

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)**

SIMONE NERI DA SILVA

**OS CONTOS INFANTIS COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NO PROCESSO
DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2016

SIMONE NERI DA SILVA

**OS CONTOS INFANTIS COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NO PROCESSO
DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Aquisição e Patologias da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2016

Silva, Simone Neri da.

S581c Os contos infantis como instrumento facilitador no processo de aquisição da escrita com Síndrome de Dawn. / Simone Neri da Silva; orientadora: Carla Salati Almeida Ghirello-Pires. – Vitória da Conquista, 2016.
82f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Lingüística - PPGLIN, Vitória da Conquista, 2016.

Inclui referências. 77-81.

1. Aquisição de linguagem. 2. Escrita - Criança - Síndrome de Dawn. 3. Contos infantis - Mediação. I. Ghirello-Pires, Carla Salati Almeida. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Lingüística – PPGLIN. III. T.

CDD: 401.93

Catálogo na fonte: Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Tales for children as an instrument trainer in the process of child writing acquisition with of down syndrome

Palavras-chave em inglês: Down Syndrome. Mediation. Children's stories. Writing acquisition.

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Linguística

Banca examinadora: Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (Presidente-Orientadora); Profa. Dra. Nirvana Ferraz Santos Sampaio (UESB); Profa. Dra. Evani Andreatta Amaral Camargo (CUML)

Data da defesa: 23 de fevereiro de 2016

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

SIMONE NERI DA SILVA

**OS CONTOS INFANTIS COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NO PROCESSO
DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Data da aprovação: 23 de fevereiro de 2016.

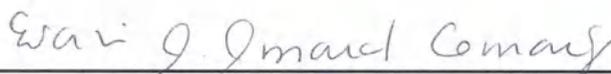
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (UESB)
(Orientadora)



Profa. Dra. Nirvana Ferraz Santos Sampaio (UESB)



Profa. Dra. Evani Andreatta Amaral Camargo (CUML)

Às pessoas com Síndrome de Down por tudo que me ensinam; e a seus pais.

AGRADECIMENTOS

A Genecy, minha mãe : pelo seu amor, exemplo, generosidade. Por ser minha grande amiga, e porque até aqui, tudo que faço é à quatro mãos;

A Samara e Miguel, meus filhos : porque não existe nada maior, nem melhor, nem mais inspirador que eles;

A Antonio, meu marido : pelo companheirismo, por me ensinar muito sobre a *diferença*; e por fazer tanta diferença;

A Samarone, Sinron, Paulinho, Saulo, Claudia e Paula, meus irmãos : pela certeza de que nunca estive, nem estarei sozinha. Por serem os amigos certos das *horas incertas*. Em especial a Sinrone Paulinho : pela parte gráfica dos dados, pelas versões impressas desse trabalho e pela valiosa revisão técnica de todos os meus artigos do mestrado, incluindo este trabalho;

A Matheus, Benjamim, Ana Luíza, Maria Eduarda, Jáder, Alícia, Maria Fernanda, José Antônio, João Marcos e Bia pelas vezes em que transformaram minha casa na *Terra do Nunca*; A Paulo Estevão pelo material digitalizado; e a César Augusto, por ser meu querido e fiel escudeiro, sendo o irmão mais velho de que meus filhos precisaram pra eu estudar.

E um obrigada mais que especial as crianças : minha sobrinha **Ana Beatriz, Ana Rosa, Alexandre, Alice, Catarina, Letícia Raiane, Stella, Maria Vitória, Izaque, Sara, João Vivaldo, Paulinho, Lucca e Rebeca**, as quais na sua singularidade me ensinaram que ser diferente é mais que normal, é encantador!

A Geisa, mãe de LR pela disponibilidade e interesse com que conduziu sua filha até os atendimentos do LAPEN, acreditando no profissionalismo e empenho que nos movia a novas formas de compreender a linguagem da criança com Síndrome de Down.

A Carla Salati, minha orientadora e amiga, por compartilhar comigo mais do que um aprendizado acadêmico/teórico, mas sua experiência e paixão pela linguagem das crianças com Síndrome de Down;

Ao Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva e à Prof^a. Dr^a. Nirvana Ferraz Santos Sampaio, dois dos mais honrados e competentes professores da UESB, com os quais tenho aprendido desde a graduação em Letras. E pelo feliz reencontro na banca qualificação, cujas contribuições aprimoraram minha pesquisa;

A Prof.^a Dr.^a Evani Camargo por fazer parte da banca avaliadora deste trabalho;

Aos demais professores do programa de mestrado em Linguística, pela responsabilidade com que nos conduziram à novas formas de se pensar a Linguagem;

A Nayra Marinho, pelos caminhos que trilhamos juntas no LAPEN, com respeito, solidariedade e amizade;

Ao colega, Prof. Maurício Veiga Mirandapela revisão e versão do abstract .

Aos secretários doPPGLIN e LAPEN, Jônatas Izaiase Yasmim, pela maneira gentil e compromissada com que nos atendiam, contribuindo para uma pesquisa mais eficiente e agradável naquele espaço.

RESUMO

Este trabalho diz respeito à importância dos contos infantis como instrumento auxiliar no processo de aquisição da escrita de crianças com Síndrome de Down, uma vez que estas apresentam comprometimentos de ordem física e cognitiva que afetam a aquisição e funcionamento de sua linguagem. Este texto propõe - sendo, portanto, sua hipótese - que a utilização dos contos infantis ampliarão as possibilidades de desenvolvimento da linguagem e aquisição da escrita desses sujeitos, por considerar que a atividade de leitura põe a criança diante de possibilidades comunicativas discursivas e com a escrita. Considerando, também, que os dados históricos sobre o desenvolvimento da linguagem humana mostram que a linguagem emerge como parte integrante do sistema cognitivo geral dos seres humanos, sendo portanto, uma atividade constitutiva e fundamental para a inserção social e afirmação da subjetividade do indivíduo. Para tal, baseamos nosso trabalho na abordagem histórico - cultural da aprendizagem, desenvolvida por Vigotsky (2004), na qual a interação e a mediação são condições para o desenvolvimento humano, e por conseguinte, da linguagem. Bem como nos pressupostos teóricos-metodológicos da Neurolinguística Discursiva, pela sua concepção da linguagem em funcionamento, e por considerar o sujeito que opera sobre essa mesma linguagem, podendo, inclusive, modificá-la, a partir de situações discursivas realizadas num contexto interacional. Com esse embasamento o nosso objetivo é o de analisar como a utilização dos contos infantis contribuem para facilitar o desenvolvimento linguístico e aquisição da escrita por crianças com síndrome de Down.

PALAVRAS-CHAVE

Síndrome de Down. Mediação. Contos infantis. Aquisição da escrita.

ABSTRACT

This work concerns the importance of children's stories as an auxiliary tool in writing acquisition process of children with Down syndrome, since these have physical and cognitive order commitments affecting the acquisition and operation of its language. This text proposes - is therefore its hypothesis - that the use of children's stories expand the possibilities of language development and acquisition of the writing , considering that reading activity insert the child before discursive communicative possibilities and writing . Considering also that historical data on the development of human language show that language emerges as a general part of the cognitive system of humans, and thus a constitutive and fundamental activity for social inclusion and affirmation of the individual's subjectivity. Therefore, we base our work on the historical - cultural approach of learning, developed by Vygotsky (2004), in which the interaction and mediation are conditions for human development, so the language, as well as the theoretical and methodological principles of Neuro Discourse, by its understanding of language functioning, and considering the subject who operates on the same language, and may even change it from discursive situations held in interactional context. With this foundation our goal is to notice how the use of children's stories help to facilitate language development and acquisition of the writing of children with Down syndrome.

KEYWORDS

Down Syndrome. Mediation. Children's stories. Writing acquisition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grafia da palavra formiga.....	60
Figura 2 - Escrita da palavra “ neve “com uso de alfabeto móvel em madeira.....	61
Figura 3- Identificação da palavra “neve”.....	61
Figura 4 - jogo da forca.....	62
Figura 5 – escritaconjunta de texto.....	63
Figura 6 -Escrita e análise das palavras.....	64
Figura 7–Escrita e análise das palaavras.....	64
Figura 8– Escrita da palavra “casa” em alfabeto de madeira.....	65
Figura 9 - Escrita da palavra bela em alfabeto de madeira.....	66
Figura 10 - Escrita da palavra casa em alfabeto de madeira.....	66
Figura 11 - Escrita da palavra casa em alfabeto de madeira.....	66
Figura 12 - Escrita da palavra casa em alfabeto de madeira.....	67
Figura 13 - recorte do conto os três porquinhos.....	68
Figura 14–Escrita da frase: O lobo vai soprar.....	69
Figura 15- Escrita de frase.....	70
Figura 16– Escrita da frase: O porquinho fez a casa.....	70
Figura 17–Escrita de frase.....	71
Figura 18 - Escrita da frase : O lobo chegou.....	71
Figura 19 – Produção frases : “ Os três porquinhos “:A casa do porquinho/ Veio o lobo/ O lobo derrubou a casa/ O lobo entrou pela chaminé/ O lobo queimou o rabo/ Os porquinhos ficaram felizes.....	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 REVISÃO DE LITERATURA.....	17
1.1 uma visão da deficiência ao longo do tempo.....	17
1.2 inclusão das pessoas com deficiência : um novo paradigma.....	19
1.3 A concepção histórico-cultural da aprendizagem: o papel do mediador.....	20
2 PENSAMENTO E LINGUAGEM.....	23
2.1 A linguagem como parte constitutiva do ser humano.....	23
2.2 Visão inatista X visão interacionista da aquisição da linguagem.....	24
2.3 A linguagem da criança com Síndrome de Down.....	27
3 SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA : UM BREVE HISTÓRICO, CRÍTICAS E DESAFIOS.....	31
3.2 Aspectos fonológicos da aquisição da escrita.....	39
4 CONTRIBUIÇÕES DA NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA.....	43
4.1 Dado em Neurolinguística.....	45
5 O CONTO INFANTIL COMO INSTRUMENTO SIGNIFICATIVO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN.....	50
6 MÉTODO.....	55
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	60
<i>Dado 1:</i>	<i>60</i>
<i>Dados 2 e 3:</i>	<i>61</i>
<i>Dado 4:</i>	<i>62</i>
<i>Dado 5:</i>	<i>63</i>
<i>Dado 6 e 7:</i>	<i>64</i>
<i>Dado 8:</i>	<i>65</i>
<i>Dados 9, 10 e 11:</i>	<i>65</i>
<i>Dado 12:</i>	<i>67</i>
<i>Dado 13:</i>	<i>67</i>
<i>Dado 14:</i>	<i>69</i>
<i>Dado 15:</i>	<i>71</i>
<i>Dado 16:</i>	<i>72</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	77

ANEXO..... 82
ANEXO A – TCLE..... 82

INTRODUÇÃO

Mas os poços da fantasia acabam sempre por secar e o contador de histórias, cansado, tentou escapar como podia: o resto amanhã... Já é amanhã.

Lewis Carroll

A linguagem é um sistema simbólico dos grupos humanos e é por meio dela que funções superiores são socialmente formadas. É também “uma atividade constitutiva” (FRANCHI, 1987) e “resultado da interação concreta do ser humano com o mundo que o rodeia e com seus pares”, além de estar inter-relacionada com o pensamento e possibilitar outras aprendizagens (VIGOTSKY e LÚRIA [1996] apud PIMENTEL, 2012 p.234). Por isso é que um comprometimento nessa área da linguagem pode trazer dificuldades ao desenvolvimento do sujeito como um todo.

Nessa perspectiva da linguagem como parte importante para o desenvolvimento humano e pelo seu aspecto histórico-cultural, é que trazemos a aquisição da escrita para o centro de nosso estudo sobre a narrativa de contos infantis como atividade constituinte para a apropriação da escrita nas crianças e mais especificamente das crianças com Síndrome de Down, uma vez que estes indivíduos podem apresentar perdas significativas em sua inserção na sociedade em função do seu comprometimento na linguagem decorrente de sua condição sindrômica. Interessa-nos, neste momento, observar o processo de aquisição da escrita de crianças com Síndrome de Down, pois essa diferenciação no funcionamento de sua linguagem afeta também sua aquisição da escrita. Nossa hipótese é a de que a utilização de histórias infantis - os contos de fadas - são constituintes do processo de aquisição da escrita.

A razão desta pesquisa se dá a partir de um dado que chama a atenção de pais e educadores, tanto na rede pública como na particular: o fato de não encontrarmos sujeitos com SD nas séries finais do ensino fundamental e médio, sugerindo que, embora alguns comecem seu processo educativo, não há continuidade do mesmo, ainda que para isso eles sejam indubitavelmente capazes. Esta constatação traz à tona a necessidade de refletirmos sobre todo nosso sistema educacional e criarmos novos paradigmas para os processos educativos, no qual o ambiente sociocultural/escolar se torne favorável à superação de limites impostos pela estrutura cognitiva de sujeitos com SD, alterando o curso esperado do seu desenvolvimento. E ainda pensarmos sobre que recursos teóricos e metodológicos podem ampliar o potencial educativo desses indivíduos, promovendo um melhor funcionamento da

linguagem, e qual o papel dos contos infantis nesse processo, são perguntas que norteiam nossa pesquisa.

Nesse sentido, o de se pensar novas formas de promover a aprendizagem de alunos chamados comumente de “especiais”, deparamo-nos com o discurso de professores, segundo os quais os gestores impõem, “verticalmente”, um processo inclusivo nas escolas, mas que não os preparam pra isso. Embora haja grandes enecessárias discursões a respeito desse tema, que inegavelmente também tem seu lado político, meu olhar voltou-se particularmente para um outro aspecto dessa discussão - o teórico-metodológico - como uma das causas das dificuldades na escolarização das crianças com SD. Assim, para compreender parte dessas dificuldades, foi preciso voltar às series iniciais, mais especificamente ao momento da aquisição da escrita. Constatei que por razões as mais diversas, na maioria das vezes, esse processo se dá de forma teoricamente equivocada e ineficiente. Tanto é que crianças com SD ficam à margem desses processos -salvo exceções -e mesmo para crianças sem comprometimentos neurológicos/psíquicos essa aquisição muitas vezes ocorre de forma deficitária.

Também é notório que o papel do mediador/professor tem sido negligenciado, ora por uma questão técnica/gerencial (o grande número de alunos para cada professor, falta de pessoas qualificadas), ora pela falta de entendimento da importância do mesmo, sobretudo para crianças com SD. Contudo, essa aprendizagem não pode ser despotencializada, ainda que de forma não clara ou conscientemente pretendida, haja visto que diferentes estudiosos trazem contribuições a um melhor entendimento sobre tema. Além disso, já passam dos 20 anos desde a declaração de Salamanca que nos confrontou com a necessidade de buscarmos mudanças no nosso modo de pensar e fazer educação. Não é mais aceitável, portanto, que os discursos desconcertantes sobre não saber como lidar com alunos especiais continuem sendo impeditórios num momento tão profícuo de informação e pesquisa, bem como de conquistas no campo da legislação.

Para que esse quadro mude, há diante de nós -pesquisadores, professores, pais e terapeutas - alguns desafios. “Depois dos esforços para o conhecimento da criança “ (KRAMER, 2007, p.14), temos que conhecer e (re)conhecer nossas crianças com necessidades especiais, para assim, podermos compreender sua “diferença=singularidade como valor” (MELEIRO, 2002) e finalmente investirmos no potencial educativo delas. Neste trabalho o foco estará voltado para as crianças com SD pela sua grande incidência. A estimativa é que tenhamos hoje no Brasil cerca de 270 mil pessoas com SD, segundo dados do site Movimento Down.

Entre as características dessa Síndrome, há as que dizem respeito ao que se pode considerar déficits reais, isto é, limitações de origem orgânica, mas que não devem ser definidoras de impedimentos, quando consideramos a grande plasticidade cerebral - capacidade que o cérebro tem de se remodelar em função da experiência do sujeito - resultante de situações interacionais.

A oportunidade de conhecer melhor o conjunto de características físicas e psíquicas de indivíduos com SD eleva nossa atenção e expectativas sobre eles. Lembrando que esses, de fato, demandam uma atenção diferenciada dos que lidam com eles para lhes garantir melhor desenvolvimento e ampliar suas possibilidades de aprendizagens, sobretudo no campo da linguagem.

Orientamos nosso trabalho com base nos estudos de Vigotsky (1991), porque este apregoa que toda criança pode aprender e que as funções psicológicas superiores são de natureza cultural e de origem social, suplantando muitas vezes as questões orgânicas e trazendo a mediação do outro para um lugar de destaque dos processos de ensino e aprendizagem.

Num sentido amplo, ou seja, na perspectiva de Vigotsky, mediar implica numa redefinição dos conceitos de ensino e aprendizagem construídos ao longo da história, considerando a intencionalidade do conhecimento que se quer transmitir, e pensando em favorecer esses processos mentais superiores – a cognição - essenciais para o desenvolvimento do sujeito. Isso significa ter em vista que a aprendizagem depende de fatores construídos dentro de uma relação dialógica, pois é através de sua relação com o outro que o ser humano se humaniza. A proposta da teoria histórico-cultural, portanto, está presente no ato de se contar histórias infantis às crianças com SD, contribuindo para ampliar a capacidade linguística destas e facilitando sua aquisição da escrita.

Além disso, utilizamos os pressupostos teóricos da Neurolinguística Discursiva, uma vez que de sua concepção dinâmica de linguagem decorrem novas e significativas formas de atuação sobre o sujeito em relação a sua linguagem.

Acreditar que isso é possível se adotarmos uma postura que vise ao potencial linguístico desses indivíduos, em detrimento de situações biologicamente adversas, e a compreensão de uma educação voltada para *adiferença como valor*, é a razão deste trabalho.

Nesse intento, de promover o potencial educativo de crianças com SD, iniciamos nosso trabalho retomando as visões da deficiência, historicamente construídas, mostrando que posturas eticamente censuráveis, foram também lentamente substituídas por formas mais dignas e assertivas de se pensar a deficiência. Tal entendimento possibilita minimizar ou mesmo

superar o fator orgânico em favor do sócio/cultural, que promovam uma postura inclusiva. Nessa perspectiva da inclusão, enfatizamos já no primeiro capítulo a concepção histórico-cultural da aprendizagem, por mostrar a importância do papel do mediador, sem o qual seria pouco exitoso se pensar em aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo em se tratando de pessoas com déficit cognitivo. Para tanto assumimos, no capítulo 2 uma concepção interacionista da aquisição e desenvolvimento da linguagem humana, em detrimento do *inatismo chomskyano*.

Para uma melhor compreensão da aquisição da linguagem, os estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem trazidos por Vigotsky e Lúria (1996) se constituem como um importante arcabouço teórico desse trabalho. Isso porque para esses autores, a linguagem ocorre na relação entre a criança e seus interlocutores, sendo possível que haja desenvolvimento em situações biologicamente adversas como no caso dos indivíduos com síndrome de Down. Por consequência, tratamos num sub-tópico do capítulo 3 de alguns esclarecimentos sobre a criança com SD e o funcionamento de sua linguagem, suas regularidades e especificidades e sobre como facilitar sua aquisição da escrita.

No capítulo 4, abordamos questões relativas à aquisição do sistema de escrita alfabética. Logo no início trouxemos um pouco da história dessa mesma escrita, com o intuito de mostrar que as transformações ocorridas, tanto no sistema de escrita, como em suas diferentes funções dentro da sociedade, ocasionaram também em mudanças na forma como esse escrita estava sendo ensinada, para que viesse a se tornar um bem universal.

Neste capítulo é possível perceber que tais mudanças tornaram a aquisição de um sistema de escrita alfabética mais acessível, e possível também, às pessoas com déficit cognitivo. Para tanto, utilizamos contribuições de autores como Morais (2012), Ferreiro e Teberosky (1989), Freire (1979), Lúria (1986) e Cagliari (1996) e Camargo (2012) os quais além de contribuir para uma melhor compreensão sobre como funciona o sistema de escrita, ainda fazem importantes críticas aos métodos tradicionais de alfabetização. Além disso, esses autores nos permitem concluir que, durante o processo de aquisição da escrita a criança levanta hipóteses sobre o funcionamento desse sistema, e que tais hipóteses precisam ser consideradas como elementos norteadores das atividades dirigidas a cada criança.

