesar do aluno não possuir uma fala articulada e pouco compreensível, Miguel soube dizer o nome das letras mesmo usando os gestos e não verbalizando os nomes das letras.

Uma atividade que Miguel realizou durante a aula e foi no início da coleta de dados foi a estória do índio Kauã, contada em vídeo sobre a preservação e importância da água. Após assistirem ao vídeo, Luciana dialogou com os alunos perguntando em, que local podíamos encontrar a água. Todas as crianças quiseram responder. Miguel, por sua vez, ficou quieto e brincando com seu estojo. Várias crianças quiseram responder com várias respostas diferentes e interessantes: caixa d'água, piscina, mangueira, chuveiro, chuva etc. Um aluno, D. disse que no 29 (uma represa da cidade) tem água e que também tem uma ilha e uma casa nessa ilha. Depois, a professora perguntou para as crianças o que elas

ouviram falar sobre água, fora a Dengue que era um assunto em pauta na escola. Miguel continuou brincando e não participando. A professora também não perguntou a ele sobre o assunto.

Após essa conversa sobre a água, Luciana entregou aos alunos, inclusive ao Miguel, metade de uma folha sulfite em branco e pediu para as crianças responderem a seguinte pergunta: “Por que você acha que a água é importante?” Além disso, ela pediu para que desenhassem o que os alunos consideravam importante, escrevessem sobre e que pintassem o desenho.

Na folha de Miguel, Luciana escreveu, na parte superior, o primeiro nome dele pontilhado e depois pediu para que ele contornasse o nome. Para isso, ela mostrou que o nome começava a partir da letra N e as letras que ele tinha mais dificuldade para escrever, ela segurou no lápis e mostrou como contornava. Luciana procurava desenvolver estratégias para que Miguel tivesse certa independência em suas atividades. Tentava superar a barreira da comunicação e favorecer sua participação das atividades realizadas em sala de aula, como no exemplo abaixo.

Quando Miguel terminou quis mostrar à pesquisadora o que tinha feito. Depois, a professora perguntou para ele:

Luciana: você gosta de água?

Miguel fez sinal que sim com a cabeça.

Luciana: Por que água é importante?

Miguel não fala e não faz gesto.

Luciana: onde a gente encontra água?

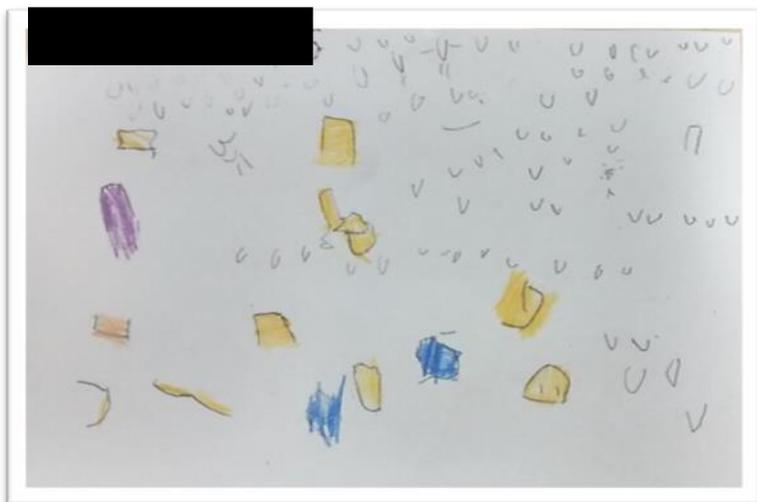
Miguel não faz nada

Luciana na chuva, no rio, no mar... Desenha para mim um rio...faz um peixe para mim (Miguel fica imóvel só ouvindo a professora).

Miguel faz sinal que sim com a cabeça.

Luciana se afastou de Miguel e este fez um sinal para a pesquisadora de chuva caindo com a mão e disse “ua”. Por sua vez, a pesquisadora presumiu que era a chuva que ele ia desenhar. Ele a beijou no rosto e pediu que ela também desenhasse na folha, mas a pesquisadora disse que não podia e que ele que deveria desenhar. Após todos os alunos terminarem essa atividade, a professora Luciana chamou um aluno por vez para colar a atividade em um cartaz. Miguel também colou a sua (Figura 3).

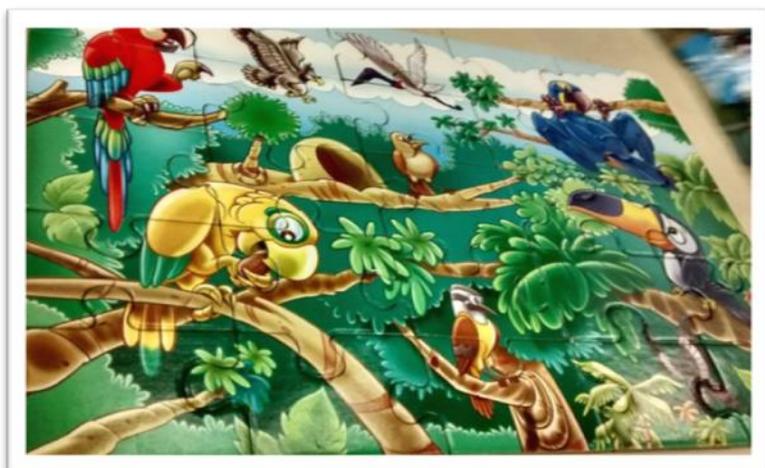
Figura 3 – Atividade sobre a água



Fonte: Registro de Pesquisa.

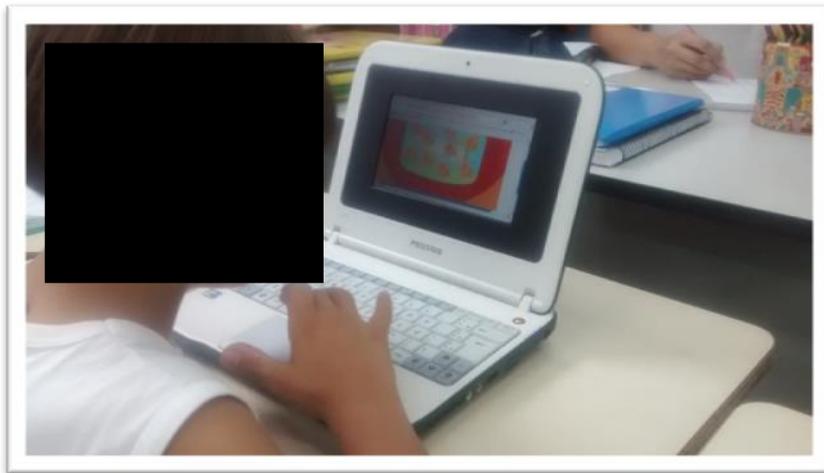
Todavia, muitas vezes Miguel ficava sem realizar atividades na sala e em alguns dias só fazia uma atividade que era feita pela professora no mesmo dia, dentro da sala. Por exemplo, às vezes a professora entregava a ele um quebra-cabeça ou o computador, mas não era planejada nenhuma atividade e sim um “passa tempo” (Figuras 4 e 5). Este quebra-cabeça, Miguel montou com o apoio de um colega de sala que sentava a sua frente. Nesta direção, podemos afirmar que não havia, neste caso, a intenção de que o aluno se apropriasse dos conteúdos escolares, já que a prática educativa uma ação intencional. De acordo com Silva (2008), “o principal objetivo da organização do planejamento é o de possibilitar que o professor desenvolva um trabalho sistemático dos conteúdos e habilidades que envolvem o processo de alfabetização e letramento” (SILVA, 2008, p.37).

Figura 4 – Quebra-cabeça utilizado em sala de aula



Fonte: Registro de Pesquisa.

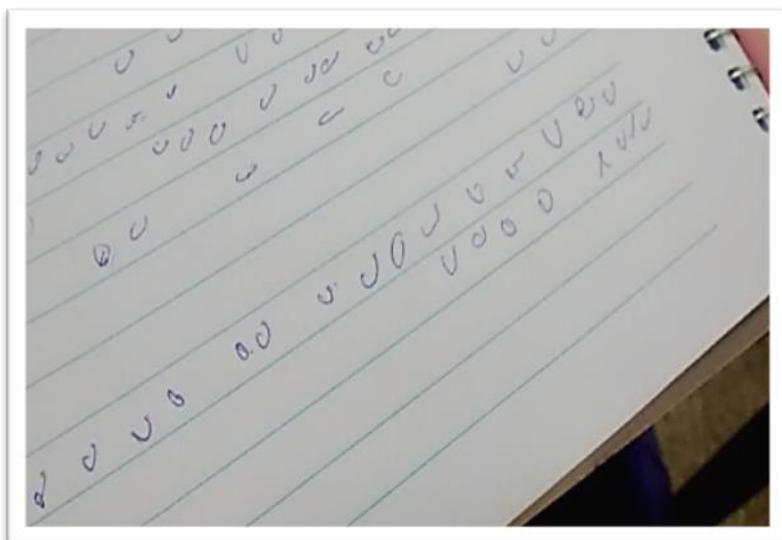
Figura 5 – Miguel usando o computador



Fonte: Registro de Pesquisa.

Durante as observações realizadas em sala de aula, foi possível verificar que com o passar das atividades, Miguel começou a perceber que as suas eram diferentes em comparação com as feitas pelos colegas de sala. Deste modo, ele começou a querer copiar a tarefa da lousa e a professora deixava. Miguel ia olhando para a lousa e para o caderno e mostrava para a pesquisadora, através de gestos, que o que ele estava fazendo era copiar. Seu movimento de escrita ia da direita para a esquerda e ao terminar uma linha, passava para a de baixo, mostrando entender como se utiliza a orientação espacial da escrita, da esquerda para direita e de cima para baixo (Figura 6).

Figura 6 – Cópia realizada por Miguel



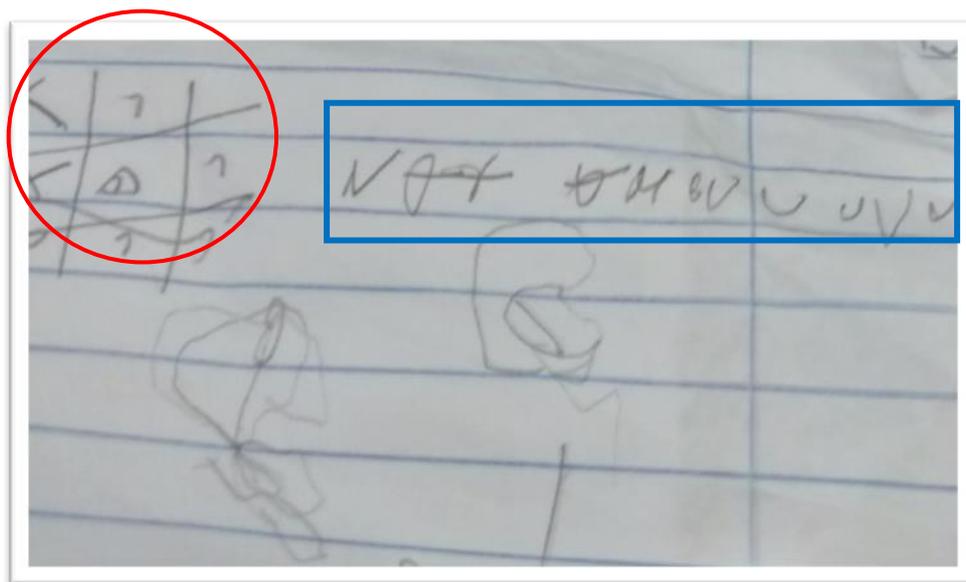
Fonte: Registro de Pesquisa.

Deste modo, percebemos que a sua escrita ainda se encontrava no uso do gesto indicativo no papel, na qual a criança está apenas interessada em expressar sua escrita como os adultos, caracterizando-se como um ato suficiente em si mesmo, uma brincadeira (LÚRIA, 2006).

Como foi dito, quando Miguel terminava uma atividade ele permanecia um longo tempo sem fazer nada e nesses momentos ele desenhava. Inicialmente, seus desenhos não possuíam nenhuma forma, eram apenas garatujas. Conforme Miguel foi adquirindo convivência com a pesquisadora, a qual se sentava ao lado dele para a coleta de dados, ele foi utilizando os seus desenhos para brincar (jogo da velha) e muitas vezes ele a “escreveu” ou a “desenhou”, criando assim, um laço afetivo.

Na Figura 7, abaixo, Miguel quis jogar o jogo da velha (circulado em vermelho) com a pesquisadora. Após jogarem, Miguel começou a escrever e ao terminar disse para P que aqueles traços no papel eram ela (indicado pelo quadrado azul).