No último tópico desse capítulo tratamos da importância de se conhecer os aspectos fonológicos da aquisição da escrita, já que, conforme Cagliari (1999), “as técnicas de análise fonológica aliadas a uma boa descrição fonética facilitam o processo de aprendizagem, explicando melhor o funcionamento da fala, escrita e leitura.”

À luz de estudiosos da Neurolinguística Discursiva, como Morato (2001) e Coudry (2010), o capítulo 5 propõe conhecer as contribuições da Neurolinguística Discursiva como um caminho para se compreender a linguagem em funcionamento, seja em construção (aquisição) ou em situação de reconstrução da linguagem, como ocorre nas afasias, e ressaltar que cada ser humano pode ser *sujeito da linguagem*.

Assim, considerando a importância da linguagem para a formação da subjetividade e autonomia do ser humano, bem como o reconhecimento das potencialidades educativas de todos os indivíduos, a despeito de suas singularidades, muitas vezes imbricadas de limitações do ponto de vista biomédico, tratamos no último capítulo deste trabalho sobre a utilização dos contos infantis. Ressaltamos que esses surgem como um importante recurso de mediação, potencializador do processo de aquisição da escrita por crianças com SD.

Finalizando, os dados do sujeito LR são descritos e analisados tendo como pontos norteadores as teorias aqui apresentadas e orientadas na perspectiva do paradigma indiciário proposto por Ginzburg, seguidas de nossas considerações finais sobre os resultados obtidos nessa dissertação.

1 REVISÃO DE LITERATURA

*Mas eu não quero me encontrar com gente louca - observou Alice.
 Você não pode evitar isso - replicou o gato.
 Todos nós aqui somos loucos. Eu sou louco, você é louca.
 (...) as melhores pessoas são assim!
 Lewis Carroll*

1.1 uma visão da deficiência ao longo do tempo

Segundo documento elaborado pela OMS - relatório mundial sobre a deficiência - e lançado pela ONU em 2015 existem no mundo mais de um bilhão de pessoas com algum tipo de deficiência. Quer dizer que uma em cada sete pessoas apresenta algum tipo de dificuldade física, mental ou sensorial, que compromete direta ou indiretamente seu desenvolvimento sua relação com o meio. Em outras palavras, estas pessoas apresentam dificuldades para comunicar-se e para serem indivíduos produtivos e autônomos. Dados do IBGE de 2013 afirmavam que só no Brasil cerca de 6,2% da população têm algum tipo de deficiência, dos quais 1,40% apresentam deficiência mental ou intelectual.

Entretanto, é importante considerar que o conceito de deficiência tende a torna-se impreciso, uma vez que é na interação do sujeito com diversas barreiras que podem obstruir a efetiva participação do chamado “deficiente” na sociedade, que ele se torna deficiente. A este respeito, Stratford (1989) sinaliza que “nenhuma criança é deficiente no âmbito de sua própria existência. Ela se mostra deficiente apenas diante das exigências feitas a ela pela sociedade da qual ela faz parte”.

Ao longo da história a inserção das pessoas com necessidades especiais na sociedade foi ainda mais crucial. A postura frente às ocorrências das deficiências tendia a ser frequentemente equivocada e preconceituosa. E é importante revê-las, pois para Lepri (2011) reconstruir historicamente as representações da deficiência não é apenas um exercício de abstração, mas um modo de reconhecer imagens que por séculos orientaram posturas de acordo com as condições culturais. Assim, a maneira como a deficiência se constituiu e evoluiu ao longo do tempo e na cultura é que foi determinando novas representações socioculturais das chamadas deficiências.

Em períodos mais antigos da história da humanidade a pessoa com deficiência era vista como uma aberração da natureza e fadada a eliminação; era abandonada a sua própria sorte, sendo a morte um destino quase sempre certo. Com o advento do judaísmo, o nascimento de

uma criança com deficiência era considerado um castigo divino. Mentalidade presente, também, no início na chamada era cristã. A exemplo disso, temos no capítulo 9 do Evangelho de João, versículos 1, 2 e 3 o seguinte relato: Quando Jesus encontra o cego Bartimeu na entrada da cidade de Jericó, lhe suplicando que fosse curado, um dos discípulos de Cristo pergunta-lhe: “Rabi, quem pecou, este ou seus pais, para que nascesse cego?”. O cristianismo difundiu a ideia da aceitação condicionada aos valores cristãos, ou seja, todos são filhos de Deus e merecem misericórdia. Ideia que apesar de estar ainda muito longe do ideal, trouxe o mínimo de tolerância.

A partir desse período, por volta do século XVII ocorre o surgimento dos primeiros “hospitais” que abrigavam indigentes e pessoas com deficiência. Este fenômeno espalha-se por toda a Europa, até que em 1656 é criado em Paris, o Hospital Geral *La Salpêtrière*, o *Bicêtre* e outros estabelecimentos. Michel Foucault denomina esse fato como “O Grande Enclausuramento”, cujo objetivo era o isolamento de segmentos sociais heterogêneos e desajustados, sobretudo os considerados loucos, entre os quais o deficiente mental era posto.

Depois desse período, o paradigma vigente foi o do “selvagem”, e ainda mais fortalecida era a instituição hospitalar ou “casas” com funções equivalentes. Este “selvagem” despertava a curiosidade, permitindo uma postura racionalista, que tentava normalizar ou neutralizar tais indivíduos por meio de medidas educativas. Estas, porém, além de ineficazes, se utilizavam de métodos questionáveis, que não contribuíam para o bem estar efetivo dos pacientes. Tal postura colaborava para que pessoas com deficiência fossem ainda mais excluídas da sociedade em vez de serem preparadas para conviver nela com respeito e dignidade. Nesse sentido, sobretudo as deficiências mentais eram mais suscetíveis ao abandono completo. Para Michel Foucault (1972), as instituições hospitalares funcionavam como um espaço de exclusão e sanção para onde eram levados os leprosos e os loucos, neste último grupo estavam incluídos quaisquer indivíduos cujo funcionamento mental fosse considerado uma anormalidade, condição determinada pelo “exame”, como vemos:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. (FOUCAULT, 1969, p. 86).

Só no início do século XX é que surge uma nova mentalidade que previa uma postura pretensamente terapêutica. A visão médica da deficiência, entretanto, continuou institucionalizando pessoas fora da chamada normalidade, visando controle e classificações,

numa postura que ainda não considerava aspectos psicossociais, mas já apontava, insidiosamente, para uma perspectiva inclusiva, como veremos a seguir.

1.2 inclusão das pessoas com deficiência : um novo paradigma

Apenas na segunda metade do século XX, por volta da década de 1960 é que a imagem da pessoa com deficiência foi a de uma pessoa com perspectivas educativas e culturais mais amplas e dignas. Também a partir desse momento é que seus direitos de cidadão começaram a ser assegurados. Desse período até aqui, avançamos na direção de uma cultura da diversidade humana e o reconhecimento de direitos, levou-nos a um comportamento inclusivo, embora este ainda se incida com relativa lentidão. No Brasil, segundo o ministério da educação, a inclusão prevê um comportamento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Além disso, os termos usados para se referir às pessoas com deficiência também mudaram com o tempo. Expressões pejorativas, carregadas de estigma e preconceito como: *aleijado, mongoloide, defeituoso, incapaz, inválido, idiota etc.*, passaram a levar em conta valores e conceitos vigentes sobre a inclusão. Sendo que atualmente é considerada como sendo uma expressão mais adequada, *pessoa com necessidades especiais* e ainda, se for o caso específico, *deficiência intelectual*. Outras mudanças a esse respeito tem a ver com a formulação de leis que visam a uma educação especial com ênfase na inclusão.

A título de conhecermos um pouco mais da legislação especificamente direcionada para a área educacional, ou seja, que delibera sobre a educação inclusiva, temos como dois de seus mais importantes documentos o Plano Nacional de Educação -(PNE) (Projeto de Lei 8.035/10, Meta 4 página 5) que visa : “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.”. Entre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

Outro importante documento trata-se da Declaração de Salamanca, lançada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada entre 7 e 10 de

junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca e que trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Um dos importantes itens dessa declaração diz respeito a “estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração”, e a adoção do princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

Um processo investigativo a respeito das deficiências, sua etiologia e prognóstico têm sido realizado muitos anos antes do surgimento e formalização das primeiras leis a respeito da inclusão escolar e estando, provavelmente, na base destas. São, por conseguinte, obras que nos permitiram compreender e repensar questões relacionadas à deficiência. Os estudos realizados por Vigotsky (2002) e Lúria (1987) sobre os quais trataremos no próximo capítulo, estão entre os mais relevantes trabalhos sobre o tema da aprendizagem humana. Em outras palavras, esses autores contribuíram para a (re)formulação de ideias que mudariam nossa forma de compreender o funcionamento da mente e suas patologias.

1.3 A concepção histórico-cultural da aprendizagem: o papel do mediador.

Uma relevante contribuição para o entendimento da aprendizagem humana no campo da deficiência, e também da linguagem foi trazida por Vigotsky (1996). Sua proposta de estudo implica em direcionar o olhar do observador para o que ocorre a partir da mediação social, isto é, entender como o desenvolvimento das crianças ocorre em razão de suas condições de vida e nas interações sociais, (PIMENTEL, 1998).

As ideias de Vigotsky contemplam sobre maneira as crianças com déficit intelectual, pois, para ele, as leis que regulam o desenvolvimento infantil são as mesmas para crianças com ou sem deficiência. Segundo Ferreiro (1994, p.72-77), o mesmo ocorre com Lúria (1994) uma vez que em seus estudos aparecem excertos de entrevistas com crianças normais e crianças ‘mentalmente atrasadas’, “sem maiores precauções em passar de umas às outras”, mostrando que para ele os processos eram os mesmos em todas as crianças.

Lev Vigotsky (1896) nasceu na Bielo-Rússia. Formado em direito, possuía interesses diversos, escrevendo, entre os anos de 1917 a 1923 críticas literárias e textos sobre psicologia, e assuntos ligados à ciência, quando começou a interessar-se pelo ensino. Entrou em contato

com crianças com deficiência e, a partir daí, durante uma prodigiosa década (1924-1934), é que Vigotsky, cercado por um grupo de colaboradores apaixonados como ele pela elaboração de uma verdadeira reconstrução da Psicologia, desenvolve sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos.

Ele teve como fundamento a dialética marxista para sua teoria de aprendizado, mas sua análise da importância da esfera social no desenvolvimento intelectual era criticada por não se basear numa leitura que o partido comunista soviético fazia da teoria de Marx e sendo assim suas ideias foram censuradas em seu tempo, sendo publicadas posteriormente.

Vigotski não foi um teórico do marxismo, mas um pensador marxista. Essa sutildiferença representa um fator determinante dentro da sua configuração intelectual, na medida em que o pensamento marxista representava o substrato teórico sobre o qual Vigotski construiu a sua psicologia, mas não os limites aos quais ela estava circunscrita. O materialismo histórico-dialético, entendido como método mais coerente de leitura da realidade em seu desenvolvimento histórico, representou para Vigotski uma importante ferramenta na tarefa de estabelecer um modelo científico de estudo dos fenômenos psíquicos. (SANTA;BARONI; 2014, p .2)

Entre as suas ideias mais significativas este autor afirmou que as atividades psíquicas superiores realizam-se no interior das relações dialógicas e interpessoais da criança, sendo, portanto, resultantes de acontecimentos sociais e ambientais . A relevância dessa ideia consiste em atribuir grande importância ao papel do outro, dando a esse a função , imprescindível, de ser para a criança um facilitador de seu desenvolvimento e aprendizado. Sobre esta ideia, Pimentel (2012) diz que “a relação do homem com o mundo é uma relação mais mediada do que direta”. A partir dessa premissa é possível ressignificar velhas práticas pedagógicas, especialmente visando aquelas crianças para quem aprender é ainda mais desafiador em virtude de um déficit cognitivo que possam ter.

Nesse entendimento, da mediação como potencializadora de desenvolvimento e aprendizagem, Coudry e Possenti (1983) afirmam, também, que é possível até que certos conceitos assentados em uma concepção de patologia [da linguagem] possam deixar de sê-lo ou ter sua gravidade relativizada pelas possibilidades interacionais, tamanho seu alcance. A mediação é, portanto, um tema de grande importância para a teoria histórico-cultural, uma vez que para seu autor, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos mediados socioculturalmente. Assim sendo, a mediação contribui para uma reconstrução interna de processos construídos na relação com a cultura, promovendo também a apropriação dos elementos da cultura, como a linguagem. Dada a sua importância, Vigotsky (1998) afirma sobre mediação:

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VYGOTSKI, 1998, p. 73)

A partir disso é possível entender que o processo de mediação é fundamental às necessidades educacionais da criança. Deve, portanto, estar inserido num meio rico em estímulos; quanto mais rico em estímulos for o ambiente, maiores serão as possibilidades de interação. E ainda, “Não devemos permitir que uma só criança fique em sua situação atual sem desenvolvê-la até onde seu funcionamento nos permite descobrir que é capaz de chegar” (FEUERTEIN, 1989, apud BELMONTE, 1994 p. 9)

Logo, toda essa importância a respeito do desenvolvimento cultural da criança contribuiu para um outro entendimento fundamental: o de que as funções mentais superiores, como o pensamento e a linguagem, são construídas também no meio de uma relação cultural. Essa compreensão nos permite tratar da relação entre pensamento e linguagem de forma mais ampla e assertiva como veremos a seguir.

2 PENSAMENTO E LINGUAGEM

“Quando eu uso uma palavra - disse Humpty Dumpty num tom escarninho - ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique ... nem mais nem menos.

- A questão - ponderou Alice – é saber se o senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes.

- A questão - replicou Humpty Dumpty – é saber quem é que manda. É só isso”

Alice no país das maravilhas, Lewis Carroll

2.1 A linguagem como parte constitutiva do ser humano

O processo histórico de formação das línguas tem sido descrito há muito tempo por estudiosos do tema, e muito embora tenham ocorrido avanços nesse intento de compreender a origem e funcionamento da linguagem e depois da língua escrita, ainda há pontos de mistério, sobre os quais levantam-se apenas hipóteses. Sabe-se que:

O falar, assim como a linguagem, apareceu também por adaptação, mas como função comunicativa, e muito tempo depois em comparação com a linguagem, precisamente quando surgiu o *Homo sapiens*. (...) Tal como a linguagem dinamizou as funções comunicativas mediante a invenção do falar, assim também este último potenciou as da linguagem, cumprindo uma função modelizadora em cada uma das múltiplas línguas em que foi realizado. [...] (CALEFATO; PETRILL; PONZIO; 2007, p.19)

Por esta razão, e por sermos dotados de estruturas cerebrais que permitem uma infinidade de combinações, percepções e transmissão do nosso pensamento em sons vocálicos e mais tarde através da escrita, é que a linguagem humana nos diferencia enormemente dos outros seres vivos.

Segundo Alexandr Romanovich Lúria (1986, p. 113), há mecanismos cerebrais que garantem um papel regulador da linguagem. A noção de sistema funcional complexo também foi introduzida no campo da Neuropsicologia por Lúria (1981). Nela ele afirma que diferentes partes do sistema nervoso central funcionam de maneira integrada, trabalhando em concerto em distintos níveis de complexidade da atividade cognitiva. Lúria explica que a escuta fonemática, que capta com precisão a estrutura sonora da palavra, contrapondo uns fonemas aos outros, é garantida pelo funcionamento do hemisfério esquerdo do cérebro. Isso nos permite separar os

traços sonoros diferenciadores de sentido, atividade fundamental para a organização sonora do ato verbal. Isso explica porque pessoas com afecção ou lesão desta zona do córtex poderão deixar de captar exatamente os sons, confundindo-os com fonemas semelhantes, Lúria (1986).

A linguagem, ainda, surge no campo das ideias, ocorrendo externa e dialogicamente, possibilitando a produção de sentido pelos interlocutores, para só depois ser interna. No caso de uma criança, o primeiro interlocutor é a mãe, de quem essa aprende a entender-lhes as indicações. Esse fato, de interpretação da mãe, faz com que uma linguagem autística ou egocêntrica se transforme em social. Assim, a criança começa a fazer planejamento de suas ações através da linguagem, o que chamará de função intelectual reguladora de conduta, e vai evoluindo até o surgimento de novas funções da linguagem (VIGOTSKY, 2002)

Para Scarpa (2012), a aquisição da Linguagem é uma área híbrida, heterogênea e multidisciplinar. Por isso, segundo ela, é que a aquisição da linguagem tem sido uma arena privilegiada de discussão teórica tanto para a Linguística quanto da Psicologia Cognitiva, como também das Neurociências e filosofia. Porém, no interior dessas discussões encontramos argumentos que se contrapõem enormemente quanto à origem da linguagem na criança, como veremos a seguir.

2.2 Visão inatista X visão interacionista da aquisição da linguagem

Segundo Scarpa (2012, p.245), para o linguista americano Noam Chomsky, do fim da década de 1950, a aquisição da linguagem seria decorrente do fator de exposição ao meio, sem que fosse necessário ou obrigatório haver interação entre o aprendiz e os elementos de seu meio cultural. Chomsky adota portanto, uma postura mentalista e inatista, como se a linguagem fosse uma dotação genética, adquirida por desencadear um dispositivo inato já inscrito na mente.

Essa teoria sofreu críticas, em razão de assegurar a aquisição da linguagem frente à escassez de estímulos, em detrimento de outros fatores. Sobre a teoria de aquisição da linguagem chomskyana, a mesma autora afirma:

O argumento básico de Chomsky é: num tempo bastante curto (mais ou menos dos 18 aos 24 meses), a criança, que é exposta normalmente a uma fala precária, fragmentada, cheia de frases truncadas ou incompletas, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante. Este argumento, constantemente reafirmado, é chamado de “pobreza de estímulos” (SCARPA, 2012, v2, p. 245).

As ideias de Chomsky vão de encontro à concepção da linguagem como sendo uma aquisição social, que só se torna possível a partir de fatores culturais e interacionistas, ou seja,

de que a linguagem se desenvolve a partir da relação dialógica entre a criança, seu meio e seus interlocutores. Como um exemplo disso, temos casos como o da criança que ficou conhecida como o “menino lobo”, que embora não tivesse impedimentos de ordem física ou neurológica, não desenvolveu a habilidade de falar, pelo fato de não ter sido inserido num ambiente linguístico onde poderia desenvolver sua linguagem oral. Casos como este suscitaram críticas às formulações chomskianas, contudo a partir de então os estudos sobre o tema da aquisição da linguagem foram ampliados trazendo benefícios a uma melhor compreensão a respeito.

Em uma outra perspectiva está a teoria histórico-cultural, que entende a linguagem como uma realização social. Esse autor reafirma a palavra como meio de regulação dos processos psíquicos superiores, e que o reflexo abstrato e generalizado do mundo e o pensamento abstrato realizam-se com a estreita participação da linguagem, a qual por sua vez resulta do que recebemos do meio. Sendo assim, esta pesquisadora aduz com a ideia de que a linguagem não é possível sem que haja processos de interação e mediação, em detrimento do inatismo. Tal postura pode ser confirmada pelos dados analisados, nos quais observamos a relevância da interação em cada nova aquisição e produção do sujeito de nossa pesquisa.

Para Pimentel (2012, p. 61), quando uma criança é exposta a um sistema linguístico ela internaliza a linguagem e passa de uma forma de pensamento prático para uma forma de pensamento simbólico e com a aquisição da escrita a criança inicia um processo de representação, abstração e generalização. E ainda de acordo com Lúria:

A linguagem, que medeia a percepção humana, resulta em operações extremamente complexas: a análise e síntese da informação recebida, a ordenação perceptual do mundo e o enquadramento das impressões em sistemas. Assim as palavras – unidades linguísticas básicas – carregam, além do seu significado, também as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior. (LÚRIA, 2002, p. 24)

Esse pensamento nos põe mais uma vez diante do fato de a linguagem, necessariamente a língua, ocorrer no interior de uma relação dialógica, através da qual surge a formação do pensamento conceitual, que nada mais é do que uma consequência da reorganização cognitiva que acontece a partir da aquisição da linguagem. E finalmente, mas não menos importante, temos a visão de Bakhtin:

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra) (BAKHTIN, 1997b, p. 383).