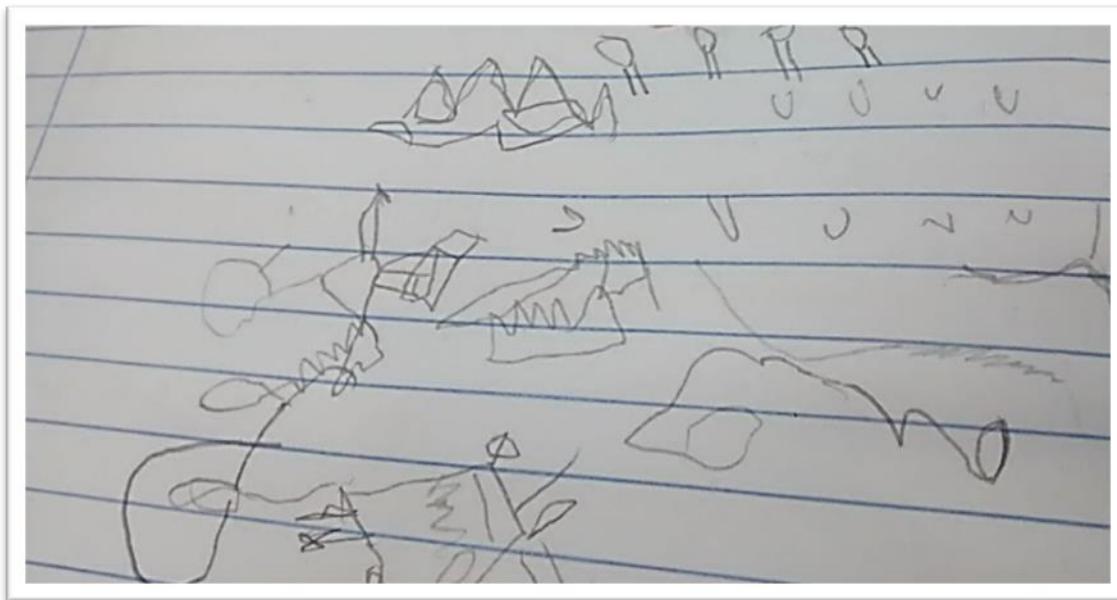
Figura 7 – Jogo da velha e a escrita que Miguel usou para a pesquisadora



Fonte: Registro de pesquisa.

Outras produções de escrita foram feitas por Miguel durante o tempo ocioso em sala de aula que, apesar não fazer atividades planejadas e direcionadas ele, sentia a necessidade de fazer parte da aula e com isso escrevia a seu modo nas folhas de seu caderno (Figuras 8 e 9). Na Figura 5, Miguel desenhou sua família, um gato, escreveu seu nome e outras coisas que ele não disse à pesquisadora.

Figura 8 – Desenhando no caderno de classe 1



Fonte: Registro de Pesquisa.

Figura 9 – Desenhando no caderno de classe 2



Fonte: Registro de Pesquisa.

As aulas não tinham uma rotina descrita aos alunos, ou seja, Luciana não indicava aos alunos o que iria acontecer no dia. Ela fez uso da agenda apenas uma vez, porém, o último item que era um vídeo sobre a água, a professora não cumpriu.

Durante as observações, notou-se que os momentos de alfabetização eram realizados com escrita de textos na lousa, lista de palavras, leituras destes textos e o treino da letra cursiva. A leitura deleite não estava dentro da rotina da sala, sendo vista a leitura apenas 2 vezes: uma vez a professora Luciana e a outra, já no final do semestre, da professora de apoio.

Assim, observou-se que os momentos de leitura feitos em sala de aula partiam de textos que eram bases para uma atividade. Como dito no início deste tópico, a leitura de livros literários foi utilizado apenas uma vez nos dias de coleta e quando a professora de apoio, Elaine, foi até a sala ler o livro Fábulas de Monteiro Lobato. Neste momento, Luciana não ficou na sala e a professora Elaine leu a fábula, porém, não mostrava a figura para sala e, ao terminar, sentou-se à mesa da professora e esperou o sinal para o intervalo para liberar as crianças. Enquanto Elaine fazia a leitura, os alunos não prestavam atenção, querendo brincar e conversar.

No início da coleta de dados, as crianças escreviam em letra bastão e estavam aprendendo a escrever as letras do alfabeto em letra cursiva. Para o cumprimento desta tarefa, Luciana ensinava uma letra do alfabeto por dia, às vezes até duas, pois, segundo ela, precisava terminar o quanto antes já que estava atrasada neste conteúdo.

Para a realização de tal atividade, Luciana fazia linhas na lousa e conforme ia escrevendo a letra ia explicando para os alunos que tinham que copiar no caderno. A cópia era feita com três linhas cada letra e Luciana ia de carteira em carteira supervisionar e auxiliar na escrita de tais letras cursivas. Após algum tempo, ao terminarem as letras, a professora pediu que os alunos levassem um caderno de caligrafia cada um. O ensino para o uso do caderno deu-se também através da explicação na lousa, quando Luciana desenhou as linhas iguais ao do caderno de caligrafia e explicou como as crianças deveria escrever o nome.

Assim, as atividades realizadas neste caderno, muitas vezes usado para tarefa de casa, versaram na escrita do nome completo para a escrita de palavras e frases em letras cursivas. Miguel também tinha o seu caderno de caligrafia. Para ele, as palavras eram escritas em pontilhado, em letra bastão, em tamanho grande e também usado como tarefa de casa.

Já a produção de textos baseava-se na escrita e leitura de textos curtos, parlendas e fábulas que foram sendo trabalhados ao longo do semestre. Todo o texto utilizado tinha um objetivo pré-definido, como pode ser exemplificado na atividade do texto “O Gato Molhado”. Primeiramente, Luciana escreveu o texto na lousa, pediu que um aluno fizesse a leitura em voz alta e depois pediu que outro aluno também lesse o texto completo em voz alta. Durante a leitura a professora utilizava uma régua que ela posicionava embaixo das palavras para guiar os alunos durante a leitura.

Após a leitura, Luciana pediu que os alunos circulassem as palavras que tinham o encontro entre as letras LH e NH. Ao terminarem tal tarefa, os alunos deveriam escrever tais palavras no caderno (Diário de campo, 09 de março de 2015).

Em outro dia de aula, Luciana retomou a escrita de palavras com LH e NH, através da escrita coletiva, ou seja, juntos, professora e alunos falavam palavras que tinham esse encontro consonantal e tinha que escrevê-las na lousa. Para tanto, a professora pedia que os alunos dissessem com que letras se escreviam cada sílaba e, novamente, os alunos tinham que copiar no caderno. Tal atividade não teve nenhuma contextualização com algum texto ou outra atividade, caracterizando apenas no treino da escrita dessas palavras. Nestes momentos, Miguel, muitas vezes, não realizava nenhuma atividade e ficava brincando ou desenhando em seu próprio caderno de classe, como já apontado.

As listas de palavras eram uma das atividades mais comumente utilizadas pela professora, como foi a lista de palavras com as letras V e F. Para esta tarefa, Luciana pediu que os alunos falassem palavras com tais letras e conforme as crianças falavam, a professora escrevia as palavras na lousa, sempre conversando, perguntando as sílabas e outras letras da palavra e as crianças deveriam que copiar a lista no caderno. Miguel não participava destas atividades, ele ficava na própria carteira brincando ou desenhando no caderno de classe.

Além da letra cursiva, os alunos também estavam aprendendo a utilizar a pontuação e o uso de espaços entre as palavras em textos. Assim, uma das atividades consistiu na utilização da parlenda “Batatinha quando nasce”.

Foi então realizada a leitura coletiva da parlenda que estava escrita na lousa. Para tal leitura, a professora usava seu próprio corpo para simbolizar os usos dos espaços entre as palavras, sempre dando um passo a mais para o lado. Ao terminarem a leitura, alguns alunos foram chamados para irem à lousa e colocar, com um giz de outra cor, traços entre as palavras para aprenderem a usar os espaços. Depois, é feita a reescrita da parlenda em outra parte da lousa, usando outra cor de giz, já com os espaços entre as palavras para as crianças copiarem no caderno. Quando os alunos terminaram a atividade, levaram o caderno até à mesa da professora que corrigiu. Neste momento, alguns alunos brincavam e se jogavam no chão. Luciana pouco entrevistou. (Diário de campo, 27 de março de 2015).

Nesta sessão de observação, Miguel, ao receber seu caderno de classe e ao ver a professora colocar o cabeçalho e a parlenda na lousa, pegou o lápis e começou a escrever ao mesmo tempo em que olhava para a lousa, ou seja, seu movimento de olhar e escrever no caderno (coordenação óculo manual) mostrou que Miguel estava “copiando” a tarefa na lousa, assim como os demais colegas. Entretanto, para Miguel, a atividade consistia na identificação de vogais em palavras que a professora escrevia em seu caderno de classe durante a aula. Neste dia, as palavras foram índio e uva (Figura 10). Vale ressaltar que anteriormente a essa atividade da parlenda, a professora trabalhou com os demais alunos a escrita cursiva da letra R. Miguel só fez essa atividade da identificação das vogais na aula.

Figura 10 – Identificação de vogais nas palavras índio e uva

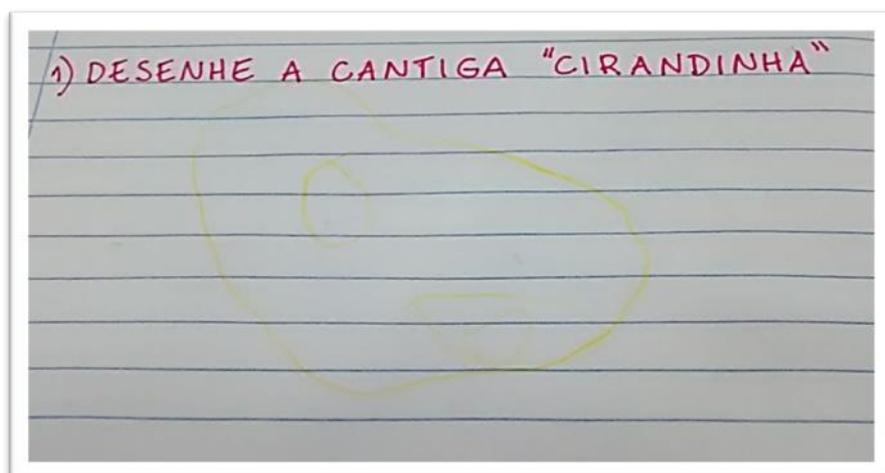


Fonte: Registro de pesquisa.

Outra atividade com a escrita coletiva foi com a cantiga de “Cirandinha” em que os alunos foram cantando junto com a professora que foi escrevendo o texto na lousa - Miguel cantou junto com os demais alunos. Em seguida, a professora fez a leitura da cantiga utilizando novamente a régua e os alunos cantaram junto, fazendo a leitura. Os alunos também tiveram que escrever a cantiga no caderno, cantando e sozinhos.

Para essa atividade, Luciana pediu que Miguel fizesse um desenho da parlenda trabalhada em sala de aula. Somente após muita insistência da professora e depois dela dizer que ele não iria ao parque junto com os colegas, ele fez o seguinte desenho (Figura 11):

Figura 11 – Desenho da parlenda “Cirandinha”

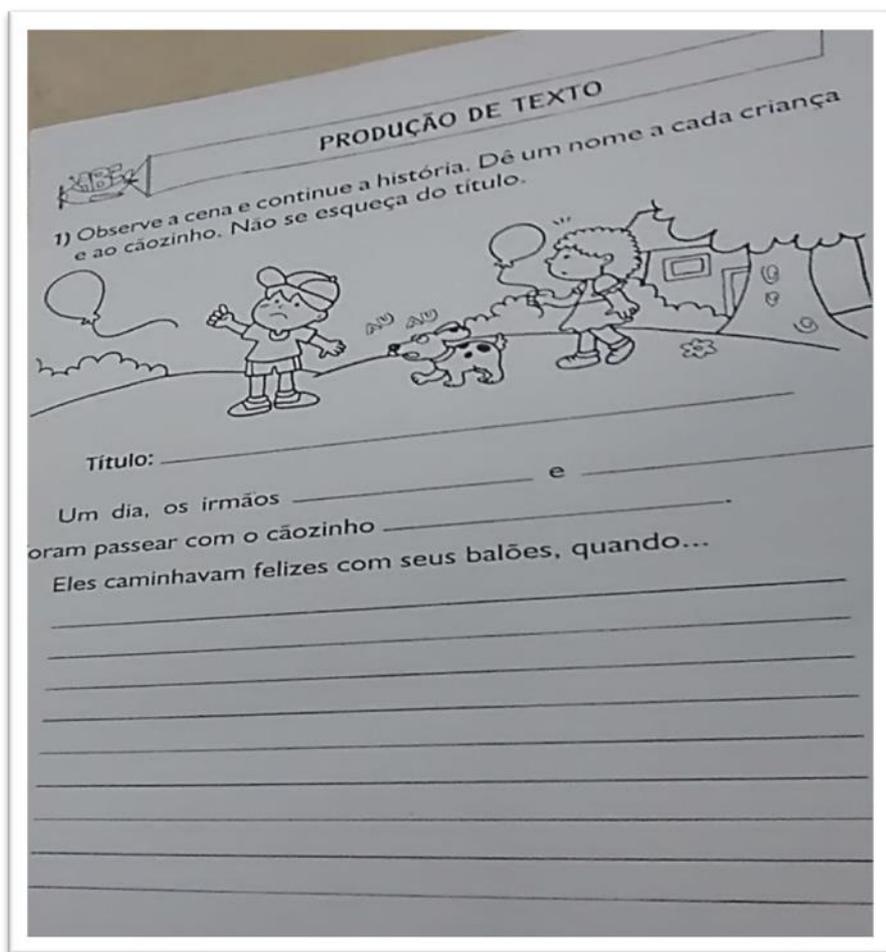


Fonte: Registro de pesquisa.

Vê-se que com esse desenho, Miguel pareceu ter compreendido a parlenda ao desenhar um círculo grande, como se fosse o movimento de “rodar”. Porém, ao mesmo tempo em que esse desenho pode mostrar a interpretação feita pelo aluno, também pode ser um registro sem significado, pois ele não quis fazer a atividade e só a fez quando a professora o pressionou para fazê-la.

Outras atividades de escrita eram trabalhadas com as crianças, como a atividade de produção de texto em que elas deveriam escrever uma história a partir de uma imagem. Essa atividade, de acordo com a professora Luciana, era para avaliar a escrita delas. Nessa produção textual, os alunos deveriam escrever um título para depois construir, sozinhos, a história (Figura 12).

Figura 12 – Atividade de produção de texto

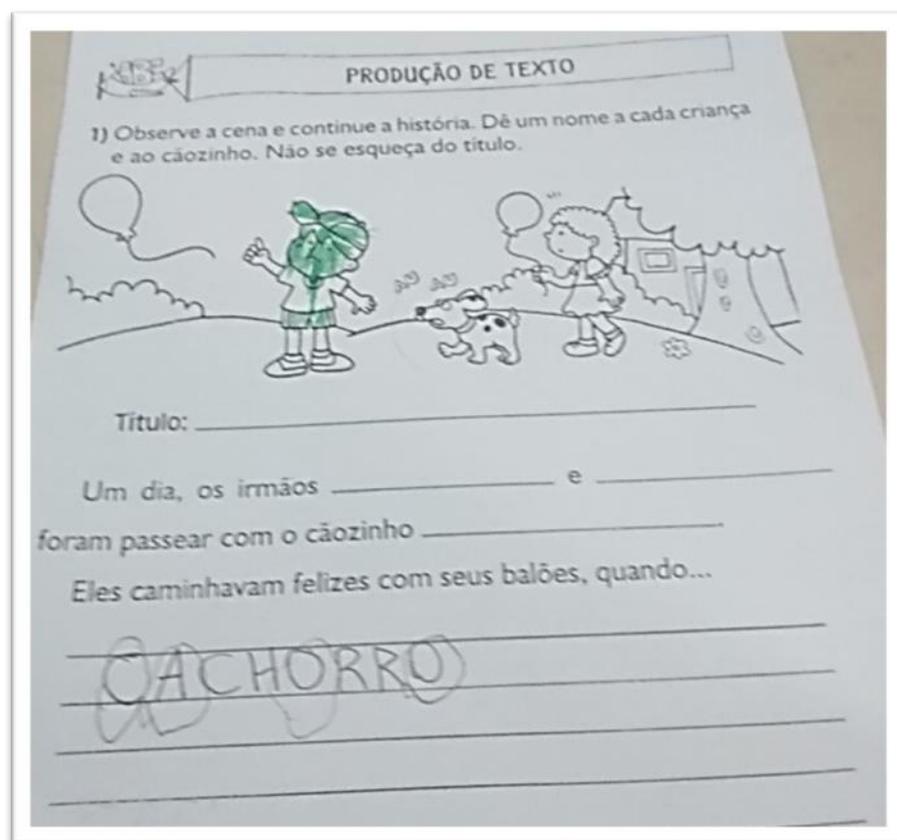


Fonte: Registro de pesquisa.

Nesta atividade, a professora questionou Miguel sobre o que havia na folha, como qual é o desenho, qual é o nome do cachorro e qual barulho o cachorro faz. Nesse momento, Miguel ficou quieto e fez o sinal do “homem-aranha” com as mãos que tanto gosta. Luciana insistiu para ele fazer o som do latido do cachorro. Miguel ficou quieto e cabisbaixo.

Então, Luciana pediu que ele escrevesse cachorro na folha e foi dirigindo o aluno na escrita, perguntando com que letra começa a palavra e silabando a palavra cachorro (CA-CHO-RRO). Como Miguel não escreve nada na folha, a professora escreveu essa palavra na folha e pediu que ele circulasse a letra A e a letra O e Miguel fez. Ele também identificou a letra C e a disse em voz alta, o que deixou a professora satisfeita e o elogiou bastante pedindo que ele mostrasse para a pesquisadora. Miguel então se aproximou e nomeou as letras que ele havia circulado (Figura 13):

Figura 13 – Produção de texto e escrita da palavra cachorro



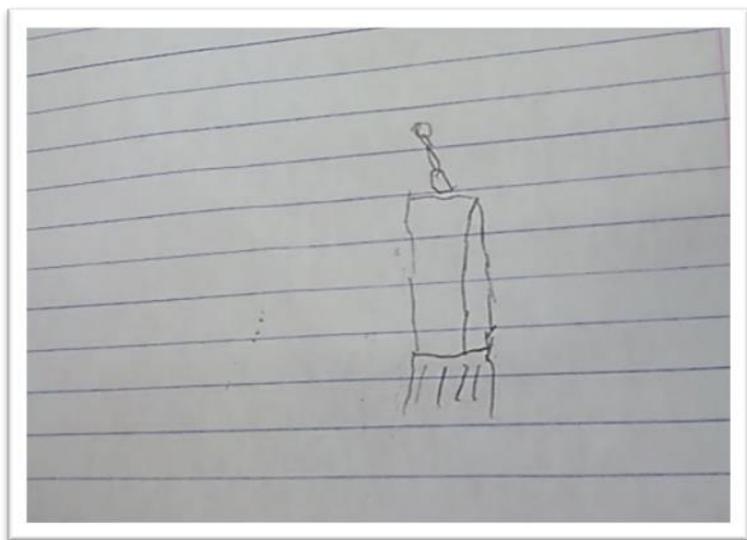
Fonte: Registro de pesquisa.

Outra produção de texto feita pelos alunos consistiu na escrita de uma história denominada por Luciana como de medo. Para tanto, a professora entregou uma folha de linguagem para os alunos e explicou que eles deveriam escrever uma história assustadora, igual a que eles veem na televisão ou que leem. Não houve a exploração do tema previamente na sala de aula. Enquanto os alunos produziam a história, alguns alunos, que não haviam feito avaliação bimestral na semana anterior, faziam a avaliação nesse momento.

Miguel, por sua vez, também recebeu uma folha para fazer a história pedida pela professora. Então ele desenhou. Conforme ele ia colocando os traços no papel, Miguel ia pedindo para a

pesquisadora olhar o que ele fazia. Primeiramente, ele fez um triângulo, depois metade do quadrado e, por fim, desenhou uma casa. A pesquisadora lhe perguntou o que era e Miguel fez o sinal da cruz em si mesmo, dizendo que aquela figura representava a igreja. Novamente, a pesquisadora lhe perguntou se ele quis dizer que aquele desenho era a igreja. Miguel fez sinal que sim com a cabeça e, logo após, fez novamente o sinal da cruz (Figura 14).

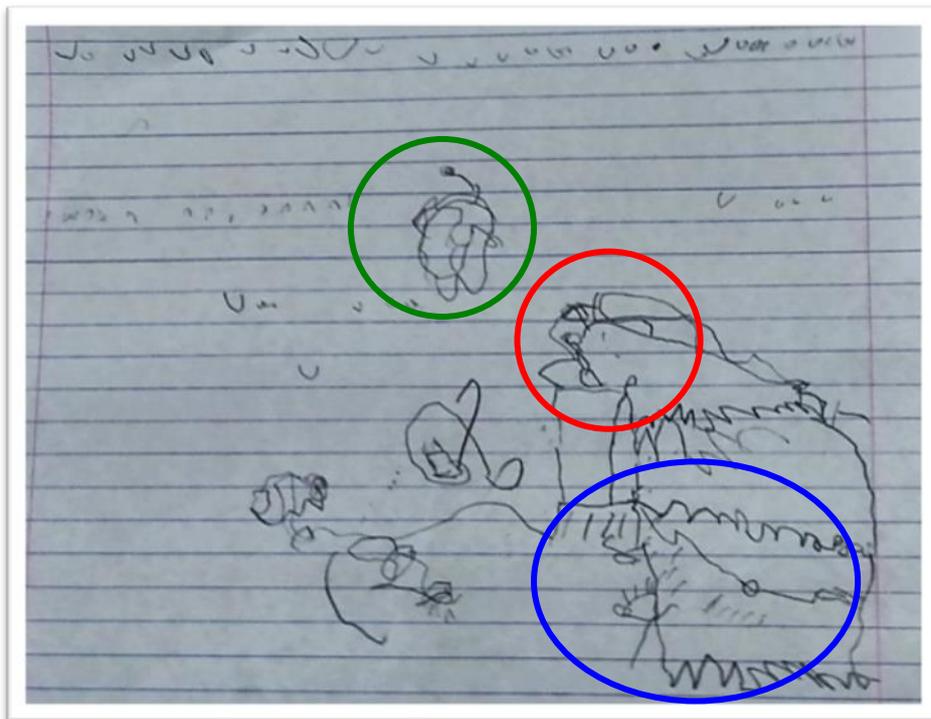
Figura 14 – Desenho da igreja



Fonte: Registro de pesquisa.

Nesta mesma folha ele começou a desenhar um touro. Abaixo da igreja, circulado em azul, ele desenhou um touro e, conforme Miguel desenhava, ele ia fazendo um sinal de chifre na cabeça e falava “ouro”, circulado em vermelho. Ao lado desenhou um gato, circulado em verde, fazendo um sinal com a mão representando o rabo do gato. Além disso, na parte superior da folha, Miguel começou a escrever e disse que era gato. O desenho final ficou assim (Figura 15):

Figura 15 – Desenho da igreja, touro e gato



Fonte: Registro de pesquisa.

Para Vygotsky (2007), as crianças desenhavam de memória, ou seja, apenas aquilo que elas conhecem, começando pelo desenho a identificar e designar os aspectos determinantes destes objetos. Como Miguel não tem fala verbal e articulada, ele utiliza-se de gestos para se comunicar e foram esses gestos que atribuíram significado ao seu desenho.

Destarte, é preciso oportunizar atividades contextualizadas e que permitam ao Miguel a apropriação do sistema escrito, uma vez que esse aluno já apresenta o desenvolvimento da escrita pictográfica, pois já utiliza o desenho como uma atividade mnemônica, importante para que a criança tenha sua escrita diferenciada (LURIA, 2006; VYGOTSKY, 1995).

Durante as sessões de observação, ficou claro que Miguel já estava começando a utilizar seus desenhos para representar os objetos e atribuir-lhes significado. É importante ressaltar que esses momentos de escrita espontânea ocorriam quando ele tinha tempo livre na sala e não produzia nenhuma atividade direcionada pela professora, como é possível observar na Figura 16, quando Miguel fez um desenho de uma pessoa que disse ser a pesquisadora novamente, circulado pela cor vermelha.

Figura 16 – Desenho da pesquisadora feito por Miguel



Fonte: Registro de pesquisa.