E ainda:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN, 1999, p.113).

A aquisição da linguagem, portanto, é um marco na vida da criança e dela decorrem possibilidades de interlocução, de sentido e aprendizagens. Contudo, para a criança com síndrome de Down, esse processo se dará de forma diferenciada em alguns aspectos, mas apresenta similaridades com as demais crianças na maioria dos casos como veremos.

Por essa razão é que assumimos, ainda que brevemente neste trabalho, que o conceito de linguagem não se limita ao ato da fala e escrita, se pensarmos do ponto de vista semiótico; e que tão importante quanto escrever e falar é o indivíduo conseguir se comunicar no sentido proposto pela semiologia. Nesse sentido, ampliaremos enormemente os conceitos de linguagens. Mas ao tratarmos aqui, prioritariamente da linguagem oral e/ou da escrita, é por reconhecer que esta realização é necessária a outras aprendizagens, como já foi dito, e pelo entendimento de sua natureza social e psíquica com implicações, entre outras coisas, na formação da própria subjetividade humana.

Consideramos importante este esclarecimento, em virtude de, ao estudarmos a linguagem de uma criança com síndrome de Down, com todas as especificidades que lhes são intrínsecas, ou ainda para a linguagem dos surdos (LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais), do autismo etc. temos que nos abrir para o entendimento de que sua fala e escrita possam se realizar de forma não padrão e ainda assim, poderemos considerá-los sujeitos de uma linguagem. Assim, é preciso fomentar a inclusão de forma que ela contemple todos os aspectos do processo educativo, inclusive a avaliação escolar. Sobre essa ideia temos a seguinte afirmação:

A avaliação de linguagem que deriva dessa perspectiva relaciona-se aos processos de descoberta e conhecimento das dificuldades que o sujeito apresenta, bem como aos processos alternativos de significação de que lança mão para com elas lidar. A avaliação leva em conta, por constituir-se em meio às várias práticas discursivas em que o sujeito se engaja, ou pode se engajar, as tendências que a língua pode manifestar quando o sujeito trabalha com os processos patológicos, exibindo a ação criadora afeita ao exercício da linguagem por sujeitos pragmáticos. Na perspectiva teórica que considera avaliação como prática discursiva tomam-se os processos patológicos, explicitados ou não, como o exercício de uma condição particular que se relaciona aos processos normais de significação; e não ao que falta, à falha. (COUDRY, 2002, p.111)

Dessa forma, o que comumente se costuma considerar irregular no funcionamento da linguagem (oral ou escrita) deve ser cuidadosamente reavaliado para a aceitação e compreensão de manifestações semióticas ou “processos alternativos” de significação, nas

palavras de Coudry (1986). A avaliação também direcionada a certos indivíduos, deve ter em conta suas particularidades, bem como objetivos que as considerem. Mesmo assim, buscar uma melhor realização linguística de todos os indivíduos, superando dificuldades no processo deve estar no bojo das práticas terapêuticas e educacionais tanto quanto possível.

2.3 A linguagem da criança com Síndrome de Down

Sabe-se que a SD está relacionada a uma cromossomopatia que ocorre no momento ou após a concepção, acarretando um cromossomo extra no par 21. Esse cromossomo a mais é responsável pelas características fenotípicas peculiares dessa síndrome.

As características da SD foram descritas pela primeira vez pelo médico inglês John Langdon Down, em 1866, mas só em 1958 a etiologia da SD foi descoberta, na França, por Lejeune. O Dr. Jerome Lejeune, descobriu a existência de um cromossomo extra que causava a trissomia. Constatou-se também que embora a SD possa ocorrer com pais e mães de quaisquer idades, a elevada idade materna está ligada a um maior número de casos. Desde então, os estudos e discussões sobre SD visam superar o reducionismo de aspectos biomédicos e a patologização e pensar nas potencialidades desses indivíduos. Mesmo assim, a CID-10 classifica a SD com o código Q-90, o que é controverso, uma vez que se considerarmos que a SD seria uma doença, não obstante haveria tratamento medicamentoso para ela, como ocorre no caso das doenças catalogadas pela CID-10 (Classificação Internacional das Doenças). Faz-se necessário afirmar, então, que a SD não é uma doença, mas uma condição inerente à pessoa; com esse entendimento não se deve falar em tratamento ou cura. Devemos sim, estar atentos ao fato de como esta condição está associada a algumas questões de saúde que devem receber especial atenção e cuidados.

As crianças com SD apresentam algumas características físicas decorrentes da síndrome, que se manifestam com pequenas variações de uma criança para outra; são elas: olhos amendoados, maior propensão ao desenvolvimento de algumas doenças, hipotonia muscular e deficiência intelectual. Observa-se também que, em geral, elas apresentam menor estatura e seu desenvolvimento físico e mental ocorrem de forma mais lenta do que o de outras crianças da mesma faixa etária. Entretanto a área que parece estar mais comprometida, segundo pesquisas, é a área da linguagem, sendo inclusive considerados, por alguns autores, como sendo de risco para aquisição desta devido às características físicas e cognitivas mencionadas. Estudiosos como Schwartzman (2003) confirmam que estas características podem influenciar na aquisição da linguagem, tanto no sentido fonarticulatório – devido a hipotonia – como psíquico, devido

ao déficit cognitivo . Segundo ele, as crianças com SD têm reações mais lentas aos estímulos e seu contato olho no olho começa mais tarde também. Tudo isso dificulta o contato com o ambiente ,desfavorecendo, assim, a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Além disso, o atraso no desenvolvimento da cognição leva a um atraso para aparecimento e sistematização das palavras e desenvolvimento da fala.

Contudo,vale reafirmar que sua linguagem vai se desenvolver, como nas demais crianças sem a SD, desde que haja um investimento nos processos interativos. Deve-se pensar, ainda, na diferença qualitativa da mediação. É preciso estar atento às suas manifestações da linguagem para, assim, ampliar essa aquisição.“Porque cada palavra aprendida representa a possibilidade de ampliação de seu vocabulário e de construção de redes semânticas.”(PIMENTEL 2012, p.69)

Essa mediação qualitativa implica num conhecimento de cada indivíduo e de suas potencialidades sendo,portanto,uma postura contrária às formas enrijecidas das metodologias praticadas pelo senso comum, que, na maioria das vezes,visa à normatização ou homogeneização. Logo, para uma prática diferente,Vigostky diz ser necessário:

O estudo individual de todas as particularidades específicas de cada educando [...],[o] ajuste individual de todos os procedimentos de educação[...], [a] interferência do meio social em cada uma delas [...] e a definição consciente dos objetivos individuais da educação para cada aluno (VIGOTSKY ,2001 p.431)

Em outras palavras, a mediação deve estar caminhando e se ajustando ao aprendiz e suas necessidades e possibilidades. Um desses ajustes diz respeito ao tempo de aprendizagem, que pode variar de criança para criança, mas em geral as crianças com SD necessitam de mais tempo para fixar suas apropriações no campo da linguagem. É preciso repetir certos conceitos, leituras e atividades. Essa frequência, que também deve acontecer em vários níveis,” é que ativará o sistema cognitivo, provocando, assim, sua modificação”. Pimentel (2012,p.82). Vale lembrar que quanto mais precocemente o estímulo for feito,melhores serão os seus resultados.

Ghirello-Pires e Moreschi(2015), citando Pino (2005), dizem que a esse respeito, o referido autor enfatiza que o desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual ela deverá apropriar-se, pouco a pouco, das significações atribuídas pelos homens às coisas do mundo, e que o desenvolvimento cultural, o qual não está garantido ao nascimento, estará comprometido, caso ela não tenha acesso aos bens materiais produzidos pelos homens e que são portadores de significação. Como, no entanto, estas informações serão internalizadas pelo bebê, transformando-o de um ser biológico para um ser cultural? A constituição da criança como ser

humano é algo que, segundo Vigotski (2001), depende inteiramente do outro, mediador da criança e parte do universo cultural.

Ghirello-Pires e Moreschi(2015) afirmam que para Vygotski (1997), o que é orgânico nunca deixará de existir, mas será suplantado pelas funções culturais, as quais definem a especificidade humana, mas que é preciso ter claro que as funções culturais não emergem da natureza como simples produto de maturação. Elas surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais. Desta forma, o que a criança será ou não, não está na dependência de suas funções orgânicas, naturais, como diria Vigotsky (1997), está, antes, no seu segundo nascimento: o *nascimento cultural*, elas concluem.

Sendo assim o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Vigotsky (1998).

Outro aspecto importante para o desenvolvimento dos sujeitos com SD é a compreensão de como funciona sua memória. Sabe-se que indivíduos com SD apresentam um déficit importante na sua memória de curto prazo (MCP), também chamada de memória operacional. A MCP é considerada pela neurociência como importante para o desempenho de tarefas que envolvam entre outras coisas, a retenção da linguagem. Contudo, Vigotsky (1998) afirma que esse desenvolvimento da memória não ocorre de forma linear . Por isso é que se torna possível memorizar algo com ajuda de meiosauxiliares e de forma mediada. Para Pimentel (2012,p.57) “ quando uma criança utiliza signos e operações auxiliares para memorizar algo, ela não exige tanto da memória, pois cria novas conexões imaginativas que possibilitam a capacidade de memorização” . Dessa forma, para a criança com SD a memorização mediada exerce uma função importante para o desenvolvimento verbal, ou linguístico, se constituindo num elemento essencial para outras construções mentais.

Dessa forma, para estas crianças com déficit intelectual o desenvolvimento da linguagem vai depende, ainda mais, do papel do outro. Não devendo ser a aquisição da linguagem, seja ela escrita ou oral, uma atividade mecânica desprovida de sentidos e afetos, e sim como produto de interlocução. Nas palavras de Coudry e Abaurre(2008,p.173) “ é da aceitação de tal concepção da linguagem que decorre a possibilidade de visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem “. Esse entendimento também é crucial para que indivíduos com ou sem a SD entrem no processo de aquisição da escrita.

No capítulo seguinte, veremos que desde o surgimento da escrita até o desenvolvimento de metodologias mais eficientes quanto ao ensino desse sistema, a história nos mostra situações

políticas e metodológicas desfavoráveis e favoráveis à sua aquisição ,mas que merecem ser revistas, sob uma ótica crítica ,afim de tornar tal ensino acessível a todos os indivíduos em suas singularidades.

3 SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA : UM BREVE HISTÓRICO, CRÍTICAS E DESAFIOS

“Acho que eu poderia entender isso melhor - disse Alice de maneira muito educada - se estivesse tudo escrito. Mas, desse jeito, eu não consigo entender o que você quer dizer.” Alice no país das maravilhas, Lewis Carroll

Desde a antiguidade o ser humano vem deixando marcas gráficas, em rochas e cavernas, que podem ser entendidas como um mecanismo de modelação do funcionamento de uma escrita. O registro de suas experiências nos leva a crer que a necessidade de se expressar graficamente sempre acompanhou o ser humano.

“Entretanto, a história do desenvolvimento da linguagem escrita ainda impõe enormes dificuldades à pesquisa, porque esta não segue uma linha única ou direta. Ao contrário, ela nos oferece as metamorfoses mais inesperadas, como transformações de algumas formas particulares de linguagens escritas em outras”.(VIGOTSKY 2002, p.140-141). Esse autor continua dizendo que a história do desenvolvimento da escrita nas crianças, à semelhança do que aconteceu nas idades mais primitivas da linguagem, é também plena dessas descontinuidades. Chegando a parecer que sua linha de desenvolvimento desapareceu completamente, mas que subitamente surge uma nova linha.

A primeira tarefa de uma investigação científica a este respeito é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrando que o que leva as crianças a escrever, se assemelha, em certa medida, ao período primitivo da história da escrita. Período no qual o simbólico foi primeiro expresso por gestos e desenhos. Disso a uma escrita criptográfica, e a partir dessa a um sofisticado sistema de escrita alfabética. A humanidade, portanto, só avançou no domínio desse conhecimento, que como dissemos anteriormente, possibilitou outros (VIGOTSKY, 2002). Dada a sua importância, o estudo da língua veio a se tornar uma ciência com métodos próprios: a Linguística, cuja matéria é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem (SAUSSURE, 1973). É, na linguagem verbal, mais especificamente na escrita, e sobretudo como ela vem sendo ensinada, que situaremos nosso estudo. Tema, inclusive, amplamente debatido na obra de Paulo Freire:

[...] os estudos sobre letramento reconfiguraram a conotação política de uma conquista - a alfabetização - que não necessariamente se coloca a serviço da libertação humana. Muito pelo contrário, a história do ensino no Brasil a despeito de suas eventuais boas intenções e das “ilhas de excelência”, tem deixado rastros de um

índice sempre inaceitável de analfabetismo, agravado pelo quadro nacional de baixo letramento. (FREIRE apud COLLELO, ,2013,p.4)

Paulo Freire faz uma crítica à forma como a educação como um todo era tratada, e deu bastante destaque a alfabetização, por ser esta o alicerce de todo e qualquer aprendizado subsequente. Ele criticou com veemência o caráter restritivo e elitista dos objetivos e métodos que circundavam a alfabetização. Para ele não era preciso apenas aumentar o acesso da população ao letramento, mas também, que este processo possibilitasse mais do que a decodificação - correlação entre fonemas e grafemas- pois dessa forma o alfabeto não teria propriedades ou princípios conceituais que o aprendiz precisaria compreender. Foi preciso, a partir das reflexões de Freire, que a alfabetização fosse praticada pela via do pensar transformador ; o que só seria possível por uma mudança radical do paradigma alfabetizador de então. Ainda sobre a capacidade de ler e escrever, assim como Paulo Freire, Geraldi (1997) afirma:

Se começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder, ela serve para dominar e também para romper o bloqueio: dominar os mesmos instrumentos de poder dos dominadores é uma forma de acesso e rompimento desse poder.(GERALDI,1997,p.79)

Com isso, não seria por mero acaso que na história do fracasso escolar no Brasil, uma das piores atuações da escola diz respeito ao ensino da leitura e escrita. Sempre precários em todos os níveis, inclusive na ausência de investimentos, tanto individuais como institucionais, que promovam uma real experiência com a leitura, desde a pré-escola até o ensino médio. Como confirmam Abaurre e Cagliari (1985):

[...] a partir de seu primeiro contato com a escrita, as crianças são submetidas de forma sistemática a uma série de exercícios que as distanciam progressivamente da noção de texto, para elas tão natural em termos de produção oral quando ingressam na escola. As crianças passam a reproduzir mecanicamente, nas primeiras séries, os exercícios que os vários métodos impõem, de tal forma que na terceira ou quarta série, se supõe que elas são capazes de produzir “redações”, o resultado costuma ser desastroso.(ABAURRE;CAGLIARI;1985, p. 25)

Dessa forma, como esse alfabeto estava sendo ensinado, e que transformações seriam possíveis, à medida que os alfabetizadores se apropriassem de ferramentas para efetivamente alcançar sucesso nessa área, formado, assim, bons leitores, se tornou uma das principais bandeiras *freirianas*. Em outras palavras: *Para quê*, e *Como ensinar a ler e escrever*, são perguntas que devem nortear qualquer planejamento didático . Vale lembrar que

pesquisadores do assunto não são categóricos em dizer que haja um consenso de como alfabetizar melhor. Mesmo assim é possível fazer algumas críticas a determinados métodos, em virtude dos resultados obtidos por eles, a saber, o já mencionado fracasso escolar crônico vivenciado em nossas escolas, e os limitados níveis de letramento entre os portadores de deficiência intelectual. Sem retrocedermos muito, em estatísticas de 2010, temos:

Hoje as estatísticas mais recentes, reveladas pelo IBGE a partir do censo de 2010, indicam que teríamos 9,6 por cento da população com idade acima de 15 anos analfabeta, o que, em termos relativos, significa que estamos em muito pior situação que países latino-americanos como o Uruguai (1,7 por cento de analfabetos), a Argentina (2,4 por cento), o Chile (2,95 por cento), o Paraguai (4,7 por cento) e a Colômbia (5,9 por cento).(MORAIS, 2012 p.21)

Esses dados deixam à mostra um sistema escolar tão excludente que tornou-se a principal marca de nossa forma de se conceber e praticar a educação quanto ao ensino de língua materna. Tais práticas ou métodos têm uma única teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista /associacionista de aprendizagem (MORAIS, 2012). Tal visão de aprendizagem, reduz o conhecimento à aquisição exógena. Valoriza métodos pedagógicos que priorizam a transmissão do conhecimento pelo professor/emissor, e a reprodução desse mesmo conhecimento pelo aluno/receptor. Além de ser uma prática meramente “conteudista”, ainda inibe a capacidade criativa do aprendiz. O aprendiz tem um papel pouco significativo na elaboração e aquisição do conhecimento, compete a ele memorizar e sintetizar. A escola tem a função de moldar o indivíduo. Na interação, ao contrário, mútuos esforços se juntam continuamente, sendo, dessa forma, mais produtivo para a alfabetização.

As reflexões de Freire, portanto, procedem de forma ainda mais lastimável se analisarmos os dados de crianças com algum tipo de deficiência; os números se tornarão proporcionalmente maiores. Pessoas com algum tipo de deficiência intelectual, por exemplo, só viriam a se tornar visíveis do ponto de vista educacional, a partir da criação de leis que visavam ao investimento em seu potencial educativo, e o entendimento de uma nova concepção do que comumente se chama de deficiência. Quanto aos métodos de alfabetização, não falaremos demoradamente de cada um deles, mas apenas citaremos os principais, numa perspectiva crítica.

Tradicionalmente, o aluno aprende repetindo e memorizando a equivalência entre as formas gráficas (letras) e o correspondente sonoro (fonemas), mas na maioria das vezes, não compreende ou interpreta o que acabou de ler. Sendo quase sempre um ser passivo a receber informações prontas do meio externo. Além disso, muitos métodos tradicionais enxergam a

escrita como um mero código de transcrição da língua oral, isto é, uma lista de símbolos que substituem fonemas (MORAIS, 2012), o que também é criticado por Cagliari:

As cartilhas usam um tipo de princípio acrofônico para alfabetizar, ou seja, o Bá, Bé, Bi, Bó, Bu, etc. A maioria dos professores usam o mesmo recurso como ferramenta principal do ensino da leitura e escrita (...) acontece, porém, que não basta lidar com o princípio acrofônico, (...) ele é um bom ponto de partida, mas não um ponto de chegada, como a cartilha e alguns estudiosos acham. (CAGLIARI, 2001c, p146)

Nesses casos por Cagliari cada lição traz apenas uma unidade silábica, exercitada na forma de “silabação”. (CAGLIARI, 1999). Com isso, é possível inferir que todos esses métodos são bastante limitados quanto a proporcionar à criança alguma atividade reflexiva, além de ter uma perspectiva adultocêntrica dos processos de aprendizagem. Além disso as expressões advindas desses métodos são também passíveis de críticas:

Lembremos que, por trás dessa visão associacionista/empirista, a escrita alfabética é reduzida a um código. Passa-se a usar, de forma banalizada, certa “metáfora” do código. Temos evitado, ao máximo, essas três expressões - código, decodificar, codificar - porque acreditamos que elas veiculam uma imagem errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que qualquer aprendiz (criança, jovem ou adulto) precisa fazer para se alfabetizar (MORAIS, 2012, p. 47)

Aprender a escrita alfabética não é aprender a usar um código, simplesmente. O alfabetizando deverá se apropriar de um sistema notacional, ou seja, um sistema de escrita alfabética. Esse mesmo autor finalmente traz para o cenário de nossas reflexões, a teoria da psicogênese da escrita, criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), com intuito de apontar suas relevantes contribuições quanto ao tema de uma aquisição da escrita e começa dizendo:

Em primeiro lugar, precisamos reconhecer que, para o aprendiz da escrita alfabética, as “regras de funcionamento” ou propriedades do sistema não estão já “disponíveis”, “dadas” ou “prontas” na sua mente.[...] A teoria da psicogênese da escrita mostra que, assim como a humanidade levou muito tempo para inventar o sistema alfabético, após ter usado outros sistemas de escrita (sistemas pictográficos, ideográficos, silábicos etc.), a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o alfabetizando. (MORAIS, 2012, p.48)

Em sua teoria, Ferreiro (1985, p. 49) mostra que o aprendiz precisa dar conta de duas questões: o que as letras representam, e como elas criam representações. Responder a estas perguntas implica em compreender a psicogênese da escrita de acordo com Kato (1986)

A capacidade de simbolização do homem começa por uma representação de primeira ordem – isto é, figuras representando coisas -, para só mais tarde atingir uma etapa em

que represente a fala, já em uma simbolização de segunda ordem. No trajeto entre essa primeira fase até a escrita alfabética, o homem vai tomando consciência das várias unidades linguísticas: palavra, sílaba, som.(KATO, 1986, p.19)

E mais, quando uma criança é exposta a um sistema linguístico, ela internaliza a linguagem e passa de uma forma de pensamento prático para uma forma de pensamento simbólico; a consciência desperta e começa a operar(BAKHTIN,2004) .