Ao desenhar, a pesquisadora perguntou novamente a ele o que era e ele disse “você”. Neste momento, notou-se que Miguel nomeava seus traços no papel, atribuindo um significado. Segundo Cruz e Fontana (1997), “a criança, ao nomear seu desenho depois que o fez, relaciona os traços que produziu (que podem ou não assemelhar-se a algo real) a um objeto concreto [...] E, pelo ato de nomear, seu desenho torna-se significativo” (SOUZA; FONTANA, 1997, p.146).

Todavia, o seu desenho que mostrou exatamente essa passagem do gesto indicativo no papel para a atribuição de significado ocorreu quando a professora pediu para que todos os alunos da sala escrevessem uma história de medo. Para o Miguel, foi dada a tarefa de desenhar essa história. Porém, ele não desenhou a história pedida pela professora, apenas fez alguns desenhos.

Outro tipo textual explorado pela professora foi às fábulas. A introdução deste tipo de texto ocorreu com a leitura de duas fábulas. Primeiramente, Luciana leu a fábula da “A Cigarra e a Formiga” e conversou com a sala sobre as características da fábula e lê outra fábula do “O Leão e o Ratinho” e discutiu, mais uma vez, as características da estória. Ao finalizar as leituras, Luciana colocou um texto na lousa explicando o que são as fábulas e como elas se caracterizam para os alunos copiarem.

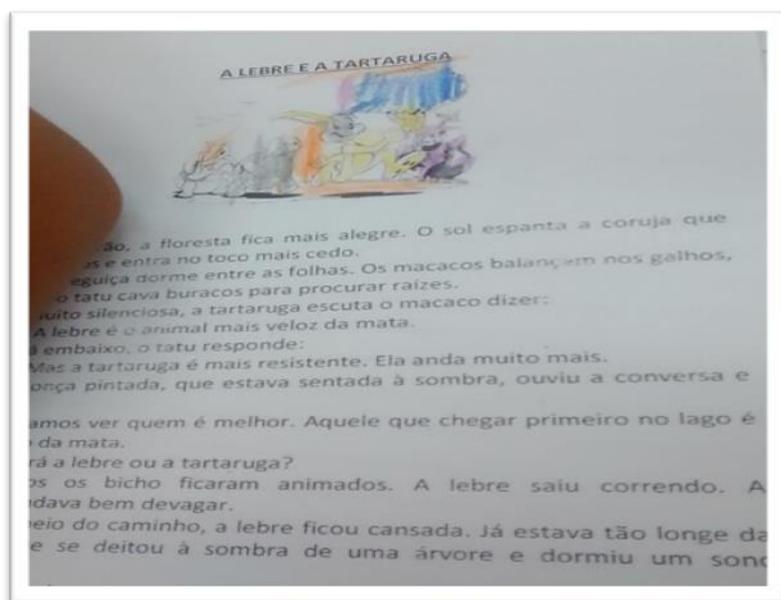
As atividades feitas com as fábulas consistiam na leitura delas através de uma folha impressa em que os alunos deveriam fazer a leitura em voz alta ou silenciosa, reescrita da fábula e interpretação de texto. Na atividade de reescrita, Luciana deu o nome de “História Fatiada” em que os alunos deveriam recortar trechos da história e colocar em ordem de acordo com a sequência das imagens. Outra atividade foi à interpretação da fábula “A Lebre e a Tartaruga”.

A professora pede a um aluno ler em voz alta a fábula e depois ela lê novamente a mesma fábula. Solicita aos alunos que eles não cole a folha no caderno e entrega outra folha impressa com

questões de interpretação da fábula. Para responder as questões, os alunos deveriam escrever em letra cursiva, após a leitura de cada questão (Diário de campo, 26 de maio de 2015).

Neste dia, Luciana também entregou a folha com a fábula para Miguel e pediu que ele pintasse o desenho. Depois, entregou a folha com as questões interpretativas, também entregue aos outros alunos, e deixou na carteira dele. Luciana não explicou o que ele deveria fazer e nem fez nenhuma adaptação da atividade. Então, Miguel, depois, de pintar o desenho pedido pela professora, escreveu letras pela primeira vez na folha e espontaneamente (Figuras 17, 18 e 19):

Figura 17 – Pintura da figura da fábula “A Lebre e a Tartaruga”



Fonte: Registro de Pesquisa.

Figura 18 – Folha com questões interpretativas

Interpretando a fábula "A lebre e a tartaruga"

- 1- Quais são as personagens da fábula que você leu?
- 2- Quais são as duas corredoras do concurso "campeã da mata"?
- 3- Como elas são?
- 4- O texto nos informa que, no verão, a floresta fica mais alegre. Como você imagina a floresta nessa estação do ano?
- 5- Copie do texto a parte que está de acordo com a ilustração:

Fonte: Registro de Pesquisa.

Assim, nessa atividade Miguel escreveu na parte superior da folha a palavra “touro” e mostrou o que fez para pesquisadora. O significado de esta letra ser touro foi compreendido como tal por Miguel fazer o gesto com os dedos em cima da cabeça e falar “ouro”. Depois ele levou o que escreveu para a professora ver e ela pediu para ele esperar, pois iria colar no caderno. Ele, então, voltou a se sentar em sua cadeira e Luciana pediu para que escrevesse o nome dele nessa folha. Miguel usou a letra A para escrever seu nome e foi falando em voz alta essa letra e quando achou que não tinha escrito direito, apagava e escrevia novamente. Além da letra A, ele também usou a letra N e a letra M, que ele diz ser de M de Macaco ao apontar para a figura do macaco na folha.

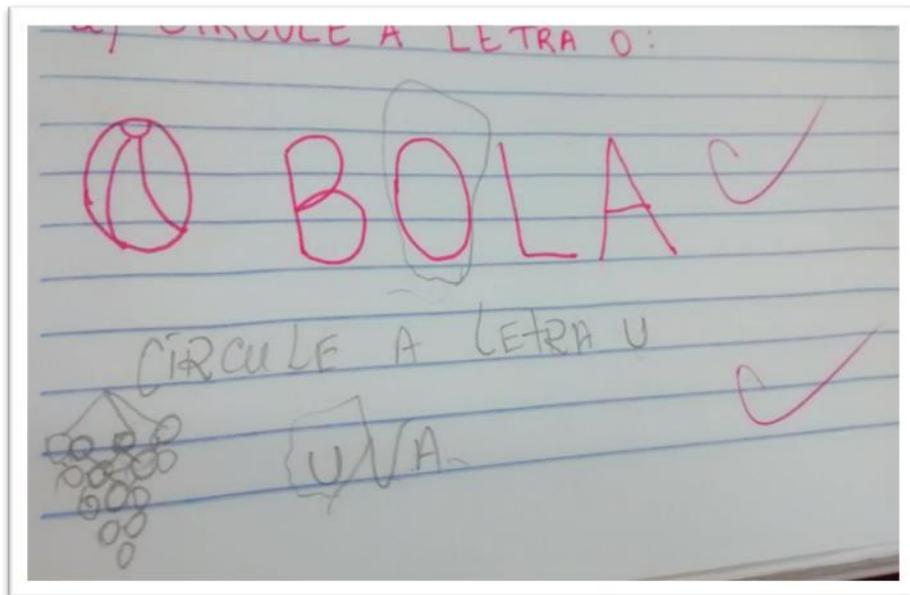
Apesar da atividade descrita acima ser uma avaliação, durante a coleta de dados também foi observado à utilização de avaliações que ocorriam durante uma semana inteira (segundo relatos da professora) para a avaliação bimestral. Miguel não realizava as avaliações que, segundo a professora, eram feitas durante as aulas de Educação Física, pois era o momento em que ele podia ficar em silêncio e se concentrar, entretanto, em um dos dias de coleta os alunos tinham aula de Educação Física, porém não foi observado nenhuma atividade avaliativa feita por Miguel. Deste modo, ele ficava na sala sem realizar nenhuma tarefa, apenas desenhando em seu caderno.

De acordo com as observações realizadas, assim como para a sala de aula, as atividades de alfabetização propostas pela professora partem do pressuposto de atividades repetitivas e de memorização para o aluno com síndrome de Down, pois, como ela não sabia que tipo de atividades poderia fazer para Miguel, Luciana procurou a coordenadora pedagógica para pedir ajuda. A coordenadora pedagógica entrou em contato com uma escola especial da cidade que lhe deu a informação de que para crianças com SD, pelo fato de possuírem deficiência intelectual, as atividades devem ser de memorização e repetição.

Então, o que eu falei para você a L. ((coordenadora pedagógica)) já me disse que o meu trabalho com ele deveria ser mais de memorização é, de, dos treinos entendeu, do que de, por exemplo, uma atividade de reflexão com as crianças. E aí é também uma coisa que eu também já não li, ainda não fui atrás para saber, eu falei assim, se é realmente isso, até que ponto é legal e que não é. No entanto, que eu estou usando bastante com ele da forma que ela estava me falando, mas assim, alguém específico da área mesmo, nunca sentei para falar “olha isso aí não vai dar certo, pode mudar porque não vai ser legal para ele”, mas o que ela, o que elas me passaram, foi esse trabalho de memorização, do mecânico, tal, tal, tal, bater, bater, até, até da memorização, é... (Luciana).

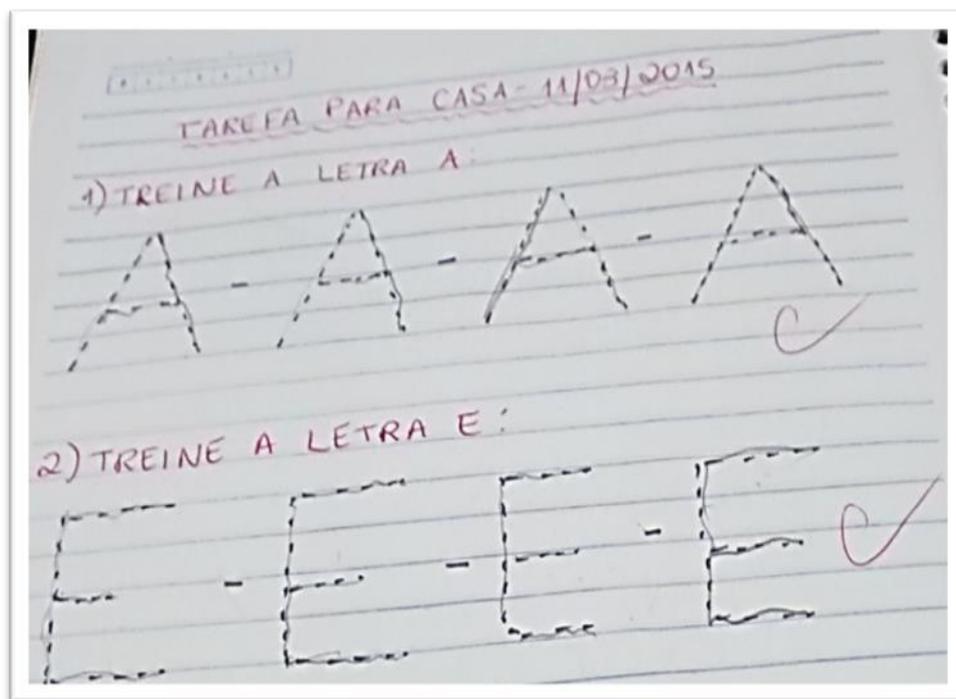
Com isso, observou-se que as práticas de alfabetização voltadas para Miguel focavam a identificação das vogais apenas, como na atividade exemplificada na Figura 21, na qual Luciana pediu para que ele a circulasse a letra O e falasse o nome dessa letra e pela Figura 22, na qual Miguel deveria escrever as vogais por cima do pontilhado.

Figura 21 – Identificação de vogal feita em sala de aula



Fonte: Caderno de Classe.

Figura 22 – Atividade com vogais feitas como tarefa de casa



Fonte: Caderno de tarefa de casa.

De acordo com Cagliari (1998), a repetição de atividades não é e não será a melhor forma de garantir a aprendizagem do aluno. Com isso, será garantida apenas a reprodução de um modelo que o aluno pode fazer sem saber ao certo o que está realizando.

Sobre a utilização de atividades de memorização usadas com o aluno Miguel é preciso considerar alguns aspectos. A memória, como uma forma de pensamento superior, é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e a utilização da memória dos alunos durante a execução da atividade não deve ser utilizada para reforçar aquilo que já foi aprendido pelo estudante. Nesse caso, a memória deve ser utilizada como um artifício para o processo de reflexão, trazendo para a prática do aluno todo o conhecimento já adquirido em outras experiências e que são necessários para que esse aluno saiba tomar as decisões corretas, não sendo empregada apenas para a mera reprodução daquilo que já foi aprendido (CAGLIARI, 1998).

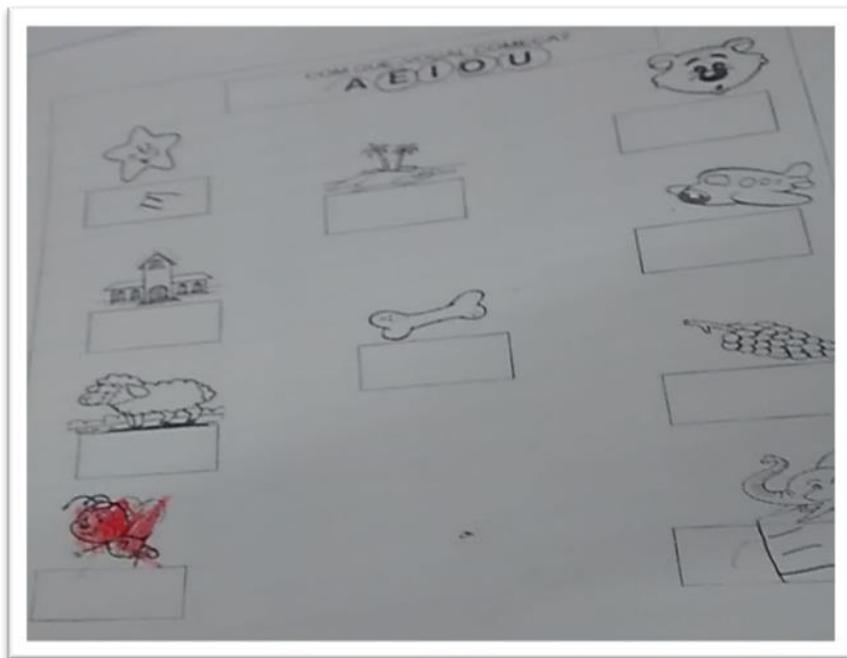
Segundo Boraschi (2013), o professor da sala comum, muitas vezes está despreparado para trabalhar com alunos com deficiência intelectual, utilizando atividades repetitivas e de memorização para ensiná-los. Para Boraschi (2013), “esse modo de tratar a criança revela falta de crédito na capacidade de aprender do aluno com deficiência intelectual, ocasionando prejuízos para suas aprendizagens e seu desenvolvimento como ser humano” (BORASCHI, 2013, p. 614).

Outro ponto que ficou muito evidenciado durante as observações e frisado pela professora durante a entrevista foi a necessidade da oralização das letras por parte da criança para ela se alfabetizar, independente da criança ter ou não deficiência intelectual, pois ela se alfabetiza mais rápido.

[...] E agora as atividades de sala, eu falei assim, a gente vai fazendo reconhecimento, eu falei assim, vamos ver de que forma eu consigo, de que forma eu consigo nele, trabalhar [...] É isso, eu só acho que eu fico mesmo frustrada nessa questão de não conseguir ainda, porque eu queria, eu queria muito desenvolver essa questão da fala com ele, foi o que eu falei, essa é uma coisa que fica aqui comigo, porque, porque ele tem potencial para essa e, e eu não sei como ajuda-lo, entendeu? [...] porque ia me ajudar bastante na alfabetização se a gente conseguisse conversar, se ele falasse mais, eu acho, porque a gente usa muito a sonorização, a fala né (Luciana).

Luciana fez uma atividade com Miguel, justamente sobre a identificação da vogal E em que essa questão da oralização ficou muito clara (Figura 23).

Figura 23 – Atividade com a letra E



Fonte: Caderno de Classe.

Na atividade acima, a professora perguntou com que letra começava a palavra estrela, reforçando verbalmente a letra E. O mesmo aconteceu com a palavra elefante. Após a professora perguntar e enfatizar a letra E, Miguel falou a letra E e a escreveu sozinho pela primeira vez. A professora ficou muito empolgada e mostrou para a pesquisadora. Entretanto, ela continuou pedindo para que ele falasse a letra novamente repetidamente e ele abaixou a cabeça, não respondendo mais.

Nesse ponto, Bralavack (1997) apud Monteiro (2010) assinala que os métodos sintéticos de alfabetização têm como objetivo a reprodução e memorização de sons sem sentido, não priorizando a capacidade de o aluno ler e compreender uma mensagem.

Nessa direção, Cagliari (1998) pontua que há necessidade de se compreender, primeiramente, a concepção de linguagem presente no espaço escolar, neste caso, a sala de aula, e com isso pode-se entender um “determinado comportamento pedagógico e métodos diferentes na prática escolar” (CAGLIARI, 1998, p. 41). Este autor coloca que muitas vezes ou a linguagem é compreendida como algo que deva ser corrigido pelo aluno, saber o que está certo ou errado, ou a linguagem é vista como algo meramente comunicativo.

Entretanto, a linguagem presente no cotidiano escolar, deve ser aquela compreendida e utilizada como um momento e ferramenta para a reflexão. Além disso, ser entendida como a expressão do pensamento, uma vez que sendo utilizada dessa forma “o falante a usa de maneira intencional para

interagir como os outros. Assim, a comunicação é apenas um aspecto deste processo” (CAGLIARI, 1998, p. 52).

Destarte, para Vygotsky (2006) a linguagem é a mediadora das relações e permite o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, levando à criança a um funcionamento intelectual mais complexo e que, no caso da criança com SD, ao estimular novas formas de pensamento será possível que haja a compensação da sua deficiência, a partir de novas experiências e conhecimentos adquiridos, uma vez que a educação destas crianças deve ocorrer de forma a trabalhar e desenvolver as funções superiores do pensamento ao deixar de utilizar apenas métodos visuais e trabalhar e estimular conteúdos mais abstratos. E aqui, a escola tem a responsabilidade de educar e transmitir os conhecimentos mais necessários.

Assim, para a aprendizagem dos alunos com SD é necessário um ambiente favorável e o aprendizado deve ocorrer de forma a possibilitar o desejo pela criança de aprender mais e que, para isso, é preciso oportunizar condições de aprendizagem para os alunos com SD, para que esta seja uma aprendizagem que contribua para seu desenvolvimento cognitivo de forma a configurar sua identidade e maturação social, considerando o limite de cada um.

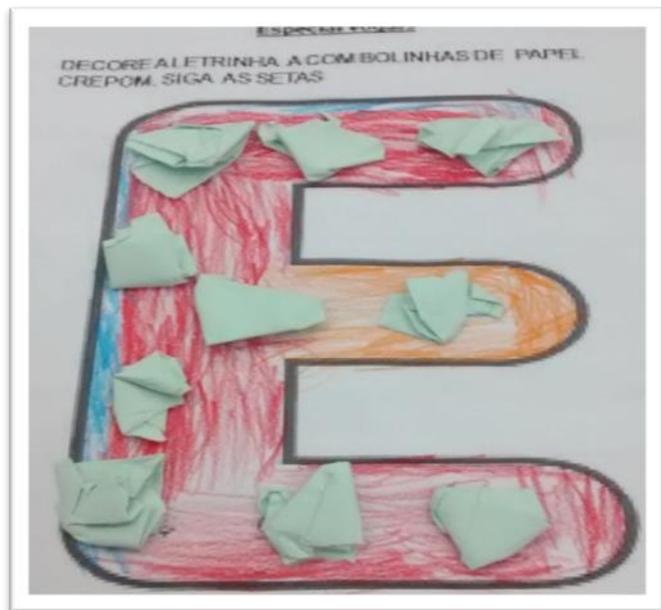
Todavia, as atividades ofertadas pela professora em sala de aula, não permitiram ao aluno que novas formas de pensamento fossem desenvolvidas por meio de novas aprendizagens, pois o foco está apenas na identificação e verbalização de vogais, assim como, o desenvolvimento de sua coordenação motora, colocada por Luciana como algo que influenciava a alfabetização e, portanto, necessário desenvolvê-lo mais.

As atividades feitas por Miguel em sala de aula e como tarefa de casa também tinham como foco o desenvolvimento e aperfeiçoamento da coordenação motora (Figura 24), pois, para Luciana e de acordo com as suas concepções de metodologia de ensino, seria importante para a preparação para a escrita e para o desenho. Entretanto, Luciana também considera a utilização de materiais concretos para auxiliar Miguel no processo de aprendizagem:

Então, aí eu fico sempre pensando: eu vou usar bastante concreto com ele? Vamos pensar, né, atividades em que ele possa manusear, ou fazer tal, mas e essa parte, não é importante desenvolver para ele? Ou será que não é necessário? Fico me perguntando isso também, falo assim, até que ponto para ele é necessário, para ele vai ser mais importante ele ter habilidade, por exemplo, com o computador, saber, por exemplo, digitar as letrinhas, será que vai ser importante ele saber escrever, mesmo?! Usar o lápis, o papel, será que um dia ele vai, entendeu, ter essa necessidade, ou vai precisar disso? Não sei, ou ele vai alcançar isso, ou ele, de repente, ele consegue mais fácil dessa outra forma? Então, eu fico pensando. Às vezes eu penso e falo assim, ele gosta tanto do computador, eu tenho vontade, eu falo, acho que eu vou fazer tudo no

computador com ele ((fala sorrindo)). Às vezes eu penso, mas tem essa questão da coordenação, será? Até uma coisa que a gente pode conversar depois, entendeu (Luciana).

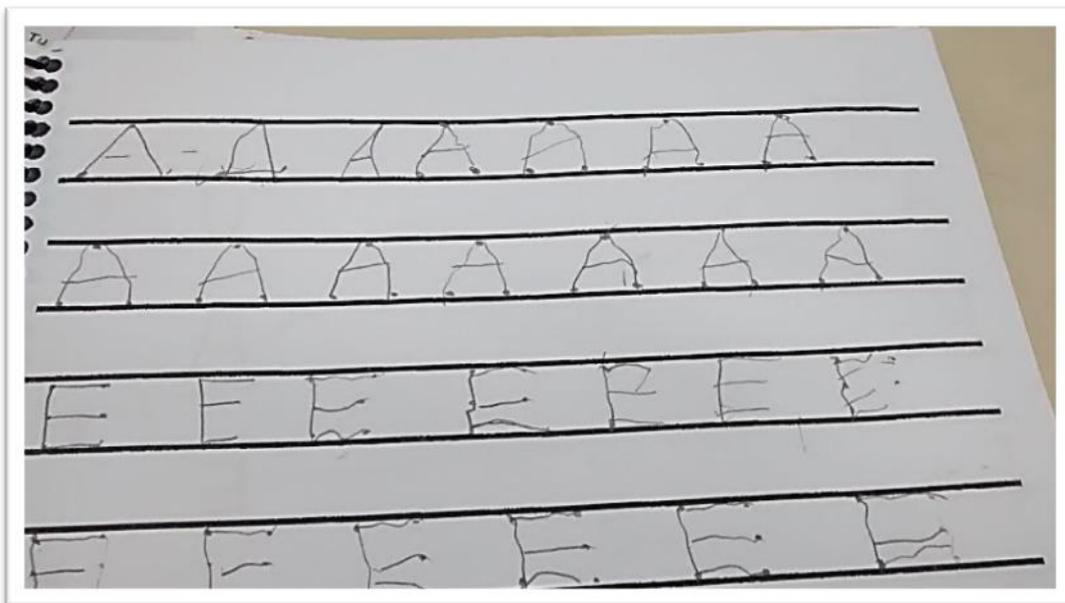
Figura 24 – Atividade de coordenação motora feita com bolinhas de papel



Fonte: Caderno de Classe.