Adquirir um sistema de escrita alfabética, portanto, deve ser posterior à internalização dos signos. É por isso que trabalhar com alfabetização através de textos deverá conduzir a um aprendizado mais concreto e rico de sentido o que pode ser assegurado pelas oportunidades sociais, como vemos em Franchi:

Na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria[do] sistema linguístico, no sentido que constrói, com os outros, os objetos linguísticos de que vai se utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores (FRANCHI,1987,p.12)

Embora o conhecimento da psicogênese da escrita tenha provocado algo que se possa chamar de revolução sobre o tema, foi também mal compreendido por outro lado, como afirma Morais (2012):

Uma primeira questão nos parece decorrente de ter-se confundido uma teoria psicológica (ou psicolinguística), sobre o processo individual de aprendizado da escrita alfabética, com metodologia de ensino. Durante os anos 1980 e 1990, foi muito comum vermos nos cursos de pedagogia ou nas situações de formação continuada de professores, uma maciça divulgação dos quatro estágios da psicogênese, sem que disso se derivasse uma didática da alfabetização . O “como”alfabetizar teria ficado em segundo plano.(MORAIS, 2012, p.77)

Divulgou-se equivocadamente que ,a partir da psicogênese da escrita, uma criança poderia, sozinha, aprender a ler. “Desinventou-se a alfabetização”(SOARES,2003). Lamentavelmente, a errônea compreensão dessa teoria causou, entre outros, esses três problemas extras:“o abandono do ensino sistemático das correspondências grafema- fonema, o descaso com a caligrafia e o não ensino de ortografia”(MORAIS, 2012).

Além disso, a abordagem teórica de Ferreiro, que tem fundamentos piagetianos para o processo de aquisição da escrita , e portanto um olhar mais inatista, diferencia-se da perspectiva sócio- interacionista da qual tratamos aqui e assumimos ser um entendimento fundamental para o processo de aprendizagem.

Contudo, ficou mais claro o quanto os métodos tradicionais tinham uma visão equivocada sobre a atividade do aprendiz e que a escrita não é simplesmente um código e sim

um sistema. E o mais importante: que não se aprende a usar esse sistema de um dia pra outro, já que o aprendiz não tem conteúdos pré-dados. O processo de letramento começa fora da escola e bem antes da alfabetização. Deve estar nos hábitos familiares em relação à leitura, como no ato de contar histórias às crianças desde muito pequenas. Deve começar ainda, no processo de formação do professor alfabetizador, sedimentado em teorias conhecedoras do funcionamento da mente em relação à língua – a psicolinguística e a neurolinguística – por exemplo, e em todo desenvolvimento infantil.

Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. (VIGOTSKY, 2002 p. 140).

Para Lúria(1986), esse processo de aprendizagem da escrita na criança começa bem antes desta poder estar numa escola. Segundo ele, há uma pré-história da linguagem individual, na qual a criança desenvolve mecanismos primitivos de concepção da escrita. Nesse sentido ele afirma :

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo retomam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil ; podendo até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LÚRIA, 1986, p.143)

Além dessa compreensão sobre a origem da escrita na criança até o momento da aquisição propriamente dita, faz-se também necessário conhecer cada fase desse processo. A importância desse conhecimento é que através dele se pode realizar com o aprendiz atividades intencionalmente planejadas para cada uma dessas fases Morais (2012) .

E ainda ,para Cagliari (1996), aprender a ler é o segredo para a alfabetização. É através da leitura que o aprendiz toma conhecimento de como o sistema de escrita funciona. Depois é só colocar no papel esses conhecimentos fornecidos pela leitura. Para este autor, o aluno precisa saber que as letras são dispostas em linhas (horizontais de forma geral), e que uma letra sucede a outra, e ainda que uma palavra separa-se da outra por meio de um espaço em branco, e que esta segmentação deve observar a linguagem oral no caso de frases e textos; este autor ainda afirma que:

A escola precisa explicar como funciona o sistema de escrita, o que são letras, como se decifra uma escrita com letras, o que é escrever à moda de uma transcrição fonética – com a qual os linguístas registram os sons da fala de acordo com a pronúncia de cada

um – e comparar esses modos de escrever com a escrita ortográfica. (CAGLIARI,1993, p.93)

Mostrar como funciona o sistema de escrita nada mais é o que colocar o aprendiz diante de situações de leitura e escrita para que a criança possa criar suas hipóteses sobre como esse sistema funciona.

Para uma melhor compreensão desse processos temos a seguir, resumidamente, o que segundo a teoria de Ferreiro (1985) pode ser compreendido como sendo *fases do processo de aquisição da escrita*.

3.1.1.1A fase pré-silábica

Num primeiro momento a criança vai elaborando respostas para a escrita, isto é, ela compreende “o que” é a escrita; isso reflete um verdadeiro descobrimento. Ela começa fazendo desenhos, por isso essa fase também é considerada fase icônica. Nessa etapa a imagem funciona como representação do seu pensamento. Faz ainda outros sinais gráficos (pseudo- letras) ou garatujas sem que seja possível identificar letras propriamente ditas e por não reconhecer o valor sonoro das letras. Mas ao final dessa fase, a criança consegue diferenciar desenhos de letras e até letras de número. Morais (2012) afirma que há muito trabalho cognitivo no período pré-silábico. Observa-se também, que nesta fase, algumas crianças utilizam as letras que já conhece para formar qualquer palavra. Mas logo depois, ainda nesta fase, ela descobre que para se escrever palavras diferentes não se pode usar notações iguais. Ela começa a brincar com as possibilidades disponíveis, como colocar uma letra para cada sílaba, e com isso estará realizando uma série de reflexões sobre a escrita alfabética que a levará à próxima fase.

3.1.1.2 A fase silábica

A criança já coloca sequência de letras para indicar uma palavra, e tende a pronunciar a palavra, separando-as em sílabas, buscando fazer uma correspondência entre o que escreveram e que estão lendo. Morais (2012) afirma que nessa fase, a criança evolui do “que” para o “como”. Ela já percebe que para cada sílaba pronunciada deve-se colocar uma letra. Essa é uma importante aquisição, ou seja, “o vínculo que se dá entre as partes orais e partes escritas”. É comum perceber que crianças que iniciam o ano letivo já com a hipótese silábica, terão se apropriado do sistema de escrita alfabética até o final dele.

3.1.1.3 A fase silábico-alfabética

Nesta momento de transição a criança expressará uma mudança na questão “como”, ampliando sua percepção do funcionamento da escrita. Ao invés de colocar uma letra para cada palavra, ela descobrirá que é preciso usar mais letras, fazendo assim uma reflexão maior sobre o interior das sílabas e sua estrutura. Morais(2012) sugere que este seria um nível de reflexão metafonológica bem sofisticado e complexo.

3.1.1.4 A fase alfabética

Nesta etapa a criança já consegue reproduzir graficamente todos os sons de uma palavra. Contudo, ainda é possível observar vários “erros” motivados pelas trocas de letras, o que para Cagliari (1999), pode ser explicado como sendo uma tentativa de escrever “foneticamente” as palavras, mas que na verdade fazem parte do processo de aquisição e representam as hipóteses que a criança vai levantando sobre o sistema de escrita alfabética. A criança também já diferencia letra de sílaba e frase de letra ou de palavras.

Comodissemos anteriormente, o processo de aquisição tende a apresentar variações de uma criança para outra não ocorrendo, portanto, de forma linear, mas isso não deve ser encarado, *a priori*, como sendo de origem patológica. É bem possível que muito dessa variação possa ser explicada pela influência que o meio social exerce sobre o aprendiz. Assim, voltamos à questão do estímulo do ambiente, e da mediação qualificada. É fato que um ambiente rico em estímulos e um adulto leitor como referência ampliarão as potencialidades de qualquer criança.

Para concluir, Morais(2012) nos diz que o casamento entre as práticas de leitura e produção de textos com as práticas de reflexão sobre as palavras deve ser mantido durante todo o ciclo de alfabetização. No entendimento desse autor, tal funcionamento é possível e necessário, uma vez que mesmo antes de terem se apropriado do sistema alfabético, se as crianças tiverem oportunidade de leitura e de produção de textos de diversos gêneros textuais, estratégias de compreensão leitora, irão adquirir conhecimentos convencionais sobre os atos de ler e escrever.

Esta ideia pode ser corroborada pelo pensamento de Magda Soares (2004) ao dizer que é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos

cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.

Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento, que por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

3.2 Aspectos fonológicos da aquisição da escrita

Há na compreensão da *consciência fonológica* uma importância comumente ignorada pela escola, pela maioria das gramáticas e muito mais pelo material de apoio didático para alfabetizadores, que poderia assegurar o desenvolvimento linguístico da criança em fase de aquisição de sua escrita. Se bem compreendida essa relação entre consciência fonológica e alfabetização desenvolverá aspectos linguísticos importantes para a fala, mas sobretudo à escrita..

Por essa razão é que Morais (2012) além de trabalhar com o conceito dessa habilidade, faz algumas críticas ao mal uso ou entendimento equivocado do mesmo. Ele nos mostra alguns exemplos de situações, em sala de aula, onde se possam trabalhar a consciência fonológica de crianças ou mesmo adultos que estejam aprendendo ler, como no caso do EJA (Programa de educação para jovens e adultos. Morais (2012, p.84) conceitua consciência fonológica como “um conjunto de habilidades no qual se caracterizam os segmentos sonoros das palavras”.

Essa capacidade de refletir sobre as unidades sonoras de forma consciente pode ser compreendido também como habilidades *metafonológicas*. Ele continua levantando questões a respeito da consciência fonológica sobre as quais o professor deve ter clareza, como por exemplo, quais habilidades de consciência fonológica são importantes ou necessárias para um aluno se alfabetizar. Isso ocorre porque, conforme Abaurre (1988, p.140), “as crianças de um modo geral recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita”.

Além disso, Morais (2012) afirma que a consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente e que implica, entre outras coisas, nas operações cognitivas que fazemos sobre as partes das palavras. Ele exemplifica com atividades como: pronunciar palavras em voz alta; juntar partes que escutamos separadas, identificar palavras quanto ao tamanho, ou ainda identificar semelhanças

entre alguns pedaços sonoros. Além disso os segmentos sonoros podem estar em diferentes partes das palavras e não apenas no início, como nas palavras “casa” e “cama”. Assim, teremos “chuveiro” e “coqueiro” cuja coincidência sonora está no final da palavra, variando dessa forma o grau de dificuldade da operação. Morais (2012, p.87) julga ser “urgente recuperar o papel de algumas dessas habilidades no processo inicial de alfabetização”. Mas reafirma que de modo algum tais habilidades sejam pré-requisitos para alguém se alfabetizar. E que a escola deverá introduzir essa reflexão sobre as palavras, ao longo do ano letivo. Ele conclui sobre a importância de tal processo:

Se vemos a escrita como um sistema notacional- e não como um código - , entendemos por que, sobretudo nas etapas iniciais de compreensão do funcionamento do alfabeto, certas habilidades fonológicas que operam sobre sílabas [...] se apresentem como essenciais para o aprendiz fazer o percurso de reconstrução mental das propriedades do alfabeto.(MORAIS, 2012,p.89)

Sendo assim, habilidades como comparar as palavras quanto ao número de sílabas ou , ainda ,identificar as palavras que comecem com a mesma sílaba devem fazer parte do processo de aprender sobre a escrita e não anteceder tal processo. Como um exemplo , temos nos dados apresentados nessa pesquisa uma atividade comumente chamada de “jogo da força”, na qual a aprendiz, com 10 anos de idade e com a SD, deveria formar a palavra “elefante”. Ao descobrir que a primeira letra era “E”, ela vai falando outras palavras que tenham o mesmo som inicial :” escada, escova”... etc . Nesse sentido , desenvolver outras brincadeiras que explorem parlendas , cantigas do cancioneiro popular , quadrinhas ,dentre outras, são exemplos lúdicos e edificantes de como promover a consciência fonológica do aprendiz. Esse mesmo autor alerta para o fato de que as habilidades fonológicas se constituírem como condição necessária, mas não suficiente para uma criança atingir a hipótese alfabética. Assim temos:

Assim como Ferreiro (2003), entendemos que a notação escrita por si só facilita o desenvolvimento da consciência fonológica. O registro das “unidades” gráficas (letras) seria fundamental para que as crianças possam vir a tratar como unidades mais estáveis aquelas coisas tão abstratas e pouco tangíveis como são os sons pequeninhos que os estudiosos chamam de fonemas. (MORAIS 2012, p.93)

As unidades escritas do alfabeto têm, portanto, um papel relevante para tornar a criança consciente sobre as unidades sonoras das palavras.Nesse sentido,Morais fala a favor de haver benefício para o aprendiz a presença da escrita das palavras, enquanto elas refletem segmentos orais. Para concluir, ele diz que além de tudo, os jogos com palavras convivem perfeitamente com as práticas de leitura e produção de texto no dia a dia escolar.

Depois dessa fase inicial de aquisição da escrita ,questões relativas à consciência fonológica acompanharão o aluno em diversas situações de sua relação com a leitura e escrita. Essa influência , que muitas vezes se apresenta como dificuldades ortográficas, aparece nos estudos de (CAGLIARI, 2001) .

Na visão de Cagliari (2001), foi com a criação da ortografia que o sistema de escrita alfabético encontrou um equilíbrio entre o ideográfico e o fonográfico, fazendo com que a escrita passasse a se basear não apenas na imagem acústica da palavra, mas também na visual .E diz: “o sistema alfabético só funciona quando perde sua natureza fonética e passa a ser interpretado como um compromisso com o sistema ideográfico .”Assim, a forma visual da palavra ajuda na evocação de seus sons.

Mas algumas das consequências de adotarmos em nosso sistema de escrita uma ortografia, é que para o aprendiz se torna ainda mais complicado compreender que uma letra tenha mais de um som ,ou que haja determinados sons representados por mais de uma letra. Isso será um problema recorrente no processo inicial de contato com a escrita, e que equivocadamente se costuma chamar de “erro”, mas quanto maior seja o contato do aprendiz com a leitura,ou seja, mais proficiência na leitura e na escrita, mais condição terá de fazer uma leitura visual da palavra e não fonética. Os chamados “erros”, portanto, fazem parte do processo e devem ser vistos de forma salutar, uma vez que, esses nos dão também algumas pistas da hipótese que o aprendiz formula sobre escrita.

Além disso, segundo Cagliari (1999), a habilidade de consciência fonológica ajudará o aprendiz a reconhecer quando um som tem valor distintivo ou não distintivo.Por exemplo, temos na produção de LR, sujeito cujos dados foram analisados nessa pesquisa, a escrita de “Kasa” para a palavra “casa”, ou mesmo “Nevi” para a palavra “Neve”, a troca da letra “c” pela letra “k “ e da letra “e” pela letra “ i”. Isso não deve significar que essa criança ainda não sabe escrever.É possível perceber que a troca dessas letras também não é incoerente , nem aleatória. Mereceria mais atenção, se para escrever a palavra casa o aprendiz utilizasse letras como “t” , por exemplo. Claro que há muitas outras ocorrências em dados de crianças aprendizes da escrita os quais devem ser analisados cuidadosamente, sabendo-se que tudo faz parte de um processo. Para finalizar temos em Cagliari:

As técnicas de análise fonológica, aliadas a uma boa descrição fonética, permitem não só às professoras entenderem o que de fato que acontece com os problemas da fala e escrita, como permitem ainda a elaboração de atividades que facilitem o processo de aprendizagem por parte dos alunos, que passarão a receber uma explicação melhor de como a fala, a escrita, a leitura e a língua funcionam.(CAGLIARI, 1999,p.93)

Sendo assim, o pensamento desse autor, além de reafirmar as ideias de Moraes (2012), sobre a importância da relação entre consciência fonológica e alfabetização, ainda ressalta que o refinamento das habilidades fonológicas, também no professor, possibilitarão uma melhor compreensão do que está por trás do “ erros” de seu aprendiz. E finalmente, promover a consciência fonológica, requer uma prática docente na qual haja um quadro amplo de atividades de reflexão, dentre as quais ressaltamos as atividades de leitura e conversação, ou seja, atividades que visem ao funcionamento da linguagem. Nessa perspectiva, de uma linguagem em funcionamento é que surge a neurolinguística , cuja concepção possibilita “ visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem “ (COUDRY 2008,p.173) resultando numa melhor compreensão e ampliação dessa mesma linguagem.

4 CONTRIBUIÇÕES DA NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA

A Neurolinguística está voltada para os estudos da linguagem, cérebro e demais processos cognitivos. Algumas das ideias mais importantes desenvolvidas pela Neurolinguística é a de que há linguagem nas afasias. Além disso, a Neurolinguística afirma que “linguagem e cérebro funcionam como um sistema dinâmico e flexível constituídos por diferentes fatores de ordem sociocognitiva (cultural, pragmática, contextual) “ (MORATO, 2012 p.170). A Neurolinguística surge, ainda, ancorada em uma concepção abrangente da linguagem desenvolvida por Franchi (1977) . Para esse autor:

A linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica e social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se produz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos, as línguas naturais de que nos servimos. (FRANCHI, 1987 p.12, apud COUDRY; ABAURRE; 2008, p.173)

Todo esse entendimento que resulta da Neurolinguística e sua concepção da linguagem, foi precedido de estudos realizados ainda no final do século XIX, os quais preconizavam as relações anatômicas – clínicas descritas pelos cientistas Broca¹³ e Wernicke. Muito embora esses estudos, inicialmente, tenham se estabelecido ora no localizacionismo cerebral, ora no estruturalismo linguístico, a Neurolinguística ampliou suas fronteiras, tornando-se um campo multidisciplinar de estudo. É possível compreender que seu objeto teórico seja “as relações entre linguagem, cérebro e cognição “, sem deixar de considerar que esse mesmo objeto não possui fronteiras bem delimitadas, tornando a Neurolinguística uma disciplina imbricada por diferentes áreas como a Linguística, as Neurociências, a Filosofia, as Ciências Cognitivas, a Sociologia, dentre outras, conforme Coudry (2012). Além disso, essa autora chama a nossa atenção para a definição de Lebrun (1983) que tira da Neurolinguística o caráter estritamente cerebral:

A neurolinguística não é a linguística aplicada a manifestações verbais mórbidas. Efetivamente, a linguística tem por objeto a linguagem, ao passo que a neurolinguística interessa-se pelo indivíduo que, tendo uma afecção do seu sistema nervoso central, apresenta dificuldades de adquirir ou utilizar adequadamente um código verbal. É aquele que utiliza a linguagem e não a linguagem em si mesma que prende a atenção do neurolinguista. Ele não estuda as perturbações linguísticas em si mesmas; ele as analisa porque busca, através delas, compreender a desorganização dos mecanismos neurológicos causadores dessas dificuldades. [...] A neurolinguística dedicando-se aos seres humanos com dificuldades, propondo-se analisar os seus distúrbios e tentando remediá-los, aproxima-se das disciplinas médicas. No entanto, ela não se confunde com nenhuma delas; ela não é um subproduto da neurologia, ainda que colabore estreitamente com este ramo da medicina. (LEBRUN, 1983, p.04)

Como se pode inferir a partir dessa afirmativa, a Neurolinguística tem como objeto a linguagem em quaisquer circunstâncias em que ela se realize, não se restringindo, portanto, ao contexto do funcionamento patológico. Porém, as diferentes abordagens dos estudos neurolinguísticos convergem para o fato de que é na situação de funcionamento adverso da linguagem e mais abrangentemente nas afasias, que se encontram os maiores investimentos dos estudos em Neurolinguística, conforme Morato (2001)

Ainda que professem diferentes abordagens relativas a distintos modelos e construtos teóricos e metodológicos, todos esses autores não deixam de considerar que os estudos sobre as condições de linguagem e comunicação após algum comprometimento neuropsicológico constituem, provavelmente, a investigação neurolinguística mais corrente e prolífera. (MORATO, 2012 p.168).

Para Morato (2012), a Neurolinguística tem sido um lugar profícuo de estudo do processamento normal e patológico da linguagem, oral e escrita, da relação entre semiose verbal e não verbal, da semiologia de patologias de linguagem, da relação entre normalidade e patologia, das condições de reorganização linguístico-cognitiva após dano cerebral, das relações entre processo de aquisição e o de patologia de linguagem. Tal campo de investigação só se torna possível porque, como dissemos anteriormente, há um amplo diálogo entre a Neurolinguística e outras das áreas da ciência. E mais ainda pela compreensão do cérebro como um sistema dinâmico e passível de intervenção. Essa visão foi difundida a partir de 1970, quando Lúria apresenta uma concepção sobre o cérebro como sendo um sistema com alta plasticidade e que funciona integradamente; ideia que transformou o modo de compreender melhor a afasia e a relação entre cérebro e cognição (COUDRY, 2012).

Por tudo isso é que a neurolinguística adquire relevância dentro da nossa pesquisa sobre como facilitar a aquisição da escrita por crianças com déficit cognitivo. Salientamos que foi no escopo dos estudos da Neurolinguística que se percebeu a relação entre um sujeito afásico e uma criança em fase de aquisição de sua escrita, uma vez que ambos passam por processos de significação muito parecidos, conforme Coudry e Abaurre (2008). Demais trabalhos dessa autora reafirmam tal assertiva:

Afásicos e crianças não estão no mesmo lugar, mas se encontram, tendo o afásico saído do sistema da língua, na qual tenta reentrar, e a criança tendo revivido seu percurso de sujeito na linguagem em direção a um novo percurso que se inicia na sua relação com a letra e a voz; ou seja, com o que pode ser escrito, inscrito no corpo. (COUDRY; BORDIN; 2012, p.136)

Essa ideia permite concluir que é possível adotarmos teorias explicativas e posturas terapêuticas afins, para afásicos ou não, quando se trata da linguagem de indivíduos com o aparelho da linguagem modificado.

Para tanto, é preciso estar atento às manifestações da linguagem de tais indivíduos e na singularidade dessas manifestações. Considerando, assim, que nessa linguagem em funcionamento, é possível perceber, e obter dados para melhor compreendê-la e por fim, ampliá-la. Nesse sentido, interessa-nos compreender o que é o “dado” para a Neurlinguística, assunto sobre o qual, Coudry (1996) faz relevante esclarecimento.

4.1 Dado em Neurolinguística

Para Coudry (1996), quando se trata de afasia, os dados são obtidos em circunstâncias clínicas; ou seja, em avaliação e acompanhamento terapêutico dos sujeitos com lesão. Entretanto a construção dos dados, ou a delimitação do que é dado relevante, pode seguir rumos diferentes, e nem sempre compatíveis. Eis o que essa autora considera como sendo os três modos de construção dos dados.

Dado-evidência : A metodologia que orienta a construção desse dado no sentido da evidência é a psicométrica. Trata-se de técnicas de caráter estatístico que propõem estudar um conjunto de variáveis, dentre as quais a linguagem. Esse método influenciou sobremaneira os interesses diagnósticos de avaliação da linguagem alterada, medindo e qualificando o comportamento linguístico. Mas não se preocupou em descrever a linguagem como um todo, nem com os aspectos explicativos das dificuldades discursivas encontradas.

Dado-exemplo : Coudry (1996) explica que este dado trabalha com as hipóteses que já se tem, sem que exista uma verificação empírica por tratar-se de uma hipótese. Segundo a autora, o *dado-exemplo* funciona com um teste de teorias e a patologia da linguagem pode vir a ser um importante dado-exemplo, mas para ela esse tipo de construção dos dados não se ajusta ao domínio de uma Neurolinguística com preocupações teóricas explícitas que procura uma via explicativa para os dados produzidos em instâncias discursivas. Sendo assim, às questões relativas à significação não são consideradas, embora as dificuldades linguísticas cognitivas o sejam.

Dado-achado : Já este dado, para Coudry (1996) é resultado da articulação de teorias sobre o objeto investigado pela prática clínica, bem como pela avaliação dos processos linguísticos-cognitivos. Sendo assim, a neurolinguística exerce um domínio sobre a atividade discursiva, que é imprescindível para a prática clínica, por subsidiá-la teoricamente, ou seja,

evidencia a importância da teoria que o analisa. Do contrário não passaria de uma evidência, como as baterias de testes diagnósticos. Mas segundo essa mesma autora : “O dado-achado não é a contraparte da evidência ou do exemplo. Não é a busca da verdade ou da essência. Também por ele o sentido escapa. Dado-achado e evidência não se contrapõem porque um revela a verdade e outro a esconde (...).”(COUDRY, 1996 p. 185), e ela conclui dizendo:

Retomando, é fundamental para essa metodologia de tendência longitudinal (que fornece condições para que o sujeito exiba suas dificuldades) que o investigador intervenha nos processos de significação. Ele é um parceiro do paciente na interlocução. É isto que dá coesão e provoca desordem nos achados; há exposição em câmara lenta do processamento patológico quando a linguagem se apresenta em funcionamento. Aí se veem o nível linguístico alterado e a repercussão dessa alteração nos demais níveis. (COUDRY,1996, p.187).

Na compreensão desse trecho, teremos o indivíduo inserido num processo discursivo que possibilita a exposição de suas dificuldades linguísticas; tornando os dados obtidos ao logo desse processo, mais fecundos do ponto de vista da intervenção terapêutica.

Outros desdobramentos da neurolinguística contribuíram para o surgimento da Neurolinguística Discursiva. O seu pressuposto é olhar para além da linguagem, “considerando o sujeito como parte integrante dela, num sistema dinâmico e relacional através do qual uma concepção interativa, dinâmica e plástica do funcionamento sócio-cognitivo possibilite a aquisição ou reconstrução da linguagem “ (MORATO, 2012, p.180). E para Coudry(1986) o discurso é, inicialmente, interação; é também uma relação complexa, entre interlocutores e depende do conhecimento mútuo, das pressuposições que partilham, de um contínuo ajuste recíproco de imagens, da simetria ou assimetria de relações sociais anteriores. Nesse sentido o discurso nada mais é do que a linguagem em funcionamento .

Desse modo, a pergunta sobre a cognição não é uma indagação sobre a relação linguagem-mundo, mas sim sobre como nós usamos a linguagem enquanto forma constitutiva de mediação dessa relação(MORATO, 2012 p.190) . Tudo isso torna o conceito de Franchi (1977) - *da linguagem como atividade constitutiva* - fundamental para a ND, pois embora a linguagem esteja sujeita às regras gramaticais, submetendo-se às condições impostas pelas relações sociais e pela própria relação do sujeito com a sua linguagem, ainda assim, o indivíduo torna-se sujeito de sua mesma linguagem .Para Franchi(1977):

Cada ato de fala é sempre um ato de opção sobre um feixe de possibilidades de expressão que o sujeito correlaciona às condições variáveis da produção do discurso. Por isso essas regras podem ser alteradas, sobretudo quando o sujeito investe de significação recursos expressivos não necessariamente ‘catalogados’ ou ‘codificados’”(FRANCHI, 1977, p. 12).

Conforme essa afirmação a linguagem é indissociável de outros fatores da cognição humana, sendo resultado de uma associação de fatores externos e internos como propriedades biológicas e cognitivas, bem com as práticas de vida em sociedade. Tais aspectos estariam presentes no desenvolvimento, na restrição e na reorganização ou mesmo na aquisição da linguagem. (MORATO, 2012).

Entretanto, apesar dos avanços nessa área de estudos, ainda não se tem uma perfeita compreensão dos fenômenos cerebrais ligados à linguagem. Isso ocorre, porque essa se realiza em decorrência de fatores múltiplos, corroborando, assim, com a perspectiva histórico-cultural da aquisição e funcionamento da linguagem. Assunto sobre o qual Morato(2012) faz esclarecimento:

Linguagem e cérebro, assim, funcionariam como um sistema dinâmico e flexível, cujas regularidades e estabilidades não são determinadas *a priori* (ou seja, não são fixadas ou pré-determinadas biologicamente; não obedecem a padrões estáticos e homogêneos de existência). Antes, dependem e são constituídos por diferentes fatores de ordem sociocognitiva (cultural, pragmática, contextual, interacional) (MORATO, 2012 p. 169-170)

Sendo assim, a ND não vai de encontro ao que vimos até aqui, ao contrário, ratifica uma certa visão de linguagem fundamentada em aspectos sociais e históricos, e com a qual compartilhamos. Reafirmando Franchi(1992) para quem a linguagem não é somente um instrumento de inserção do homem entre os outros, é também um meio de intervenção e da dialética entre cada um de nós e o mundo. Por meio da linguagem, o homem torna-se consciente de si e do mundo viabilizando os processos cognitivos, a construção de sua subjetividade e autonomia. Assim ele opera com a linguagem (epilinguagem) e sobre a linguagem (metalinguagem). Este autor ainda afirma que:

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora(...) Não há nada universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade, a linguagem, pois, não é um dado um resultado, mas um trabalho que dá forma ao conteúdo variado de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do vivido, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual opera com a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros, e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias. (FRANCHI, 1987,p.31)

Desse entendimento sobre a linguagem é que se torna possível construí-la e/ou reconstruí-la em detrimento de situações adversas. Sendo assim, novas e significativas formas de atuação terapêutica ou pedagógica se desenvolvem a partir dos estudos da ND,

resultando em práticas que contribuem para ampliar a linguagem não apenas nas afasias, mas também das crianças com Síndrome de Down, ou demais situações de comprometimento da linguagem.

A respeito de tais contribuições conceitos da ND tornam-se ainda mais relevantes, se direcionados às crianças com alterações neurológicas. Ao considerarmos proposições de Camargo (2012) sobre a construção conjunta de narrativas de sujeitos com alterações neurológicas num processo de aprendizagem, veremos como esta autora trata de mostrar a eficiência de processos discursivos para a ampliação da linguagem, evidentemente que as habilidades narrativas tanto serviram para que a própria criança conte algum fato, como seja capaz de compreender quando algo lhe seja contado por outros.

Camargo (2012) começa reiterando Bakhtin (1997) quando diz que toda comunicação verbal realiza-se em um determinado gênero discursivo em uma perspectiva enunciativo-discursiva. E que quando esta comunicação se tratar da linguagem em desenvolvimento, como é o caso da criança - que não pode ser considerada uma narradora autônoma - essa comunicação verbal se realizará na interação adulto-criança ou da criança e seus pares. Sobretudo quando se tratar de deficiência intelectual, como na SD, é essencial investir no que é significativo para a experiência desse sujeito. (CAMARGO, 2012). Essa autora utiliza os conceitos de defectologia de Vigotsky (1989), reiterando que é na inter-relação com os outros do grupo social que se encontram as possibilidades de mudanças para os indivíduos que apresentam comprometimento da linguagem.

Para entender a importância da narrativa no desenvolvimento da linguagem, Camargo (2012) discute a questão adotando a definição de Labov (1972); para esse autor narrar é “um modo de recapitular experiências passadas em uma sequência verbal de proposições”. Nesse ato de narrar a criança precisa ter ou deverá desenvolver entre outras coisas sua capacidade de organização de ideias e de reportabilidade. Vale lembrar que esta última tende a se manifestar escassamente numa criança com SD, dado sua dificuldade em alguns aspectos de memória.

Sendo assim, para sujeitos com SD bem como para os afásicos há de se considerar a perspectiva enunciativa-discursiva da ND como uma importante contribuição, uma vez que essa considera o “querer dizer”, ampliando e desdobrando quando necessário, “numa relação dinâmica e constitutiva entre sujeito e a linguagem”, conforme (ABAURRE; COUDRY; 2012, p. 172). Finalmente, Maturana (2001) diz que as conversações como um entrelaçamento do emocional e do linguajar em que vivemos, constituem e configuram o mundo como um lugar de ações possíveis. Tal experiência com a linguagem pode se realizar no

momento em que damos à criança condição de fazer relatos de suas histórias, bem como no ato de lhes contar histórias como seus interlocutores. É desse bem sucedido instrumento, as histórias infantis, que trataremos a seguir.

5 O CONTO INFANTIL COMO INSTRUMENTO SIGNIFICATIVO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

*"Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música
não começaria com partituras, notas e pautas.
Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria
sobre os instrumentos que fazem a música.
Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria
...que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre
cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas
ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da
beleza tem de vir antes". Rubem Alves*

Os contos infantis são importantes propagadores culturais da humanidade. Mesmo com a enorme profusão tecnológica atual o conto infantil ainda é uma relevante fonte de fantasia e criatividade para as crianças. As histórias, bem como as canções infantis, são as primeiras formas de comunicação oral dirigidas às crianças. Sendo assim, são indispensáveis para que a criança entre em contato com diversas linguagens. As histórias despertam o interesse, a curiosidade, e também afetos importantes para o desenvolvimento psíquico e social das crianças.

Por essa e outras razões é necessário contar histórias como um ato lúdico e de interação entre a criança e seus interlocutores. Sobre isso, Ghirello-Pires e Moreschi (2015, p.4) observam que “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem dependem da experiência sociocultural da criança, suas vivências com o outro e com o ambiente, além de que o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas histórico-cultural”, ou seja, precisa ser estimulada.

Além de ser um importante meio de comunicação e desenvolvimento da linguagem como um todo, o contar histórias pode ser utilizado como um “pretexto” para o ensino da leitura e para a formação do hábito de ler. Sobre tal contribuição há autores, como Gagliari (1996), que tratam a leitura de histórias como instrumento significativo para que esse processo se jabe sucedido. Além disso, estudos desse mesmo autor mostram que ler e escrever são duas

atividades mais ou menos paralelas e que ler nos primeiros anos da a escola é tão importante quanto a produção de textos. Ele afirma que:

Isso mostra, ainda que é melhor começar o processo de alfabetização ensinando o aluno a decifrar a escrita e a ler, do que a escrever, como faz tradicionalmente o método das cartilhas. Depois que o aluno aprendeu um pouco a ler, pode ir tentando escrever [...](CAGLIARI, 1996, p.155-156)

Este mesmo autor orienta que uma criança pode começar ouvindo histórias, aprendendo a decifrar os sons das letras em diversos contextos e se pôr a ler pequenos textos cujo conteúdo já tem conhecimento (já ouviu). Ele afirma que se esse contato for intensificado, a criança passa a ter um outro tipo de relação com a escrita, percebendo que ela não é simplesmente um jogo de montar e desmontar sílabas e palavras (CAGLIARI, 1996).

Nesse sentido, contar histórias para crianças com SD vem a ser ainda mais significativo em virtude de suas singularidades linguísticas – cognitivas. Para Vigotsky (1988) o sujeito é interativo, já que se desenvolve e adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais num processo denominado *mediação*. Em outras palavras, a mediação possibilita trocas com o meio – entenda-se como meio algo muito mais amplo como: ambiente, sociedade, práticas e interações. No caso das crianças com SD essas trocas, num processo de mediação, são de máxima importância, pois delas decorrem novas aprendizagens. Sendo assim, o conto infantil direcionado à criança com SD, auxiliará exitosamente a formação de sua habilidade discursiva, bem como no processo de aquisição da escrita.

Sabe-se que sujeitos com SD, em geral, apresentam uma importante dificuldade de narrar, contar histórias em geral, ou mesmo contar um pequeno fato de seu cotidiano. Assim sendo, as histórias infantis se tornam um instrumento duplamente benéfico para tais crianças. Em relação às alterações no desempenho narrativo desses sujeitos, Camargo e Scarpa (1996) relatam que embora haja poucos estudos sobre o assunto, é possível afirmar que esses indivíduos têm dificuldades de síntese, de noção espaço-temporal e de reportabilidade. Essa autora explica que, para as crianças com SD, é como se cada parte de um texto fosse compreendida ou processada separadamente, fazendo-os se perder em pequenos detalhes do tópico central, dificultando o entendimento pelo seu interlocutor. Além disso, em relação à noção espaço-temporal, as mesmas autoras acreditam que estas dificuldades estariam ligadas à imaturidade neurológica, resultando em uma demora maior para relacionar palavras que indiquem temporalidade.

Essas questões implicam numa ressignificação do papel do interlocutor. Esse deve assumir a postura de mediador entre a criança e sua linguagem; resgatando tópicos, dando “pistas” quanto a próxima palavra ou utilizando verbos de enunciação. Quanto à memória a criança com SD apresenta uma variação em relação às demais crianças que também merece nossa atenção.

Nesse sentido, Pimentel (2012) evidencia o papel da memória, através da qual o sujeito deverá trabalhar com a informação, utilizando-se da atenção, manipulação, organização e recuperação, de forma a exercer um controle voluntário da informação ou do conceito. Em Vigotsky, (1998) esse desenvolvimento, denominado metacognição, deve ser estimulado pelo mediador, através do uso de signos e operações auxiliares para memorizar algo, possibilitando a criação de novas conexões imaginativas, estratégia utilizada historicamente pelo ser humano, como afirma Vygotsky (1998):

O homem criou novos procedimentos, com a ajuda dos quais conseguiu subordinar a memória a seus fins, controlar o curso da memorização, torná-la cada vez mais volitiva, transformá-la no reflexo de particularidades cada vez mais específicas da consciência humana. (VYGOTSKY, 1998, p.43)

Compreender como funciona a construção de narrativas para uma criança com SD, permitirá conhecer qual o papel desta para ampliar seu potencial discursivo e por conseguinte de possibilidade de escrita. Considerando também que a própria estrutura ou esquema do texto narrativo permite uma melhor organização das ideias, dos fatos, uma noção de tempo e espaço, categorização dos objetos do mundo pela criança é que tratamos de sua relevância. Sobre a categorização, Kearney (1998) afirma que:

A categorização possibilita a aprendizagem porque identifica objetos do mundo, reduz a complexidade do ambiente, mas requer motivos postos pela criança e estratégias para sua finalização. {...} Cada indivíduo constrói um sistema de categorização; uma forma pessoal de agrupar ou relacionar informações sobre o mundo, em constante reorganização. (KEARNEY, 1998, p 430-431)

Dessa forma “é fundamental investir naquilo que é significativo para a experiência da criança “ (CAMARGO, 2012, p.130). Narrar, então, servirá para dar sentido ao mundo e a experiência da criança; o que também é referendado por Bakhtin (1995):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato, de formas linguísticas (...), mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizadas através (...) das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1995, p. 123).

Para Camargo (2012), a narrativa é uma atividade simbólica que tem a função organizadora específica do uso de instrumentos e que produz as novas formas de comportamento humano, como o início da linguagem escrita ou gestualidade.