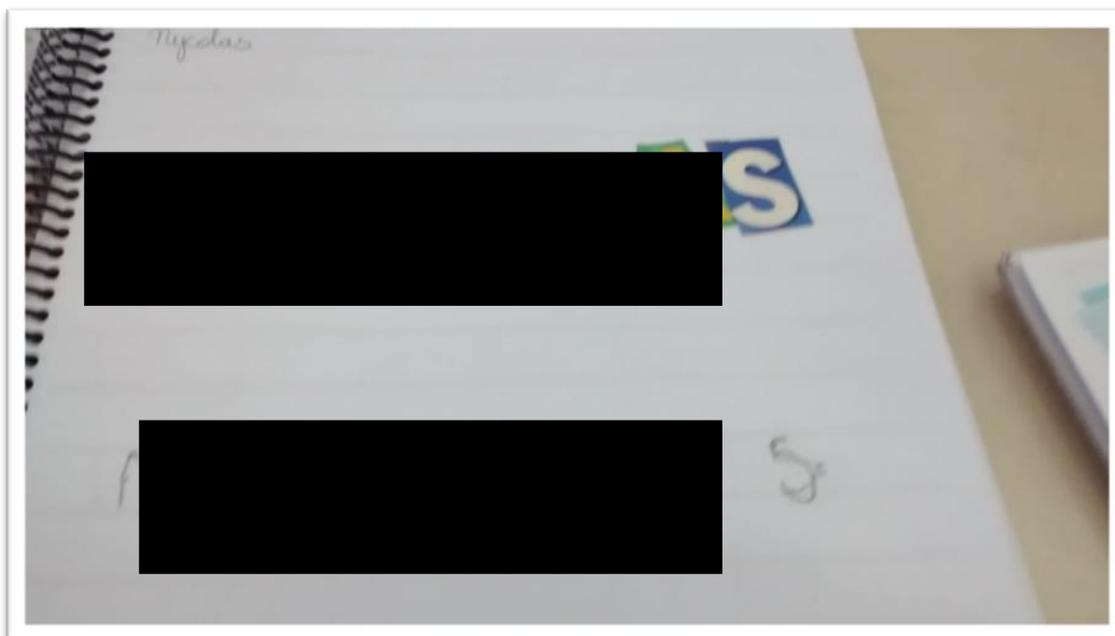
Além das atividades produzidas em sala de aula durante a pesquisa, também se teve acesso às atividades que Miguel fez durante os atendimentos no AEE que visavam o desenvolvimento da fala, coordenação motora, escrita e identificação de vogais e escrita do nome e ao caderno de tarefa referente ao 1º ano do Ciclo I que o aluno frequentou na mesma escola. O caderno foi disponibilizado pelo pai de Miguel (Figuras 25, 26, 27, 28 e 29):

Figura 25 – Escrita das vogais pelo ligamento de pontos



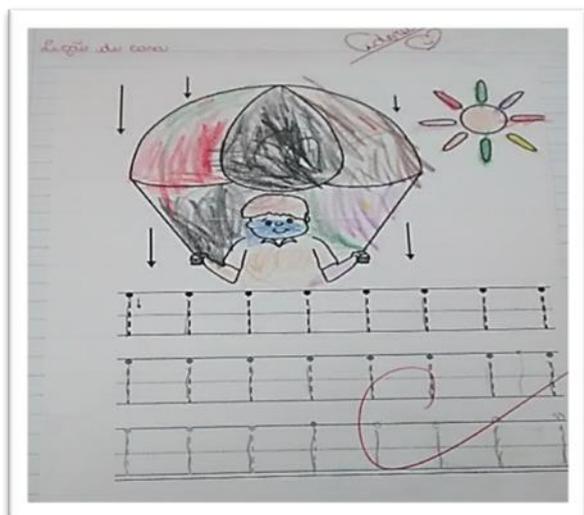
Fonte: Registro de pesquisa.

Figura 26 – Escrita do nome com letras recortadas de revistas



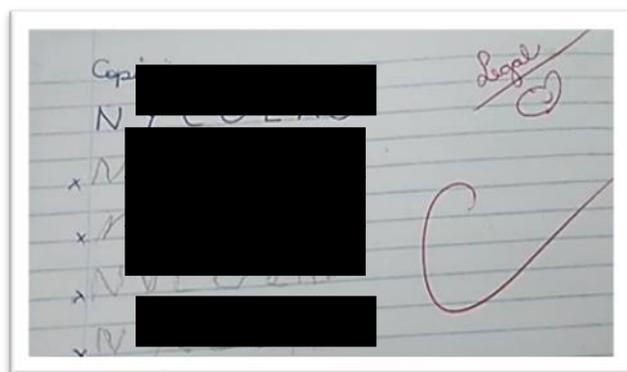
Fonte: Registro de pesquisa.

Figura 27 – Atividade feita como tarefa de casa no 1ª ano



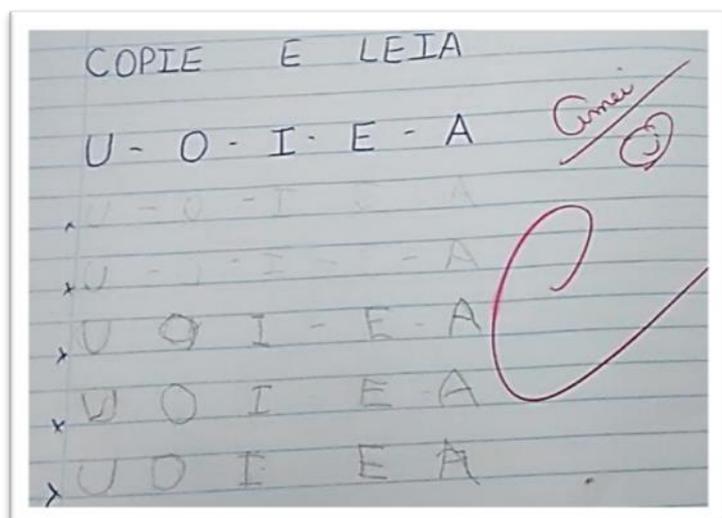
Fonte: Registro de Pesquisa.

Figura 28 – Escrita do nome no caderno de tarefa do 1º ano



Fonte: Registro de Pesquisa.

Figura 29 – Cópia de vogais no caderno de tarefa do 1º ano



Fonte: Registro de Pesquisa.

A aquisição da linguagem escrita é fundamental para o desenvolvimento cultural humano, assim como a linguagem oral, permitindo o desenvolvimento de novas formas de comunicação e acesso à cultura, possibilitando a constituição do homem como um ser social.

Ao pensar a linguagem enquanto capacidade de organizar e generalizar o pensamento, ou seja, enquanto significado, e na palavra enquanto aquilo que dá corpo ao pensamento, pode-se refletir sobre o que representa ao sujeito o domínio da linguagem escrita, como instrumento de inserção na cultura do grupo ao qual pertence (OLIVEIRA, MORI, 2009, p. 41).

De acordo com Oliveira (2010), ao falar da criança com deficiência intelectual, podemos considerar a sua fala pertinente para as crianças com SD e a inserção no mundo cultural humano que permite a significação de suas atitudes, fala, desenho, produções e sua aprendizagem. Para a referida autora, não basta apenas ler e escrever, mas, sim, considerar, também, o uso social dessa escrita no mundo letrado e o sentido de apropriação dessa linguagem por alunos com deficiência intelectual.

Destarte, o ensino da linguagem escrita deve ser algo que seja necessário para a criança, fazendo com que ela se sinta motivada em aprender, com isso, a escrita e a leitura deixam ser mera codificação e decifração de um código.

Em contraponto às atividades repetitivas e sem sentido perpetradas pelo Miguel na sala de aula, a professora Luciana apontou, durante a entrevista, a necessidade de um ensino contextualizado:

[...] Às vezes a gente não consegue, mas sempre pensar na questão do letramento junto com a alfabetização, né, aquele trabalho contextualizado, a partir de texto [...]Então, eu sou do tipo que eu acredito sim que a gente tem que ser contextualizado, não acredito que tenha que ser na, na, só na codificação e decodificação da escrita, é a gente tem que fazer esse embasamento, tem que contextualizar (Luciana).

E a professora Luciana acrescentou um ponto importante para se considerar ao analisar a sua atuação em sala de aula: a dificuldade em preparar aulas para atender às necessidades de todos os alunos:

Eu ainda também estou tentando, mas também, não estou conseguindo muito tá, mesmo com as crianças aqui, tem hora que a gente acaba dando atividades meio... porque não é a todo o momento que a gente também consegue fazer esse trabalho de contextualização, a gente sabe que na teoria lá, a gente precisa dar conta do, da, do alfabetizar letrando, né, mas, eu falei assim, e não é em todos os momentos que a gente consegue fazer isso em sala de aula, a gente tenta (Luciana).

Aqui é preciso considerar dois pontos importantes que influenciam diretamente nas atividades em sala de aula: a quantidade de alunos por sala de aula e o tempo inábil da professora para poder planejar cuidadosamente sua aula e o enraizamento da tradicionalidade do ensino.

Neste ponto, Maciel e Lúcio (2008) destacam que se deve perceber a sala de aula como um espaço para se desenvolver habilidades específicas da alfabetização e habilidades para a utilização da leitura e escrita em seus usos sociais.

Segundo Kleiman (2008), a alfabetização que engloba o sistema gráfico, alfabético e fonético se diferencia do letramento, focando as habilidades para o uso social e prático do sistema escrito, em que este é definido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para os objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p.18-19).

Visto isso, o ensino da leitura e escrita, por meio da alfabetização, deve ocorrer em articulação com os usos social da leitura e escrita em contexto de trabalhos em sala de aula, ou seja, alfabetizar por meio da perspectiva do letramento (MACIEL; LÚCIO, 2008).

Sendo assim, toma-se como termo a ser adotado a alfabetização em que se considera, não apenas o ensino do sistema alfabético e ortográfico pelas crianças, mas que por meio deste processo, elas aprendam a utilizar o sistema simbólico da escrita como prática social. Pelas palavras de Soares (2001), as atividades alfabetizadoras promovidas pelas escolas devem implicar em

[...] habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos-para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catar-se...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...] (SOARES, 2001, p.92).

Assim, o ensino da linguagem escrita deve proporcionar ao aluno com SD o desenvolvimento de suas habilidades para adquirir todo o conhecimento cultural e, assim, participar da sociedade e o professor deve ser o mediador deste conhecimento.

De acordo com Vygotsky (2006), a aprendizagem e o desenvolvimento da criança estão ligados desde os primeiros anos de vida, ou seja, o processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem. Sobre a aprendizagem, Vygostky afirma que (2006)

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VYGOTSKY, 2006, p.115).

Nesta direção, Vygotsky (2006) pontua que há uma dependência recíproca entre esses os processos de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que ao aprender a criança estimula o seu desenvolvimento mental, fundamental para que haja na criança o desenvolvimento de características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Assim, a escola deve focar seu trabalho em promover práticas sociais de aprendizagem de leitura e escrita para alunos com SD, não se esquecendo-se de ou esquivando-se da responsabilidade de fazer isso em consonância com práticas que ensinem o sistema alfabético de forma a permitir ao aluno a compreensão do uso e função das letras na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo desta pesquisa que foi o de analisar a linguagem escrita de um aluno com SD no contexto da sala regular e para alcançar esse objetivo também foram consideradas as estratégias de ensino usadas pelo professor em sala e conseqüentemente analisar a produção escrita deste aluno.

Para tanto, participaram da pesquisa uma professora de sala regular e um aluno com SD matriculado em uma sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental. Os dados coletados para a pesquisa se deram com observações em sala de aula e entrevista com a professora regente.

A análise dos dados e a base teórica sobre linguagem escrita tiveram como pressupostos os teóricos da abordagem histórico-cultural Vygotsky (2007,1995) e Luria (2006).

Ao longo da coleta de dados, observou-se que Miguel não realizava as mesmas atividades que os demais alunos e suas atividades “diferentes” não eram adaptadas. Essas atividades eram feitas pela professora durante a aula, rapidamente, para que ele as fizesse, ou melhor, apenas identificasse vogais e muitas vezes, era só uma atividade durante as 5 horas de aula.

Enquanto não participava da aula, Miguel desenhava e explorava seu caderno. Entre lápis e rabiscos, ele foi começando a significar o mundo a sua volta ao representar em seus traços figuras humanas que eram a pesquisadora ou sua família. Além disso, passou a usar letras para escrever, inclusive a inicial do seu nome. Passou a querer copiar as tarefas que Luciana colocava na lousa. Com o tempo, Miguel passou a querer ter a sua identidade de aluno de alguém com capacidades de aprendizagem.

Entretanto, viu-se que, com os dados coletados, Miguel não conseguia ir além daquilo que lhe era proposto, pois a ele ficou imposta apenas atividades de identificação de vogais, coordenação motora, desenho de parlendas, em meio a tempo ocioso, sem planejamentos ou direcionamentos de atividades que lhe proporcionasse a devida apropriação dos conteúdos escolares. Não lhe oportunizaram atividades que permitissem que ele pensasse e avançasse no processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos dados coletados nota-se a importância de uma intervenção pedagógica mediada e adequada que possibilitaria ao Miguel avançar na sua aprendizagem. Além disso, as interações que ocorriam entre Miguel, os alunos de sala, a pesquisadora e a professora, através de mediação não intencional e não planejada, o aluno estava avançando no processo de aprendizagem.

Como as mediações são intencionais, Miguel foi significando o ato de desenhar e, além dos desenhos, passou a escrever letras do seu nome e relacionar figuras com letras do alfabeto. Com isso, se

ele tivesse acesso a uma mediação pedagógica planejada, Miguel teria condições de ter avançado muito mais no processo de aprendizagem.