Para Jean (1990, p.182) em consonância com Cagliari (1996 p.168), o ato de ler não deve ser concebido como uma atividade mecânica, em que a criança decifra códigos, mas que a criança deve aprender a ler o mundo, através de todas as suas formas de comunicação. Ler não se faz só com os olhos e o cérebro, mas por meio dos ouvidos, do corpo, do olfato, da imaginação e do afeto. Jean (1990) conclui dizendo que quanto mais histórias a criança ouvir, mais ela aguçará sua capacidade de imaginar a situação apresentada e desenvolver seu mundo simbólico. “Além de ter um valor técnico para a alfabetização, a leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização [...]” (CAGLIARI, 1996, p. 169)

Outro ponto a se observar no caso de crianças com o aparelho da linguagem modificado, seja pela alteração neurológica, seja por um quadro sindrômico ou por qualquer outro fato que provoque a deterioração da capacidade linguística, como nas afasias, é que o encontro com o texto narrativo será de grande auxílio também como de *exemplo de enunciação*. A história, inicialmente contada pelo outro deve promover no aprendiz a habilidade de contar suas próprias histórias, ou seja, a experiência de narrar, nasce a partir da experiência inicial de ouvir e da troca.

Diante dessa realidade, concluímos que um processo de ensino da escrita bem sucedido, consistirá em partir de pequenas histórias adaptadas especialmente para cada criança em seu contexto sociocultural e maturidade neurológica.” O pressuposto é explorar o grande prazer da criança em ouvir histórias para introduzi-la ao conhecimento da base alfabética da língua e o gosto pela leitura.” Carvalho (2005, p.33). Nessa perspectiva, temos a linguagem atrelada ao desenvolvimento da própria linguagem.

Nesse sentido, o do desenvolvimento a partir da “contação” de histórias, encontramos apoio em Camargo (2012), ao enfatizar a inter-relação entre a linguagem oral e outros processos semióticos, como a escrita, ou seja, ao dizer que essa inter-relação é significativa para apropriação de questões linguísticas, oral e escrita. Além disso, esse contato deve alterar por conseguinte, o tempo de aquisição da escrita da criança de modo geral e sobretudo das que têm SD, cujo tempo de aprendizagem pode apresentar diferenciação. Muitas vezes a própria escola retarda esse contato com a leitura alegando que a criança ainda não sabe ler, e com isso deixa de alcançar grandes avanços, pois conforme Ferreiro (1999):

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a se alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1999, p.23)

Nesse sentido, se uma criança vive em um ambiente literário, ela vai se apropriando de funções e do uso da língua escrita. E finalmente nas palavras de Cagliari (1996, p.148):“A atividade fundamental desenvolvida pela escola para formação dos alunos é a leitura (...)”. É, portanto, fundamental perceber que o desenvolvimento da linguagem e aquisição de uma escrita deve estar associado a múltiplos esforços, sendo a leitura um dos mais importantes e ricos deles.

Nos dados a seguir, veremos como a utilização de atividades de leitura contribuíram para facilitar a aquisição da escrita de uma criança com SD, e para o desenvolvimento de sua linguagem como um todo. É importante reforçar que a atividade de contar histórias é repleta de significados, de ludicidade e que, portanto, desperta a curiosidade e o interesse da criança, tornando o processo de aprender a ler e escrever mais rico e eficaz.

6 MÉTODO

Esta pesquisa foi realizada no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Neurolinguística – LAPEN, vinculado ao Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. No tocante aos aspectos legais, a pesquisa foi desenvolvida mediante a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, através do Protocolo nº: CAAE: 43963715.9.0000.0055, após o responsável legal por LR assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, conforme determina a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Ética do Ministério da Saúde.

OLAPEN existe desde de 2011 sob a coordenação da Prof^a Dr.^a Nirvana Ferraz Santos Sampaio. É um espaço onde são desenvolvidos os projetos de estudo e pesquisa em neurolinguística voltados para sujeitos que apresentem alguma patologia da linguagem. Os projetos do LAPEN envolvem professores do programa de pós graduação em linguísticas da UESB, alunos de iniciação científica e mestrados do referido programa. Atualmente há dois projetos em andamento no LAPEN. O ECOA/UESB -Espaço de convivência entre afásicos e não-afásicos - que visa ao acompanhamento de sujeitos que têm o funcionamento da linguagem comprometido, seja pelas afasias de causas diversas, ou ainda por situações de neurodesenvolvimentos. Trabalha numa perspectiva de estudos teóricos que busquem explicar o comprometimento de cada sujeito em questão, bem como a utilização de práticas terapêuticas que possibilitem a reconstrução da linguagem de tais indivíduos .

O segundo importante projeto desenvolvido pelo LAPEN é o “ Fala Down “ – Grupo de estudos e pesquisa em SD - com coordenação da Prof^aDr^a Carla SalatiAlmeiaGhirello – Pires. Esse projeto conta com a participação de cerca de 19 crianças com Síndrome de Down, de faixa etária bem heterogênea; desde bebês até a adolescentes. As atividades práticas do “ Fala Down ”, são de caráter longitudinal as quais acontecem em acompanhamentos individuais e em grupo .Tais atividades buscam ampliar a linguagem dessas crianças, consideradas de risco para aquisição tanto de fala como de escrita. Para tanto, todo trabalho é também ancorado em buscar uma melhor compreensão do funcionamento da linguagem das crianças com SD , através de práticas como a mediação em situações concretas de uso da língua; sendo assim, os atendimentos ao sujeito de nossa pesquisa foram realizados durante os anos de 2014 e 2015, duas vezes por semana perfazendo um total de 45 minutos em cada atendimento.

Sujeito : O sujeito desta pesquisa foi LR. Uma criança com SD do sexo feminino, que iniciou suas atividades no LAPEN aos 9 anos de idade. LR é a segunda filha de um casal com dois filhos, sendo seu irmão mais velho, um adolescente. Seus pais atuam na vida de LR dando-

lhe amplas condições para que ela se desenvolva. A exemplo disso, sabe-se que LR sempre participou das atividades da igreja, cantando e frequentando as classes direcionadas às demais crianças de sua idade, o que consideramos um importante oportunidade de sociabilização. Também marcou presença, juntamente com sua mãe, em congressos e outros eventos cujo tema foi a Inclusão escolar e a síndrome de Down. Na escola, LR ainda se depara com os desafios dos processos de inclusão, não tendo à sua disposição uma escola apta a atender às necessidades educativas de todos, mas que aceitou, eventualmente, dialogar com a família de LR em busca de novos caminhos para seu desenvolvimento e aprendizagem. O que se pode concluir é que LR tem recebido de sua família excelente acompanhamento, uma vez que assiduamente buscou seu crescimento. É importante relatar, que a mãe de LR é membro/ coordenador de uma associação de pais denominada “Conquista Down”. Sendo assim, LR está em contato frequente com pessoas com ou sem a SD, o que possibilita que sua linguagem venha sendo estimulada e ampliada a cada dia.

LR chegou ao LAPEN apenas reconhecendo algumas letras, mas demonstrando boa capacidade de comunicação oral, bem como autonomia no tocante a expressar suas preferências e necessidades durante os atendimentos. Assim, LR muitas vezes, escolhendo a história que desejava, redirecionava os trabalhos, o que tornou sua participação nas atividades ainda mais ativa.

Procedimento: Tais atividades consistiam na realização de leituras, sempre de um conto infantil, com a utilização de material auxiliar como livros e outras ilustrações como cartelas de imagens, ou ainda o computador. Foram escolhidas três histórias, dentre os contos clássicos, por considerar a necessidade da repetição para sujeitos com SD, e visando facilitar a fixação da história e todos os seus elementos. Sendo, assim, utilizamos as versões mais conhecidas dos contos de *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve* e *Os três porquinhos*, divulgadas por Charles Perrault (1697), pelos irmãos Grimm (1812) e Joseph Jacobs (1853) respectivamente. Contudo, eventualmente, outras histórias do mesmo gênero eram trazidas pela pesquisadora. A oralidade era o primeiro meio utilizado pela pesquisadora para contar a história, por considerar as ideias de Perroni (1992), a qual indica como importante artifício nesse procedimento de contar histórias o “jogo de contar”, quando emerge o diálogo adulto-criança, permitindo à criança seu papel de interlocutora. Dessa forma era criado um ambiente dialógico e estimulante para o sujeito da pesquisa visando suas atividades cognitivas e interação. Nessas situações interativas, a história poderia ser interrompida tanto por LR, com inferências e perguntas, bem como pela pesquisadora com perguntas *eliciadoras* e verbos de elocução para estimular ainda mais a participação de LR. Nesses momentos a pesquisadora fez

o papel de interlocutor, servindo de mediador entre a criança e o texto, dando à criança pistas sobre a história, possibilitando, então, que sua capacidade de se reportar fosse estimulada.

Dando seguimento a esses momentos de leitura, outras atividades eram, então, realizadas. A história era novamente contada, e desta vez, cuidadosamente lida, levando LR a observar as palavras no texto. Palavras que eram sublinhadas com o dedo ou um lápis pela pesquisadora, para que a criança visse qual palavra estava sendo lida.

A cada parte da história recontada, o interlocutor, num papel de escriba de seu aprendiz, relatava com letras maiúsculas e bem legíveis algumas palavras ou frases enunciadas pelo aprendiz ou as que fossem significativas dentro da história. Pretendeu-se com esta atividade, que o aprendiz além de perceber a forma escrita das palavras, também viesse a realizar de forma cada vez mais autônoma a atividade de narrar oralmente até que pudesse ler e escrever suas próprias histórias. Através desta atividade a criança pode perceber que para contar uma história são necessárias as palavras e que estas podem ser “desenhadas” no papel.

A partir desta atividade de leitura, seguia-se um segundo momento no qual palavras do texto, com as quais LR já estava bem familiarizada e cujos significados, normalmente conhece, por tê-las visto na história são trabalhadas da seguinte forma :

- É pedido a LR que identifique uma determinada palavra no texto lido;
- Usa-se o jogo de montar palavras com um alfabeto móvel;
- Utiliza-se o “jogo da memória” com palavras e imagens do texto, com o objetivo de ajudar na fixação da forma escrita e retificação do significado por LR;
- Montar uma palavra através do jogo da “força” - LR busca letra por letra, montar a palavra em questão, de forma a poder ver a palavra sendo construída diante de si;
- Outras atividades consistiam de :

LR contar com suas palavras a história, a qual a pesquisadora escrevia para ela;

LR escrevia sozinha ou com mediação, a próprio punho, palavras retiradas das histórias em seu caderno, até finalmente escrever pequenos enunciados, a partir de quadros das histórias que lhe eram contadas.

O paradigma que orientou nossa metodologia, tanto de seleção quanto de análise dos dados produzidos pelo sujeito LR estão de acordo com o que propôs o historiador italiano Carlo Ginzburg (1989), o método ou paradigma indiciário, o qual é compatível com o *dado-achado* evidenciado por Coudry (2008) na abordagem da ND. A ênfase de tal método, também conhecido como *método morelliano* consiste em se considerar e examinar como importantes e

reveladores os pormenores, ou seja, traços individuais ou singulares. Rodrigues (2005) nos diz que para Ginzburg (1989) o núcleo do paradigma indiciário está alicerçado no princípio de que a realidade, pelo menos em certos aspectos, se apresenta opaca, mas existem certos pontos privilegiados - os indícios - que tornam possível decifrá-la.

A principal questão metodológica apontada é a possibilidade de caminhos abertos pelo indiciarismo, em outras palavras, o acesso ao singular. Rodrigues (2004, p.13) relata que o próprio Ginzburg enfatiza sobre “o andamento simultaneamente tortuoso, caprichoso e severo do ensaio pode parecer incompatível com o rigor de um *test*, mas talvez essa mesma flexibilidade tenha êxito em captar configurações que tendem a escapar às malhas das disciplinas institucionais” . Assim, sem ser rigoroso, no sentido *galileano*, mas fundando-se num rigor flexível onde rigor, sensibilidade, intuição e técnica se combinam para chegar à verdade provável: o indício. Além disso, suas causas não são replicáveis por meio de provas empíricas, nem quantificáveis. Um trabalho assim compreendido tem em vista critérios de identificação e seleção dos dados que se tornarão significativos, e não apenas as *singularidades reveladoras*. Nesse caso, o resíduo deve ser considerado e o olhar do pesquisador necessita voltar-se para o singular, lançando mão de atributos como intuição e capacidade de levantar hipóteses que possam explicar aspectos do dado que não são claramente perceptíveis, mas que podem ser retomados pelos indícios.

"Indício", portanto é a palavra-chave. Tem a ver com a captação, ou acesso ao SINGULAR em detrimento da generalidade que cai no método positivista essencialmente preocupado com a obtenção de dados quantitativos. O que buscamos aqui é traçar linhas de captação das singularidades que compõem a linguagem da criança com SD para além do diagnóstico estigmatizador e, portanto, positivista da medicina com todo seu poder institucional, que tantas vezes influencia a educação, a psicologia e ainda a linguística.

Através de dados, como os acima definidos, é possível conhecer muito da relação entre o sujeito LR e a linguagem, uma vez que esse passou também a formular hipóteses sobre o que e como funciona a escrita.

Por fim LR, gradativamente, passa a escrever, algumas vezes copiando, outras vezes livremente; vivenciando, claro, os processos de aquisição da escrita, como qualquer outra criança, com seus “erros” e acertos, mas sem dúvida, operando sobre a linguagem escrita como sujeito dela.

A seguir, discorreremos um breve comentário e discussão dos resultados referentes ao recorte que fizemos dos dados produzidos por LR, com intuito de frisar o que foi possível

compreender sobre sua aquisição da escrita mediante utilização de contos infantis como instrumento constitutivo desse processo .

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão apresentaremos os dados produzidos pelo sujeito LR nos atendimentos realizados no LAPEN, entre os anos de 2013 e 2015. O trabalho foi submetido ao Conselho de ética em pesquisa e obteve o CAAE – 43963715.9.0000.0055. Os dados selecionados corroboraram para a confirmação de nossa hipótese inicial, de que a utilização de contos infantis mostra-se como importante instrumento constituinte do processo de aquisição da escrita de crianças com SD.

Dado 1: Sujeito LR - 9 anos - Abril de 2013.

Este dado apresenta a escrita de LR realizada mediante o estímulo da leitura da história do “Caracol” e da imagem de uma formiga, personagem da história. Após a leitura a pesquisadora pede que LR escreva a palavra “FORMIGA”. LR escreve “HAHGIIMFAOR” para a palavra formiga, conforme figura 1.

Figura 1 - Grafia da palavra formiga



Fonte: elaborado pela autora

Na escrita desta palavra, observa-se que LR escreve com letras e não desenho, por já fazer diferenciação entre ambos, e as coloca em uma sequência linear da esquerda para a direita, mostrando perceber que no nosso sistema de escrita, escreve-se da esquerda para a direita. Apesar de ter o modelo à disposição LR não faz uma cópia do mesmo e dispõe as letras em uma ordem conforme sua própria percepção da palavra formiga. Além disso, nesse mesmo dado evidenciou-se que ferramenta da imagem potencializou a recuperação do conceito.

Dados 2 e 3: Sujeito LR, 9 anos, outubro de 2014.

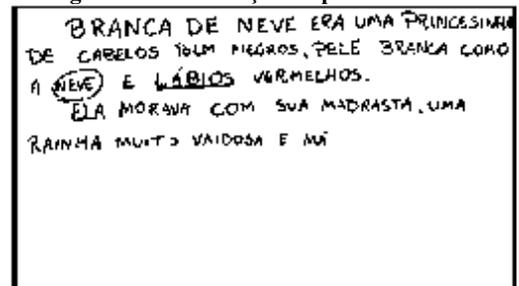
A partir da proposta dos atendimentos no LAPEN para esta pesquisa, que foi trabalhar com a contagem de Histórias, foi lida para LR a história de “Branca de Neve e os Sete Anões”. Durante a leitura da mesma o livro utilizado pela pesquisadora era disposto em posição estratégica para que ambas, pesquisadora e criança, pudessem juntas acompanhar o texto bem como suas ilustrações. Consideramos relevante nesta fase de aquisição que a criança pudesse acompanhar palavra por palavra do texto lido, entendendo desta forma o que é a escrita, como ela se dá, sua dimensão gráfica e não apenas a dimensão sonora de cada palavra. Após LR perguntar por que o nome da personagem era “Branca de Neve”, a pesquisadora explicou-lhe que era porque sua pele era branca, assim como a neve. Aproveitou, então, seu interesse na palavra e lhe pediu que montasse a palavra NEVE, com o alfabeto de madeira que estava à disposição. Em seguida, num trecho escrito pela pesquisadora, foi pedido que LR encontrasse a palavra NEVE a qual ela prontamente encontrou e circelou, conforme figura 3.

Figura 2 - Escrita da palavra “neve” com uso de alfabeto móvel em madeira



Fonte: elaborado pela autora

Figura 3- Identificação da palavra “neve”



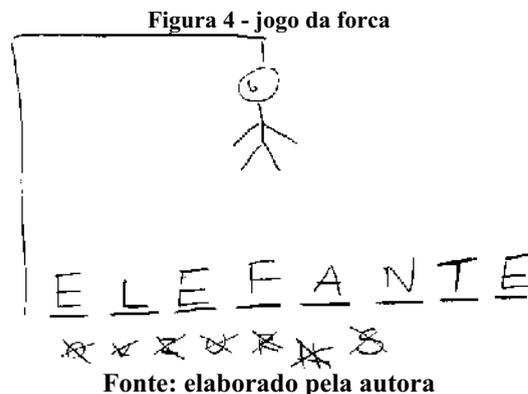
Fonte: elaborado pela autora

Por meio da figura 2 fica evidente a ocorrência de processo muito comum em qualquer criança que esteja em processo de aquisição da escrita com ou sem a SD: a troca da letra “e” pela letra “i”, denominada como alteamento vocálico. Durante o processo de aquisição da escrita é muito recorrente o aluno registrar, na forma escrita, processos fonológicos que caracterizam a língua falada. Cagliari (1996, p.137) também se refere a este tipo de ocorrência como sendo “o esforço da criança para aplicar uma relação letra e som”; e explica que os mesmos são valores relacionados no sistema, sendo, portanto, possíveis dentro deste mesmo sistema. Esse autor reforça esse entendimento ao dizer que “as crianças fazem a todo instante a relação da escrita com a forma fonética,” e que esses “erros” não ocorrem de forma aleatória (CAGLIARI, p.59 e 61). Para Kato (1986), a escrita procura representar o que é funcionalmente significativo, estabelecendo um sistema de regras próprias. Logo, para LR, se ela ouve [i]

parece-lhe lógico escrever com “i” e não com a letra “e”. No dado seguinte foi pedido que LR encontrasse a palavra “NEVE” no texto, conforme figura 3, e ela imediatamente identificou mostrando, assim, que ler é de fato mais fácil que escrever conforme afirma CAGLIARI (2005).

Dado 4: Sujeito LR 09.09.2014.

Explicou-se a LR como funcionava o “Jogo da forca”. Neste jogo ela deveria ir montando uma palavra, e que esta se tratava de um animal o qual aparecera na história do Leão e do ratinho, que acabáramos de ler juntas. A utilização desse jogo teve sua importância porque por meio dele LR pôde ver a palavra se formar letra a letra. Foram várias as palavras que tentamos formar com ela. Das quais destacamos esta.



Observou-se que LR utilizou o recurso da “dedução”, pois ela falava uma letra e “deduzia” qualquer palavra em seguida. Mesmo assim, consideramos que essa estratégia adotada por LR não minimiza o ganho dessa atividade, uma vez que a dedução é uma importante ferramenta que exige um nível de abstração. Quando LR já tinha parte da palavra, especialmente se a inicial, facilmente trazia outras com as mesmos sons, ou seja, quando viu que a palavra começava com “e” ela nos trazia as palavras: “escola”, “escada”, “estante” e assim por diante. Mostrando que conseguia fazer boa correlação entre as letras iniciais e outras palavras. É relevante destacar o papel da mediação/adulto durante esta atividade, pois, somente depois de ser lembrada pela pesquisadora que se tratava de um animal, personagem da história lida, foi que LR ao mencionar os nomes destes animais, chegou a dizer palavra “ELEFANTE”.

Dado 5: Sujeito LR em atividade no LAPEN 24.09.2014 Reescrita da história “Os Três Porquinhos”.