A maior preocupação de Luciana em relação ao Miguel era a sua comunicação e não sua aprendizagem escolar em si. Entretanto, procurou saber como proceder com esse aluno em sua sala de aula. Além disso, os resultados apresentados evidenciaram que as atividades utilizadas com o aluno com SD na sala de aula comum tinham como objetivo a repetição e memorização. Para estes alunos, esses tipos de atividades, muitas vezes, se tornam fundamentais para a aprendizagem, porém, o ensino não deve estar focado em apenas na memorização das letras, mas sim de sua compreensão. É importante que a escola considere atividades que permitam a esses alunos, a generalização dos conteúdos apreendidos e não apenas a reprodução automática e sem sentido.

E apesar de ter uma professora de Educação Especial que trabalhava com o colaborativo, tanto Luciana quanto Miguel não eram atendidos por essa profissional, o que seria importante para que Luciana pudesse pensar em atividades para o aluno, assim, o aluno receberia atendimento em sala, deixando de ter tempo ocioso.

Deste modo, é também necessário mais cursos de formação continuada que supram a necessidade dos professores para atuarem com alunos com síndrome de Down em sala de aula comum, uma vez que em sua formação inicial não foram contemplados conteúdos referentes a essa temática, pois, assim, os professores terão mais condições e preparo para a prática em sala de aula.

Também é preciso considerar que para a aquisição da linguagem escrita, o ensino desta deve ser provido de contexto e sentido e não ser apenas um ato mecânico, já que através de atividades novas, a criança poderá criar novas experiências e assim compensar sua condição, o que não tem ocorrido com Miguel, pois as atividades que são direcionadas a ele não oportunizam novas aprendizagens e muitas vezes ele não realiza nenhuma tarefa em sala de aula, embora tenha interesse e capacidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, B. de L. P. **Consciência fonológica e habilidades de escrita em indivíduos com síndrome de Down**: um estudo longitudinal. 2014. 192 f. (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

ANACHE, A. A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, C. R., CAIADO, K. R. M., JESUS, D. M. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 47-58.

ARANTES, D. R. B., NAMO, D., MACHADO, M. A. S. Contexto histórico e Educacional da Pessoa com deficiência no Brasil e no Estado de São Paulo. In: ALMEIDA, M. A. (org.). **Deficiência intelectual: realidade e ação**. São Paulo. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo: SE, 2012. 153 p.

ARAÚJO, S. L. S., ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 17, n. 49, p. 341-352, maio/ago. 2014.

ARAÚJO, C.C.M., LACERDA, C.B.F.de. Linguagem e Desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 695-703, out./dez.2010.

Biblioteca Virtual em Saúde. Disponível em: <<http://www.bireme.br/php/index.php>>. Acesso em: 15 de out. 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORASCHI, M. B. Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**. Edição Especial, p. 612-623, jul. 2013.

BRASLAVSKY, B. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. Tradução de Agostinho Minicucci. São Paulo: Edição Melhoramentos/USP, 1997. (Tese de doutoramento).

BRITTO, L. P. L. Prefácio: quando ensina a ler e a escrever é mais que ensinar a ler e escrever. In: COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 9 – 16.

BRONCKART, J. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 7 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1994, p. 189. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARNEIRO, M. S. **Adultos com síndrome de Down: a deficiência mental como produção social**. Campinas: Papyrus, 2008. 171p.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever.** São Paulo: Paz e Terra, 2007. 286 p.

COMIM, B. C. **Atividades estimuladoras de leitura e escrita em estudantes com síndrome de Down.** 2013. 285 f. (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

COSTA, D. S. **A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com síndrome de Down.** 2011. 181 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BH, 2011.

DUEK, V. P., MARTINS, L. de A. R. Formação Continuada de professores: caminho para uma prática inclusiva. In: MARQUESINE, M C. (org.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em Educação Especial.** Londrina: ABPEE, 2009. p. 145-143.

FIERRO, A Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C., PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 193-214.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, R., CRUZ, M.N. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997. p. 196-207.

FONTES, R. S. de. **Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva.** Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2009. 309 p.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991, p. 150.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A. **A Interrelação fala, leitura e escrita em duas crianças com síndrome de Down.** Campinas. 2010. 130f. (Doutorado em Linguística/Neolinguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

GOLSALVES, E.P. **Iniciação à Pesquisa Científica.** 4 ed. Campinas – SP: Alínea, 2007.

KATO, M.A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2009. 114 p.

KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de letras, 2008.

KOLL, M. de O. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2010. 81 p.

LACERDA, C.B.F de. **Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita: o processo de construção do conhecimento.** São Paulo: Cabral Editora, 1995.

LOPES, I. A. **Os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com síndrome de Down: um estudo a partir de atuação pedagógica na educação infantil.** 2011. 129 f. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas: São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da Escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone. 2006. p. 143 - 189.

MACIEL, F. I. P., LÚCIO, I. S. Os conceitos de Alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L., MACIEL, F. I. P., MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. p. 13-33.

MARQUES, A. N., DELPREO, B. L. M. Letramento e o aluno com deficiência intelectual; confluências a partir de uma experiência pedagógica. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 313-336, jul./dez. 2012.

MARTINS, L. de A. R. Alunos com necessidades educacionais especiais e as práticas pedagógicas na escola regular. In: VICTOR, S. L., DRAGO, J. CHICON, J. F. (Org.) **Educação Especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. 1.ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011. p. 115-127.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E.G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, n. 57, p. 93-109, mai./agost. 2010.

MICHELS, L. R. F. **Aspectos-chave no processo de construção do conhecimento**: considerações acerca da aprendizagem de uma criança com síndrome de Down no processo de inclusão no ensino regular. 2007. 135 f. (Doutorado em Educação) – DE São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

MILLS, N. D. A educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 2003. p. 232-262.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 117.

MORTATTI, M. do. R. Alfabetização no Brasil: conjunturas entres políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v, 15, n. 44, p. 329-410, mai/ago, 2010.

MOVIMENTO DOWN. **Título do link/ artigo do site**. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2013/08/estatisticas-sobre-sindrome-de-down/>>. Acesso em: ago. 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com síndrome de Down. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 36, p. 337-359, mai/ ago.2010.

OLIVEIRA, F. F. de. Acerca da Formação e da Docência: uma interlocução com a literatura. In: PADILHA, A. M. L., OMETTO, C. B. C. N. de (orgs.). **Trabalho em educação: processos, olhares, práticas, pesquisas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 77-89

OLIVEIRA, G. P. **Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual: ensino de leitura em salas de recursos**. 114 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

OLIVEIRA, L. P. de. **A inclusão escolar e as licenciaturas na UFSCar: análise de matrizes e ementas curriculares**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de Psicologia, Licenciatura em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

OLIVEIRA, L. V de, MORI, N. N. R. A Produção de livretos como alternativa no desenvolvimento da leitura e escrita. In: MANZINI, E.J (org.). **Procedimentos de ensino e avaliação em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 41-48.

PIETRO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes para a educação básica e a educação especial. In: VIZIM, M.; SILVA, S. (Org.). **Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiência**. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2003. p 125-151.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down na escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 190 p.

PINTO, B. de L. **Avaliação da consciência fonológica em crianças com síndrome de Down**. 2009. 178 f. (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

PUESCHEL, S (Org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Tradução de Lúcia Helen Reily. Campinas: Papyrus, 1993. p. 306.

SÁS, M. R. **Efeitos de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em alunos com síndrome de Down**. 2009. 131 f. (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Revista Educação e Filosofia**, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/463/445>>. Acesso em 1julh. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p.137.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo, SP: Memnon, 2003, 314 p.

SILVA, A. P. M. da, ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante a inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. V. 5, n. 1, p. 2014.

SILVA, C. A. P. P. G da. **Distúrbios fonoarticulatorios na síndrome de Down e implicações na lectoescrita**. 2011. 207 f. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2011.

SILVA, C. S. R. da. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, M. L, MACIEL, F. I. P, MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. p. 35-58.

SILVA, F. de C. T. Desenhando a cultura escolar: *ensinoaprendizagem* e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L., SANTOS, R. A. dos. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas**. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 67-108.

SILVA, K. C. de, OLIVEIRA, A. A. S. de. Suporte pedagógico a adolescentes com síndrome de down: aquisição da escrita em contextos significativos. In: IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2007. **Anais VI Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina: UEL, 2007, p. 3383-3391.

SILVA, M. K de M. **A escrita e a criança com síndrome de Down: uma relação possível na escola regular**. 2010. 130 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010.

SMOLKA, A. L. B..**A criança na fase inicial da escrita: aalfabetização como processo discursivo**. Editora Cortez. 1988. São Paulo.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: autentica, 2001.

Teses e Dissertações. **Programa de Pós-Graduação Em Educação Especial**. Disponível em: <<http://www.ppgees.ufscar.br/dissertacoes-defendidas>>. Acesso em: 11 de out. 2014.

VAGULA, E. O professor, seu saberes e sua identidade. **Revista Científica Faculdade Lourenço Filho**. V. 4, n. 1, p. 103-116. 2005.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação** V. 5. Brasília: Plano Editora,

VILELAS, J. **Investigação - O processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo, 2009. p. 399.

VITAL, A. A. F. **Educação especial na perspectiva de educação inclusiva: um estudo sobre alunos com síndrome de Down matriculados no Ensino Fundamental I**. 2009. 136 f. (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2009.

VITALIANO, C. R., VALENTE, S.M.P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (org.). **A formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 31-48.

VOIVODIC, M. A. Inclusão. In: _____. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.21 – 37.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone. 2006. p. 103 – 117.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas**. Tomo III. La Habana: Pueblo y Educación. 1995.

VYGOTSKY. L. S. **A pré história da linguagem escrita**. In: Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO

ANEXO A – Termo de aprovação de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS/UFSCAR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO

Pesquisador: Aline Nathalia Marques

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 34602914.7.0000.5504

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 847.017

Data da Relatoria: 30/09/2014

Apresentação do Projeto:

Atualmente a deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva, desafia a escola e educadores a traçar novas metodologias e práticas pedagógicas. Consequentemente, o professor é um importante mediador para a internalização de conceitos que serão adquiridos. Como o letramento se caracteriza pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita através do contexto social, este trabalho tem por objetivo conhecer o processo de aquisição inicial da linguagem escrita pelo aluno com deficiência intelectual no contexto da sala inclusiva. Nesta direção o presente estudo, de cunho qualitativo, se pauta em um estudo de caso e tem como referencial a abordagem teórica histórico-cultural de Lev Semionoch Vygotsky. A coleta de dados será realizada na sala de aula em que o aluno com deficiência intelectual está matriculado. Os dados serão

coletados através de entrevistas semiestruturadas, observações participantes em uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental do Ciclo I e análise das produções do aluno. Espera-se que com esse estudo possa identificar e ampliar a compreensão do processo de aquisição da fase inicial da leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual e identificar as estratégias utilizadas pela professora.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 847.017

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer o processo de aquisição inicial da linguagem escrita pelo aluno com deficiência intelectual no contexto da sala inclusiva.

Objetivo Secundário:

a) Observar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor da sala regular para ensinar a leitura e escrita; b) Verificar se o professor utiliza a prática do letramento em sala de aula inclusiva para a aquisição da leitura e escrita; c) Identificar a apropriação da linguagem escrita do aluno com deficiência intelectual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante para a área em questão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado. Respeita a Resolução 466/14.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 847.017

SAO CARLOS, 28 de Outubro de 2014

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **“Aquisição da leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso”**, sob a responsabilidade da aluna do Mestrado na Pós-Graduação em Educação Especial, **Aline Nathalia Marques**, sob a orientação da **Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando**. O objetivo deste estudo é conhecer o processo de aquisição inicial da linguagem escrita pelo aluno com deficiência intelectual no contexto da sala inclusiva. Pensamos que os resultados deste estudo poderão fornecer subsídios aos professores e pesquisadores para a reflexão quanto às práticas pedagógicas em que alunos com deficiência intelectual possam ter garantidos os direitos de acesso, permanência, apropriação de conhecimento e desempenho escolar.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, que são: 1) ministrar aula para alunos com deficiência intelectual em sala inclusiva; 2) ter idade superior a 18 anos; 3) ter sido indicado pela direção da escola como possível participante da pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a pesquisa.

A pesquisa consiste na realização de uma entrevista com o professor da criança com deficiência intelectual, a qual será gravada através da gravação de voz e terá duração aproximada de 30 minutos; análise das atividades realizadas por este aluno sob sua responsabilidade dentro da sala de aula; observações participantes e registros em protocolo e diário de campo pela pesquisadora. Durante a execução da pesquisa serão tiradas fotografias das atividades da criança e da execução das atividades em sala de aula de forma ilustrativa. As fotografias poderão ser divulgadas na dissertação da pesquisadora, entretanto serão tomados todos os procedimentos que asseguram a confidencialidade e a privacidade na proteção da imagem e nome tanto seu, quanto dos seus alunos.

Como toda pesquisa que envolva seres humanos inclui riscos, esta pesquisa pode gerar desconforto e irritabilidade à criança pela presença de pessoas estranhas no ambiente assim como desconforto ao professor, contudo, o planejamento para este estudo ocorrerá de forma cuidadosa para reduzir tais riscos e evitar todo e qualquer desconforto ao professor ao aluno. No entanto, se acontecer qualquer comportamento contraproducente ou danoso provindo da participação na pesquisa, a professora terá livre acesso a pesquisadora e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento.

A sua participação nesta pesquisa, trará benefícios importantes para os estudos sobre processos de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola, pois ainda pouco sabemos sobre o processo de aquisição inicial da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual e as estratégias utilizadas para tal.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob minha responsabilidade. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e

apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e de artigo científico.

Particularmente, deve ser salientado que não haverá nenhuma remuneração financeira pela participação na pesquisa e nem custos financeiros de sua parte. Você uma cópia deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde constará o endereço e o telefone do pesquisador e, poderá solicitar esclarecimentos adicionais. Além disso, poderá interrompê-la, retirando o seu consentimento em qualquer momento ou circunstância, e não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luís, Km.235 – Caixa Postal 676- CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____,
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do Participante da pesquisa

Aline Nathalia Marques
Aluna da Pós-Graduação em Educação Especial
E-mail: aline_marques17@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Contato: Rod. Washington Luís. Km 235
E-mail: meiremorlando@gmail.com

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho e/ou criança sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar da pesquisa: **“Aquisição da leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso”**, sob a responsabilidade da aluna do Mestrado na Pós-Graduação em Educação Especial, **Aline Nathalia Marques**, sob a orientação da **Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando**. O objetivo deste estudo é conhecer o processo de aquisição inicial da linguagem escrita pelo aluno com deficiência intelectual no contexto da sala inclusiva. Pensamos que os resultados deste estudo poderão fornecer subsídios aos professores e pesquisadores para a reflexão quanto às práticas pedagógicas em que alunos com deficiência intelectual possam ter garantidos os direitos de acesso, permanência, apropriação de conhecimento e desempenho escolar.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, que são: 1) é pai ou responsável por uma criança com deficiência intelectual matriculada no ensino regular; 2) ter idade superior a 18 anos; 3) seu filho e/ou criança sob sua responsabilidade ter sido indicado pela direção da escola como possível participante da pesquisa.

A pesquisa consiste na realização de uma entrevista com o professor do seu filho e/ou criança sob sua responsabilidade, a qual será gravada através da gravação de voz e terá duração aproximada de 30 minutos; análise das atividades realizadas por seu filho e/ou criança sob sua responsabilidade dentro da sala de aula; observações participantes e registros em protocolo e diário de campo pela pesquisadora. Durante a execução da pesquisa serão tiradas fotografias das atividades da criança e da execução das atividades em sala de aula de forma ilustrativa. As fotografias poderão ser divulgadas na dissertação da pesquisadora, entretanto serão tomados todos os procedimentos que asseguram a confidencialidade e a privacidade na proteção da imagem e nome de seu filho.

Como toda pesquisa que envolva seres humanos inclui riscos, esta pesquisa pode gerar desconforto e irritabilidade à criança pela presença de pessoas estranhas no ambiente, entretanto, o planejamento para este estudo ocorrerá de forma cuidadosa para reduzir tais riscos e evitar todo e qualquer desconforto à criança. Todavia, se acontecer qualquer comportamento contraproducente ou danoso provindo da participação na pesquisa, os pais terão livre acesso a pesquisadora e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, se necessário a pesquisadora providenciará atendimento psicológico ou qualquer atendimento à criança.

A sua autorização para que seu filho e/ou criança sob sua responsabilidade possa participar desta pesquisa, trará benefícios importantes para os estudos sobre processos de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola, pois ainda pouco sabemos sobre o processo de aquisição inicial da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual e as estratégias utilizadas para tal.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob minha responsabilidade. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e

apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e de artigo científico.

Particularmente, deve ser salientado que não haverá nenhuma remuneração financeira pela participação na pesquisa e nem custos financeiros de sua parte. Você uma cópia deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde constará o endereço e o telefone do pesquisador e, poderá solicitar esclarecimentos adicionais. Além disso, poderá interrompê-la, retirando o seu consentimento em qualquer momento ou circunstância, e não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luís, Km.235 – Caixa Postal 676- CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____,
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa:
e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do Participante da pesquisa

Aline Nathalia Marques
Aluna da Pós-Graduação em Educação Especial
E-mail: aline_marques17@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Contato: Rod. Washington Luís. Km 235,
E-mail: meiremorlando@gmail.com

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho e/ou criança sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar da pesquisa: **“Aquisição da leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual: estudo de caso”**, sob a responsabilidade da aluna do Mestrado na Pós-Graduação em Educação Especial, Aline Nathalia Marques, sob a orientação da Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando. O objetivo deste estudo é conhecer o processo de aquisição inicial da linguagem escrita pelo aluno com deficiência intelectual no contexto da sala inclusiva. Pensamos que os resultados deste estudo poderão fornecer subsídios aos professores e pesquisadores para a reflexão quanto às práticas pedagógicas em que alunos com deficiência intelectual possam ter garantidos os direitos de acesso, permanência, apropriação de conhecimento e desempenho escolar.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, que são: 1) é pai ou responsável por uma criança matriculada no 2º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental; 2) Estudar na classe comum com um aluno com deficiência intelectual incluído; 3) ter idade superior a 18 anos; 3) a sala de aula do seu filho e/ou criança sob sua responsabilidade ter sido indicado pela direção da escola como possível participante da pesquisa.

A pesquisa consiste na realização de uma entrevista com o professor do seu filho e/ou criança sob sua responsabilidade, a qual será gravada através da gravação de voz e terá duração aproximada de 30 minutos; análise das atividades realizadas por seu filho e/ou criança sob sua responsabilidade dentro da sala de aula; observações participantes e registros em protocolo e diário de campo pela pesquisadora. Durante a execução da pesquisa serão tiradas fotografias das atividades da criança e da execução das atividades em sala de aula de forma ilustrativa. As fotografias poderão ser divulgadas na dissertação da pesquisadora, entretanto serão tomados todos os procedimentos que asseguram a confidencialidade e a privacidade na proteção da imagem e nome de seu filho.

Como toda pesquisa que envolva seres humanos inclui riscos, esta pesquisa pode gerar desconforto e irritabilidade à criança pela presença de pessoas estranhas no ambiente, entretanto, o planejamento para este estudo ocorrerá de forma cuidadosa para reduzir tais riscos e evitar todo e qualquer desconforto à criança. Todavia, se acontecer qualquer comportamento contraproducente ou danoso provindo da participação na pesquisa, os pais terão livre acesso a pesquisadora e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, se necessário a pesquisadora providenciará atendimento psicológico ou qualquer atendimento à criança.

A sua autorização para que seu filho e/ou criança sob sua responsabilidade possa participar desta pesquisa, trará benefícios importantes para os estudos sobre processos de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola, pois ainda pouco sabemos sobre o processo de aquisição inicial da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual e as estratégias utilizadas para tal.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob minha responsabilidade. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e de artigo científico.

Particularmente, deve ser salientado que não haverá nenhuma remuneração financeira pela participação na pesquisa e nem custos financeiros de sua parte. Você uma cópia deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde constará o endereço e o telefone do pesquisador e, poderá solicitar esclarecimentos adicionais. Além disso, poderá interrompê-la, retirando o seu consentimento em qualquer momento ou circunstância, e não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luís, Km.235 – Caixa Postal 676- CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 33518110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____,
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa:
e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do Participante da pesquisa

Aline Nathalia Marques
Aluna da Pós-Graduação em Educação Especial
E-mail: aline_marques17@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
Contato: Rod. Washington Luís. Km 235,
E-mail: meiremorlando@gmail.com

APÊNDICE D – Roteiro semiestruturado de observação



PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO

Roteiro de observação elaborado como instrumento de pesquisa no estudo “**Aquisição da leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual: estudo de caso**” que será desenvolvida por Aline Nathalia Marques, sob orientação da Prof^a Dr^a Rosemeire Maria Orlando.

Data: _____
 Horário de início: _____
 Horário de término: _____
 Duração: _____

1. Espaço físico

Sala de Aula	Sim	Não	Registro da Observação
<i>É arejada?</i>			
<i>Sala de aula numerosa?</i>			
<i>Boa organização das carteiras?</i>			
<i>É organizada?</i>			
<i>Conservada?</i>			
<i>Possui boa iluminação?</i>			
<i>Possui boas condições para estudo?</i>			
<i>Possui livros?</i>			
<i>Possui computador?</i>			
<i>Tem televisão e DVD?</i>			
<i>Data Show?</i>			
<i>Rádio?</i>			

2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Atividade n^o: _____
 Nome atividade: _____

- I. O (a) professor (a) utiliza práticas de letramento?
 II. É trabalhada a leitura e escrita em sala de aula?
 III. Quais são as estratégias utilizadas pelo professor para o ensino da leitura e escrita?

4. Interação colegas x colegas/ colegas x aluno DI /aluno DIx professor

Os alunos	SEMPRE	ÁS VEZES	NUNCA	Observação
<i>Colegas interagem com o alunos DI?</i>				
<i>Colegas ajudam o aluno DI?</i>				
<i>Professor interage com aluno DI?</i>				
<i>O professor tem boa relação com o aluno DI?</i>				
<i>O professor tenta suprir as necessidades do aluno DI?</i>				
<i>O professor supri as duvidas dos demais alunos também?</i>				
<i>O professor consegue reservar um tempo para trabalhar com o aluno DI?</i>				
<i>Somente o professor do AEE tem tempo pra trabalhar com o aluno DI?</i>				

Comentário:

Os dados que não aparecerem neste protocolo de registro de observação, estão anotados no diário de campo, anexado atrás deste protocolo. Muitos dos comentários referentes aos blocos deste protocolo se encontram nas anotações feitas em diário de campo.

Proibida a utilização desse protocolo sem a aprovação e liberação do autor dessa dissertação.

Aline Nathalia Marques Ferreira

APÊNDICE E – Entrevista semiestruturada



Protocolo de Coleta de Dados

Roteiro de Entrevista

Entrevista semiestruturada elaborada como instrumento de pesquisa no estudo “**Aquisição da leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual: estudo de caso**” que será desenvolvida por Aline Nathalia Marques, sob orientação da Prof^a Dr^a Rosimeire Maria Orlando.

Informamos que será resguardado o sigilo da identidade pessoal das pessoas participantes da pesquisa.

1. Dados Pessoais

- a) Idade: _____ Sexo: _____
- b) Tempo de Atuação no Magistério:

- c) Atua na Rede de Ensino: () Municipal () Estadual () Particular
- d) Escola que trabalha atualmente: _____

- e) Série que leciona: _____ Período: _____
- f) Atua em Outro Nível de ensino? () Sim () Não
Qual? _____

2. Formação

- a) Qual a sua Formação inicial?
- b) Além da graduação/pós-graduação, você também fez alguma especialização?
Em que instituição?
- c) Como era esse curso? E era de quantas horas?
- d) Você acha que a especialização foi o suficiente para você?

3. Vida Escolar

- a) Você já trabalhou ou teve contato com um aluno com deficiência?
- b) Que tipo de deficiência ele(s) tinha (m)?
- c) Por quanto tempo você trabalhou com esse aluno?

- d) Como foi essa experiência para você?
- e) Você se sentia preparada para trabalhar com esse alunado?
- f) Você encontra alguma dificuldade me trabalhar com o aluno com Deficiência Intelectual? Qual?
- g) O que você fez quando recebeu o aluno em sua sala?
- h) Para você o que é letramento?
- i) O que é deficiência intelectual?
- j) Na sua opinião, quais são as estratégias necessárias para o aluno com deficiência intelectual aprender ler a escrever?
- k) Como você acha que deve ser o ensino da leitura e escrita para os alunos? E para os alunos com deficiência intelectual?

Proibida a utilização desse protocolo sem a aprovação e liberação do autor dessa dissertação.

Aline Nathalia Marques Ferreira