Nessa atividade, iniciamos com a leitura da história “Os Três porquinhos” e em seguida trabalhamos a reescrita da mesma. Foi pedido a LR que recontasse pequenos trechos, enquanto a pesquisadora lhe mostrava figuras no livro. No momento em que ela recontava a história para a pesquisadora, esta fazia o papel de escriba colocando num caderno cada parte da história narrada por LR e lendo para ela em seguida. Em alguns trechos foi pedido que a própria LR complete a parte que falta no texto, como pode ser visto na figura 5.

Figura 5 – escrita conjunta de texto

ERA UMA VEZ TRES TRES PORQUINHOS SAÍRAM PARA FAZER SUA CASA. O PRIMEIRO PORQUINHO CONSTRUÍU SUA CASA COM PALHA. O SEGUNDO PORQUINHO FEZ SUA CASA DE MADEIRA. O LOBO ASSO PROU E DERRUBOU. O TERCEIRO PORQUINHO CONSTRUÍU SUA CASA DE TIJOLO. MAS O LOBO NÃO DERRUBOU.

Fonte: elaborado pela autora

No dado 5 é importante destacar como foi importante para LR ver a representação escrita do que ela falava. Foi preciso envolvê-la, oferecendo “pistas” para que ela continuasse, pois devido a sua dificuldade de se reportar, causada por um comprometimento em sua memória LR muitas vezes perdia-se na história. Sobre esse assunto Vygotsky *apud* Pimentel (2012, p.), “afirma que o desenvolvimento da memória humana não se dá de forma linear, sendo possível memorizar algo de forma direta ou de modo mediado”. Sendo assim, LR algumas vezes “inventava” partes que não estavam na história. Muito embora fosse importante este espaço para que LR desenvolvesse sua imaginação, criando, assim, outras imagens mentais daquele conto, alterando sua capacidade elaborativa, houve uma preocupação para que LR voltasse aos fatos narrados, por considerar que a memória é uma importante ferramenta no processo de aprendizagem e precisa ser estimulada. Ou ainda, que a memória *volitiva* tem que se elaborar no processo de interação pela mediação semiótica. Neste momento consideramos

o uso das ilustrações do livro e as “pistas “dadas pelo pesquisador para recuperar o enredo original do conto, um relevante instrumento de interação.

Quanto à escrita observa-se que LR escreve ainda com características de hipótese silábica, e que palavras que contém sílabas mais complexas como “PORQUINHO” e “CONSTRUIU” precisam de uma mediação maior da pesquisadora.

Dado 6 e 7: Sujeito LR, 9anos - em atividade no LAPEN - 05.12.2014

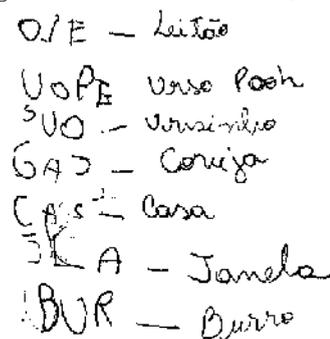
Trata-se de uma atividade de escrita proposta após a leitura de uma das histórias do “Urso Pooh” baseado na obra de *WinniethePooh*. O objetivo era que LR escrevesse mais livremente, com base apenas nos recursos verbais dados pelo pesquisador.

Figura 6 -Escrita e análise das palavras



Fonte: elaborado pela autora

Figura 7-Escrita e análise das palaavras



Fonte: elaborado pela autora

Nos dados 6 e 7, conforme figuras 6 e 7, observa-se que a atividade escrita ainda é bastante desafiadora para LR, contudo, ela escreve sozinha cada palavra solicitada ; demonstra que reconhece quase todas as letras do alfabeto. Conforme observado nos dados , e com base em Morais (2012) já é possível afirmar que LR apresenta uma hipótese silábica. Ela já percebe que para cada sílaba pronunciada deve-se colocar uma letra. Essa é uma importante aquisição, na qual LR, além de já colocar uma sequência de letras para indicar uma palavra, também pronunciou a palavra, separando-as em sílabas, buscando fazer uma correspondência entre o que escreveu e que estava lendo.

Dado 8: Sujeito LR, 9 anos - em atividade no LAPEN - 05.12.2014

Após contar a história da Chapeuzinho Vermelho para LR, foi pedido que LR montasse a palavra casa com as peças de um alfabeto de madeira. LR escolheu num monte de letrinhas aquelas de que precisaria; montou, mas no final acrescentou a letra “K” e concluiu dizendo :”casa é com K está faltando o K. “e colocou a letra no final da palavra, conforme figura 8. Ela interrompe a escrita, embora estivesse já com a letra A separada, quando lembra-se de que falta a letra K.

Figura 8– Escrita da palavra “casa” em alfabeto de madeira



Fonte: elaborado pela autora

É importante notar neste dado que LR reconhece o som da letra K para “kaza” como uma possibilidade de escrita, pois como se sabe, um mesmo segmento fonético pode ser representado por diferentes letras (CAGIARI, 1998), e por isso, ao ouvir do pesquisador que montasse a palavra “CASA”, não seria errado incluir a letra K em sua formação. Nota-se que LR não se deu conta que já havia representado este som quando utiliza a letra “c” para casa. LR parece utilizar esta forma ideográfica representada pela ortográfica “casa”, provavelmente porque a viu no livro utilizado quando lhe foi contada a história. Mas a medida em que LR se torne mais proficiente na leitura, essas dúvidas sobre com qual letra escrever tenderão a diminuir.

Dados 9, 10 e 11 : Sujeito LR em atendimento no LAPEN - 20.08.2015

Foi lida para LR a história de Branca de Neve. A pesquisadora pediu, em seguida, para que LR montasse a palavra BELA com o alfabeto de madeira de que dispunham. Esta palavra foi escolhida por ser bem significativa dentro do conto no qual há passagens em que a “rainha má” pergunta ao espelho quem seria a mais “bela” do reino, pergunta a qual o espelho responde

:”Branca de Neve é a mais “Bela! ”. Há 3 dados que demonstram as formações que LR fez da palavra solicitada. Inicialmente ela escreve “EBLA”, acrescentando em seguida a letra “P”, conforme figura 9; Quando ouve a palavra lida pela pesquisadora, LR conclui que deve retirar alguma letra, assim, temos o dado representado pela figura 10.

Figura 9 - Escrita da palavra bela em alfabeto de madeira



Fonte: elaborado pela autora

Figura 10 - Escrita da palavra casa em alfabeto de madeira



Fonte: elaborado pela autora

Figura 11 - Escrita da palavra casa em alfabeto de madeira



Fonte: elaborado pela autora

Nos dados 9,10 e 11, pode-se observar que LR selecionou as letras corretas para a palavra “BELA”,mas ainda não as organizou corretamente. Além disso, acrescentou letra “P.”, conforme figura 9. Quando questionada pela pesquisadora sobre o som inicial da palavra formada - “PE “e não “BE”, LR prontamente corrigiu retirando a letra B da palavra conforme figura 10. A pesquisadora pediu a LR que lesse a palavra,mas ela não leu apenas falou, apontando para a palavra que montou :“aqui, Bela” . A pesquisadora confrontou LR mostrando-lhe a palavra escrita no livro, e só então, LR escreveu o que se pode ver na figura 11,corroborando, assim, para a ideia de que a mediação cumpre seu papel no processo de ajudar a criança a construir seu conhecimento .

Estes dados também mostraram que a troca da letra “P”pela letra “B” pode ter acontecido porque LR ainda confunde o traço de sonoridade que diferencia essas letras. Isso pode ter ocorrido, porque uma criança em processo de aquisição dificilmente perceberá a diferença entre estas duas letras, uma vez elas possuem apenas um traço distintivo. Apenas a vibração ou não das cordas vocais é que diferencia essas letras.

Dado 12: Sujeito LR 10 anos- em atendimento no LAPEN - 09.10.2015

LR escreveu “CHAEIO” para “CHAPEUZINHO VERMELHO”, após leitura da história.

Figura 12 - Escrita da palavra casa em alfabeto de madeira



Fonte: elaborado pela autora

Esse dado evidencia, conforme Abaurre(2005), uma falta de segmentação: “CHA” para Chapeuzinho e ”EIO” para Vermelho . Isso pode ter ocorrido porque para LR a fala ocorre num fluxo contínuo, onde a segmentação não é perceptível para ela em todas as situações; sendo comum para LR falar e ainda ouvir : “CHAPEUZINHOVERMELHO”, sem a pausa na fala, sem, portanto, o espaço na escrita. Ocorrência também explicada por Cagliari:

As pausas da fala nem sempre têm correspondência fixa com as pausas ou sinais de pausas (vírgulas, pontos) da escrita. A segmentação das palavras na escrita, indicada pelo espaço em branco, corresponde menos ainda a pausas ou segmentações na fala(CAGLIARI, 1998, p. 127).

Além disso, observamos que LR ainda se mostra silábica, demonstrando uma aparente estagnação de seu processo de aquisição da escrita,mas que conforme teóricos como Lúria e Vigotsk (1997) o processo de aquisição da escrita é “repleto dessas discontinuidades”, e que um conhecimento aparentemente simples ainda não se sedimentou, algum outro já está se estabelecendo. A continuidade dos momentos de leitura com LR deverão contribuir para novas aquisições sobre a escrita, que se tornarão também cada vez mais estáveis.

Dado 13: Sujeito LR 10 anos - 16.11.2015

Nesse atendimento LR participou da leitura da história dos *Três porquinhos*, feita pela pesquisadora .Durante a leitura a pesquisadora destacava cada palavra com o dedo para que LR percebesse o que estava sendo lido. Em dado momento essa leitura era suspensa na voz do pesquisador e LR era estimulada a completar com a palavra que faltava ser lida. A exemplo disso temos o seguinte trecho : “O primeiro porquinho fez sua ...”; LR então lia a palavra “casa” destacada pela pesquisadora. Assim, LR pode notar como funciona o segmento frasal.

Que uma palavra segue-se a outra e que do conjunto delas decorre um sentido. Após essa atividade de leitura, LR foi estimulada a escrever partes da história, a partir de quadros (recortes) da mesma exibidos no computador. Mostrou-se para ela o quadro no qual o *lobo mau* desiste de bater à porta, e decide soprar a casa de palha construída pelo primeiro porquinho.

A pesquisadora pergunta a LR o que o lobo pretende fazer ; LR responde : “ele vai soprar”. Então a pesquisadora pede que ela escreva sua resposta, obtendo a seguinte produção: “BLO VAI SOPA”.

Quando a pesquisadora pede que a aprendiz leia a primeira palavra, LR lê : “BOLO”. Nesse momento a pesquisadora brinca com sua resposta, para confrontá-la : O bolo vai soprar?

LR prontamente responde : “ - Não, o lobo é que vai !” .

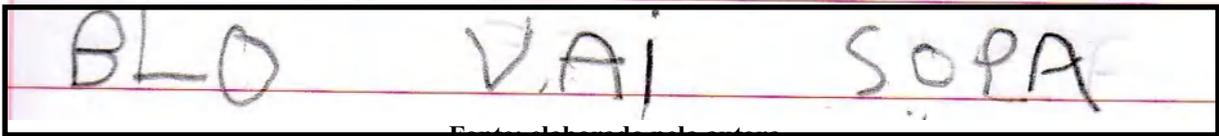
Mesmo quando a pesquisadora diz que ali não está escrito LOBO, LR olha atentamente a palavra e afirma :

“- Sim, olhe aqui, LOBO. Tem L”, e dá-se por satisfeita. Assim, temos as figuras 13 e 14:

Figura 13 - recorte do conto os três porquinhos



Figura 14–Escrita da frase: O lobo vai soprar.



Fonte: elaborado pela autora

É possível observar nesse dado que, embora LOBO seja uma palavra conhecida de LR, e cuja a escrita tende a ser fácil por se tratar da formação silábica CVCV, estrutura mais predominante no português, LR muda a organização das letras. O que nos faz concordar com Vigotsky (2002, p.140 e 141) quando diz que “o desenvolvimento da escrita nas crianças é repleto de discontinuidades; chegando a parecer que uma linha de desenvolvimento desapareceu completamente, mas que subitamente surgirá uma nova linha”.

Dando segmento a frase LR escreve “VAI SOPA”. Formando, então, um enunciado de sentido completo, com sujeito + verbo + complemento. É provável que esse entendimento tenha origem na oralidade, já que LR apresenta boa capacidade de comunicar suas ideias. Além disso, a experiência recente com a leitura vivida pela aprendiz foi uma importante contribuição para que ela produzisse esse resultado. Finalmente, temos a palavra “SOPA” para “SOPRAR”.

Isso ocorre por tratar-se de uma construção com sílaba complexa: CVCCV, que “é uma estrutura silábica de última aquisição na oralidade”, conforme Freitas e Santos (2001, p. 65) sendo, esse percurso observado também na escrita. Entretanto, o aspecto mais relevante desse dado tem a ver com o fato de LR demonstrar entendimento do que é uma frase. Para Moraes (2012 p.155) “o desafio de ordenar frases promove num nível *microtextual*, a capacidade inicial do aprendiz de ler mais do que palavras isoladas. Além de se trabalhar com um sentido mais global”.

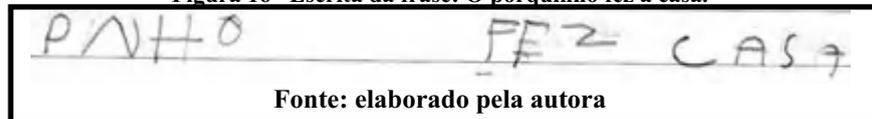
Dado 14: Sujeito LR 10 anos -07.12.2015

Temos nesse dado uma oração produzida por LR, precedida de atividade da leitura do conto infantil *Os três porquinhos*. Nessa ocasião vimos um vídeo no computador. A pesquisadora parou propositalmente num dos quadros da história e pediu que LR relatasse aquela parte do episódio. Tratava-se do início da história, na qual o porquinho acabara de fazer sua casa de palha (figura 15). LR respondeu à pergunta sobre o que via na tela: “O porquinho fez sua casa”. Em seguida o pesquisador pediu que ela escrevesse sua frase no caderno. Assim, temos:

Figura 15- Escrita de frase



Figura 16- Escrita da frase: O porquinho fez a casa.



LR ainda não usa o artigo nem o pronome “sua”, mas nesse momento de seu processo de aquisição é normal que as regras de sintaxe não sejam utilizadas, uma vez que sua apropriação do sistema alfabético ainda não está concluso. Em outras palavras, LR escreve apenas o que é essencial, desconhecendo a necessidade do adjunto adnominal representado pelo artigo “O”. Sobre essa ocorrência vale ainda ressaltar Coudry e Abaurre (2008, p.178) ao afirmarem que “tanto da literatura sobre afasia (cf. Lúria, 1976) como nos estudos sobre a psicogênese da escrita (cf. Ferreiro, Teberosky, 1979) encontramos referência a um comportamento linguístico dito “telegráfico” [...] . “Segundo essas autoras, os sujeitos ‘economizam linguagem’, mas podem explicitá-las se for necessário. No caso do sujeito LR, esses elementos sintáticos omitidos no texto escrito estão presentes na sua oralidade.

Com a palavra “PNHO” para representar porquinho, LR demonstra conhecer muitas letras dessa palavra, sendo possível dizer que encontra-sesilábica. É importante considerar a extensão da palavra, pois isso torna mais difícil a escrita. Nos demais segmentos da oração fica claro que quanto maior foi o seu contato com a leitura, mais atenta ela demonstra ser quanto aos aspectos da escrita. Como resultado, LR escreve: “FEZ CASA”. Consideramos essa produção um importante indício de que LR encontra-se na fase alfabética. Isso ocorre porque, segundo Morais (2012), de uma fase para a outra, nem sempre há uma região de transição bem definida.

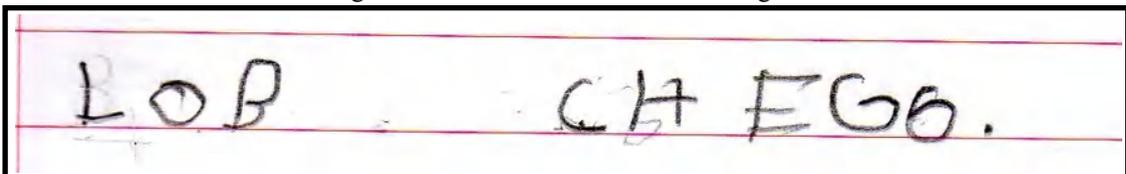
Dado 15: Sujeito LR 10 anos - 14.12.2015

Este dado é constituído por uma produção textual de LR. Ela consegue escrever “LOB CHEGO” para “O LOBO CHEGOU”. Contextualizando essa produção, iniciamos com a contagem e recontagem da história dos *Três Porquinhos* com a utilização de quadros dessa mesma história. Arrumamos em uma mesa cada quadro, os quais resumiam um tópico frasal da história. Assim, exemplificado: 1º Quadro: O Porquinho construindo a sua casa de palha, e assim por diante. Em seguida, LR era quem construía oralmente uma frase para cada quadro dado pela pesquisadora. Numa outra etapa, LR pegava cada quadro e ordenava a história, até finalmente chegarmos ao ponto de produção escrita dessas frases.

Figura 17–Escrita de frase



Figura 18 - Escrita da frase : O lobo chegou.



Fonte: elaborado pela autora

A análise desse dado permite-nos uma reflexão sobre a importante atividade de *construção conjunta de narrativa oral* vivenciada pela aprendiz e sua interlocutora.

Por meio de uma atividade assim organizada, Camargo (2012, p. 129) afirma “que a criança, não sendo narradora autônoma, se constitui narradora na interação com o outro “. O alcance dessa atividade oral, que antecedeu a escrita da aprendiz, também é assumida por Camargo (2012), quando aborda a perspectiva teórica de Bakhtin (1997), para quem “toda comunicação verbal se realiza por meio de um enunciado, num sentido enunciativo–discursivo.” Sendo assim, ao falar sempre nos utilizamos de um gênero no qual nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e uma relativa estabilidade de estruturação. Nesse caso, trata-se do gênero narrativo. Todo esse entendimento nos leva a crer que a boa estruturação frasal de LR se deu em decorrência da atividade leitura e produção oral de narrativa que antecederam a atividade escrita. Trata-se, portanto, nas palavras de Camargo (2012, p.131) da “*inter-relação do discurso narrativo e outros processos de significação como a escrita*” .

Sobre o outro aspecto de sua escrita, constatamos que LR não escreve a letra “O” da palavra “LOBO”. Por não se tratar de uma ocorrência sistemática, esse fato remete-nos mais uma vez à questão da descontinuidade do processo de aquisição.

Talvez, também seja possível explicar ocorrências como essa pela questão da atenção x desatenção vivenciadas pelas crianças. A atenção é um importante processo psíquico que subsidia outros. Lembrando que momentos de dispersão são comuns em quaisquer crianças. Entretanto estudiosos como Voivodic (2004) ressaltam que na criança com SD o déficit de atenção tende a ser maior em relação à média das outras crianças, necessitando, portanto, de maior estímulo para manter sua atenção e interesse na atividade que se realiza em detrimento de distrações com outras situações do seu entorno, mesmo porque, a atenção dirigida também é uma função psíquica superior e, portanto, construída.

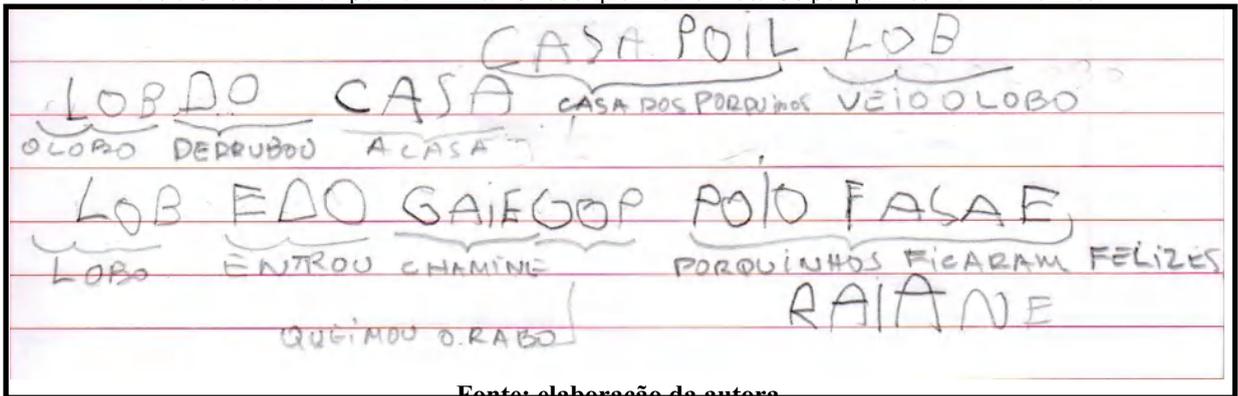
No caso da escrita “CHEGO” para CHEGOU, é possível refletir que embora a escrita não seja representação da fala, sofre a influência dela. Nas palavras de Abaurre (2006) trata-se de um “vazamento” do oral para o escrito. Isso porque observa-se que o ditongo em final de sílaba não é comumente pronunciado na região em que vive LR. Logo, espera-se que quanto mais LR se aproprie da escrita e das diferenças entre fala e escrita menos “erros” como esses serão vistos em sua escrita. Nessa fase de sua aquisição, entretanto, assumimos ser plenamente aceitável ocorrências dessa natureza.

Dado 16: Sujeito LR 10 anos - 22.12.2015.

As orações selecionadas nesse dado foram construídas a partir da reconstrução conjunta de narrativas orais conforme descrito no dado anterior. Mas desta vez, a aprendiz foi solicitada a uma produção textual maior e, portanto, mais significativa dentro do contexto de leitura como subsídio para a escrita. O intuito da pesquisadora era que LR recontasse a história dos *Três Porquinhos* que acabara de ouvir da pesquisadora. Lembrando que desta vez a pesquisadora não utilizou texto escrito para contar a história, apenas os quadros com ilustrações e a oralidade.

Em seguida a pesquisadora mostrou os mesmos quadros a LR e pediu que ela ordenasse e depois deveria falar e escrever o que via em cada quadro. Assim, neste dado, além da análise do momento da escrita, também foi possível analisar o discurso narrativo, o reconto da história por LR. dado, conforme se pode ver nas construções frasais da figura 16.

Figura 19 – Produção frases : “ Os três porquinhos “:A casa do porquinho/ Veio o lobo/ O lobo derrubou a casa/ O lobo entrou pela chaminé/ O lobo queimou o rabo/ Os porquinhos ficaram felizes.



Fonte: elaboração da autora

A construção desse dado evidenciou que LR ainda sente necessidade da intervenção da pesquisadora – sua interlocutora durante a atividade. A pesquisadora assume, então uma postura amplamente mediadora, ante o desafio colocado para LR. Primeiro, ao ordenar as imagens dadas nos quadros, foi preciso confrontá-la com o enredo original induzindo a aprendiz a um importante exercício de memória. Assim, a medida em que escrevia, LR também produzia oralmente as frases.

Quanto aos aspectos da escrita LR demonstra oscilação entre o pré-silábico, o silábico e até o nível alfabético, já que a palavra “CASA” aparece escrita completamente. O que também pode ser visto com normalidade, uma vez que em fase de aquisição da escrita nem sempre é possível delimitar quando se passa de uma fase para outra. Novamente observamos a ocorrência do estilo telegráfico. É curioso notar, nas palavras de Coury e Abaurre (2008, p.178) que o “estilo telegráfico” manifesta-se na escrita dos surdos, do afásico, nas crianças com

quadros leves de deficiência mental e também na fala e escrita das crianças normais. Essa constatação sugere que a omissão de termos acessórios como determinantes (pronomes, artigos) ou mesmo as marcações verbais deve ser trabalhada no sentido de solicitar do sujeito novas formas de dizer, estimulando-o para que haja uma ampliação de sua linguagem.

Nessa produção foi de LR a decisão sobre como deveria escrever cada frase solicitada. Sendo da pesquisadora apenas a indicação ou estímulo. Nesse tipo de produção é comum observarmos alternâncias entre as formas padrão e não padrão. Isso ocorre, porque conforme Abaurre(1988) a criança ainda está elaborando e reelaborando suas representações da escrita. Na produção de LR isso se manifesta sob a forma, sobretudo, de falta de segmentação ou hipossegmentação em algumas palavras e frases. Assumimos a hipótese de que tal manifestação se dê, em consequência da percepção da oralidade que LR tem . Contudo, Cagliari (1989) afirma que as crianças devem ser incentivadas a produzir textos da maneira que julgar adequada, usando espontaneamente a língua que sabe. Ainda segundo o autor, nos textos espontâneos, há indícios importantes que mostram etapas particulares do desenvolvimento cognitivo de cada criança com relação à escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como tema a aquisição da linguagem escrita por sujeitos com SD, e pretendeu observar dentro deste tema a utilização do texto narrativo, especificamente contos infantis, como instrumento facilitador desse processo. Ao realizar a descrição e análise das produções de LR, uma criança com Síndrome de Down, que começou seus atendimentos no LAPEN em 2013, com 8 anos, pudemos observar o quanto ela evoluiu desde de sua condição inicial que era de apenas reconhecer algumas letras.

Apesar de ser notável o desenvolvimento linguístico da aprendiz LR, que cada vez mais mostrou-se proficiente quanto a sua leitura e escrita, há de se reconhecer que ainda haja caminhos a percorrer. LR encontra-se em pleno processo no qual há importantes aquisições a se conquistar. É necessário lembrar que LR tem dez anos e apresenta características de escrita em defasagem com a sua idade. Isso se dá pelas questões relacionadas à SD, já relatadas, entre elas o *déficit* cognitivo. Isso implica em reconhecer a necessidade de incessante investimento em sua linguagem.

Reformulamos nossa hipótese inicial de que a leitura de contos infantis se mostraria como um instrumento apenas facilitador do processo de aquisição da escrita, por observar, durante nossa pesquisa, bem como pelos resultados dela, que esta atividade de leitura demonstrou ser *constitutiva* do processo de aquisição da escrita, sendo, portanto, ainda mais significativa para que a criança tenha uma melhor compreensão da escrita.

Além disso, as histórias lidas, proporcionaram a LR a possibilidade de não adquirir esse novo sistema de maneira passiva, por meio de atividades mecânicas e sem sentido, como cópias e ditados de sílabas ou palavras soltas, descontextualizadas, tão comuns nas cartilhas tradicionais e ainda praticadas em algumas escolas, as quais não permitem compreender o real funcionamento da escrita. O trabalho simultâneo com a linguagem oral e escrita presentes nessas atividades de leitura fizeram com que LR utilizasse a escrita como um lugar privilegiado de reflexão e atuação sobre a linguagem em geral e sobretudo da escrita.

É importante observar que o Gênero narrativo, e o conto infantil, particularmente, promoveu muito mais do que a aquisição de um sistema de escrita por LR, mas ampliou todo seu potencial linguístico. Nesse sentido, destacamos melhorias nos aspectos pragmáticos de sua produção oral e escrita, como uma melhor estruturação de suas narrativas orais; uso mais adequado dos tempos verbais, enriquecimento de seu vocabulário, e desenvolvimento de habilidades como reportabilidade e criatividade. Além, é claro, do aprendizado de alguns valores universais trazidos nos contos infantis, como coragem, solidariedade, entre outros.

Obviamente que as hipóteses construídas por LR em suas produções nem sempre estiveram condizentes com as convenções próprias da escrita. Entretanto, o fato de suas hipóteses não estarem de acordo com as convenções ortográficas não significa que ela não sejam capaz de usar as convenções, mas, sim, que se encontra em *um processo de construção* de um novo sistema linguístico. Isso ocorre, porque partindo da relação entre oralidade e escrita, sem ignorar que o desenvolvimento de ambas é diferente, a escrita exige por parte da criança um nível maior de abstração (VYGOTSKY, 2005). Isso leva LR, muitas vezes a lançar mão de processos alternativos designificação .

Outro aspecto relevante desde trabalho é que todo ele foi concebido e realizado dentro da perspectiva de que a criança é capaz de realizar em colaboração muito mais do que por si mesma; e o que ela faz com ajuda hoje, fará sozinha depois (Vigotsky,1997) . E que mesmo em situações biologicamente dadas, o cérebro é capaz de absorver mudanças, realizando modificações funcionais(FRANCHI,1977), favorecidas pela relação com o outro.

Sendo assim, a atividade do mediador/professor coloca-se a favor do reconhecimento de que uma criança com SD poderá desenvolver sua linguagem escrita. Para isso é necessário que modelos rígidos e tecnicistas deem lugar à aceitação da diversidade humana criando condições para o desenvolvimento dos processos cognitivos em sujeitos com SD, para quem a mediação é especialmente importante. Nesse sentido, o próprio conceito de “ mediação” ou “mediador “ adquiriu novas e amplas significações em nossa pesquisa, nas quais disciplinas como a semiótica e a transdisciplinariedade puderam redefinir também o alcance da mediação/mediador.

Assim pensando, todo material utilizado, como livros, vídeos, imagens as mais diversas, sons , a entonação da voz do professor, bem como seu afeto e interesse transmitidos por toda sua gestualidade , prosódia etc podem ser considerados mediadores, entre o sujeito e seu aprendizado. O papel do outro/professor também foi ampliado, estando entre suas atribuições primeiras, despertar o desejo de aprender. O estímulo, ou encorajamento constantes, a valorização das pequenas conquistas, tudo isso afetou positivamente o processo de aprendizagem de nosso aprendiz, e não apenas as referências teóricas/metodológicas de que tratamos nessa dissertação.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.B.M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M.F.P. (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, p.111-163.

ABAURRE, M.B.M Dados de aquisição da escrita : Considerações a respeito de indícios, hipóteses e provas, **Anais do ENAL**, PUCRS, 2006.

ABAURRE, M. B. M.; CAGLIARI, L. C. Textos espontâneos na primeira série: evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética para representar e segmentar a escrita. **Cadernos Cedex**, v. 14, São Paulo: Cortez, p.1985

ABAURRE, M.B.M.; COUDRY, M.I.H. Em torno de sujeitos e de olhares. Estudos da Língua (gem). Vitória da Conquista: **Edições UESB**, 2008; v. 6, n. 2: p. 171-191.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9a. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução [feita a partir do francês] Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997a. p.277-326.

BAKHTIN, M. Apontamentos 1970-1971. In: **Estética da criação verbal**. Tradução [feita a partir do francês] Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997b. p.369- 397.

BAKHTIN, M. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Tradução [feita a partir do francês] Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997c. p.399-414.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BELMONT, Lorenzo T. “ **Otimismo educativo de Reuven Feuerstein** “. Revista Psicopedagógica, vol. 13, n 30, p.9-15. São Paulo, 1994

BRUNER, J.S. **A Cultura da Educação** . Tradução de Marcos A. G. Domingues. São Paulo: Artmed, 2001.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**: Editora Scipione, 1996;

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu/** São Paulo: Scipione, 1998. –(Pensamento e ação no magistério), 1999 (1 edição);

CAMARGO, E.A.A. O Gênero Narrativo na linguagem de crianças com alterações neurológicas. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 40 (2):p.917-928, maio-agosto 2011;

- CAMARGO, E.A.A e SCARPA , E.M. Desenvolvimento Narrativo em crianças com Síndrome de Down. – **Tópicos em Fonaudiologia** .
- CAMARGO, E.A.A .Construção Conjunta de Narrativas No processo de Inclusão Escolar . **COMUNICAÇÕES**. Piracicaba. Ano 19, n.1 p.129-140. 2012.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CHOMSKY, N. **Língua e outros sistemas cognitivos**: sophia I. Trad. Ari pedr Balieiro Júnior. Apostila de curso , 1987.
- COLLEIO, S. M. G. **Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita**. Disponível em <http://www.hottops.com/videtur29.htm> acesso em 22/11/2015
- COUDRY, M. I. H. ; POSSENTI, S. Avaliar discursos patológicos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 5, 99-109, 1983.
- COUDRY, M. I. H. (1986) **Diário de Narciso. Discurso e afasia: análise discursiva de interações com afásicos**. São Paulo: Martins Fontes
- COUDRY, M. I. H. O que é dado em Neurolinguística. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1996, p. 179-194
- COUDRY, M. I. H.; et al. (Orgs.) **Caminhos da neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, 399
- COUDRY e BORDIN - Afasia e infância: registro do (in)esquecível – **Cadernos de Estudos Linguísticos** – (54-1) Campinas, 2012 .
- DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**, São Paulo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974, p.80
- FERREIRO, E. , TEBEROSKY , A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 9 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1969
- FRANCHI, C. **Linguagem – Atividade Constitutiva**. Almanaque, São Paulo, n.5.p.9-27, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREITAS, M. J. e SANTOS, A. L. **Contar (histórias de) sílabas: descrição e implicações para o ensino do português como língua materna**. Lisboa: Colibri, 2001.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997b.m
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes , 1991.

GINZBRUG, C. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” In _____. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

_____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras.

GHIRELLO-PIRES, C.S.A e MORESCHI, S.R. **Cap.**” Especificidades no acompanhamento inicial de linguagem em crianças com Síndrome de Down: uma abordagem histórico-cultural “ in Síndrome de Down Perspectivas atuais . **Edições UESB** – Vitória da Conquista –BA 2016 (noplero)

JEAN, G. **Los Senderos de La Imaginación Infantil, los cuentos, los poemas: La realidad** (J.J.Utrilla, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969. p. 34-62. (Edição consultada: 1999).

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/** organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes 1986.

KEARNEY, Richard. Narrativ Imagination – the ethical challenge. In : **modern to postmodern**, Edinburgh Universit Press; New Yourk: Fordham Press, 1998. P.241-257. Tradução da autora.

KRISTEVA, J. **História da Linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969.

LABOV, W. (1972). **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [*Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

LEPRI, C. Fórum Internacional de Síndrome de Down. Campinas, 2011 Site: www.ftdown.org.br

LEMOS, C. T. Sobre aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998

LODI, A. C. B. *et al.* (organizadores). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
LEBRUN, Y. A Dominância Cerebral para a Linguagem. In: PARENTE, M. A (coord). **Tratado de Afasia**. São Paulo: Panamed, p. 9-19. 1983.

LÚRIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria**; trad. [de] Diana Myriam Lichstenstein [e] Mário Corso; supervisão de trad. De Sérgio Spritzer . – Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 251p

LÚRIA, A. R. **Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem**. Letras de Hoje, 102, Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1995, p.9-28

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MORATO, M.M. Neurolinguística, cap.4, p. 167-200 in **Introdução à Linguística domínios e fronteiras** (orgs) Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes – vol.2 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORI, A. C. cap. Fonologia / **Introdução à Linguística Domínios e Fronteiras** - (Orgs.) Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes - 2.ed.- São Paulo: Cortez, 2001

MUSSALIN, F. ; BENTES, A. C.(Orgs). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras, volume 1**. São Paulo: Cortez, 2001.

MUSSALIN, F. ; BENTES, A.C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras, volume 2**. São Paulo: Cortez, 2001;

PERRONI, Cecília Maria. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. – (Coleção Educação Inclusiva).

PONZIO, A. **Fundamentos de filosofia da linguagem**/Augusto Ponzio, Patrícia Calefato, Suan Petrilli; tradução de Ephaim F. Alevis. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RODRIGUES, M.B.F. **RAZÃO E SENSIBILIDADE: REFLEXÕES EM TORNO DO PARADIGMA INICIÁRIO** Artigo publicado na Dimensões - **Revista de História da Ufes**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, nº 17, 2005. 213-221 pp.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1973.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem oral e escrita: continuidade ou ruptura? **Estudos Linguísticos**, v. XIV, 1987.

SCHWARTZMAN, M.L. C. (2003). Aspectos da linguagem na criança com Síndrome de Down. In SCHWARTZMAN, José S.(org.) **Síndrome de Down. 2ª ed** São Paulo: Memnon/Mackenzie.

SCHWARTZMAN, S. (Col.). **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon/Mackenzie, 1999.

SANTA, B. e BARONI, F.D. **AS RAÍZES MARXISTAS DO PENSAMENTO DE VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÕES ESTEÓRICAS PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**. Kínesis, vol. VI, nº12 Dezembro 2014, p.1-16.

STRATFORD, B. **Crescendo com a síndrome de Down**. Brasília: Corde, 1997

STRATFORD, B. **Down's Syndrome: Past, Present and Future**. Penguin Books, London, 1989.(trad. Autora)

SILVA, A. Alfabetização: **A escrita espontânea**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1994
TEBEROSKY, A. Psicologia da linguagem escrita. São Paulo/Campinas: **Trajetória Cultural**/Ed. da Unicamp, 1989.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGTSKY , L.S **Fundamentos de defectologia**. Madri: Visor, 1997. Obras Escogidas.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKY, L.S.**A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martin s Fontes, 2001

VIGOTSKY , L.S. **A formação social da mente: o Afeche**. – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/L.S.Vigotski: organizadores : Michael Cole...[et al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro . 6 ed. – São Paulo : Martins Fontes, 1998.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar das crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis: Vozes, 1994

ANEXO

ANEXO A – TCLE

APÊNDICE A - TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: " Os contos infantis como instrumento facilitador no processo de aquisição da escrita de crianças com síndrome de Down".

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Simone Neri da Silva
PESQUISADORA PARTICIPANTE: PROF.A DR.A CARLA SALATI ALMEIDA GHIRELLO-PIRES

Prezado (a) Senhor (a),

Eu sou Simone Neri da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da UESB-VC, e estou realizando juntamente com a Profª. Drª. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires, o estudo do projeto de pesquisa chamado "OS CONTOS INFANTIS COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN". O objetivo geral deste estudo é investigar a importância do uso de textos narrativos direcionados a uma criança com Síndrome de Down que está aprendendo a ler. Convido você a participar deste projeto, no qual desenvolveremos atividades de leitura, escrita, oficinas discursivas. Assumimos a responsabilidade de prestar todos os esclarecimentos necessários durante o nosso estudo. São garantidos sigilo e privacidade de todas as informações confidenciais colhidas durante a pesquisa. Cabe esclarecer que é garantido a você a liberdade de se retirar do projeto por motivos de sua vontade, não sendo da responsabilidade da equipe coordenadora do projeto quaisquer formas de ressarcimento ou indenização de qualquer despesas decorrentes da participação no projeto.

Apresentamos esse termo, também, para evitar o risco de algum equívoco quanto ao caráter de nosso estudo a ser realizado ou qualquer tipo de constrangimento e preocupação de sua parte. Caso aceite participar nessa pesquisa, se faz necessária a assinatura no TCLE em duas vias, pois uma ficará aos seus cuidados e a outra com as pesquisadoras por cinco anos. Os resultados do nosso trabalho serão publicados de forma anônima em revistas especializadas, de tal forma que você não será identificado.

O (a) senhor (a) e/ou seu filho podem solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da participação na pesquisa. Tais esclarecimentos podem ser obtidos com Simone Neri da Silva através do e-mail nerimones@hotmail.com ou do telefone (77) 3421-2953 e com a Profa. Dr.a Carla Salati Almeida Ghirello-Pires através do e-mail carlaghipires@hotmail.com ou do telefone (77) 9168 7548. Em caso de dúvida, também poderá entrar em contato conosco na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Estrada do Bem Querer, km 4, Caixa Postal 95. Vitória da Conquista - BA CEP: 45083-900, pelo telefone: (77) 3425 9390.

Em caso de dúvida, também poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB) pelo telefone (73) 35289727, pelo e-mail cepuesb.jq@gmail.com, ou no seguinte endereço: Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho, Jequié - Bahia. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que analisa os projetos de pesquisa quanto a seus aspectos éticos.

Desde já agradecemos sua atenção!

Vitória da Conquista- BA, 11 de Novembro de 2015.

Simone Neri da Silva
Pesquisadora responsável

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires
Pesquisadora participante

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires
Responsável