

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM TEMPOS DE INCLUSÃO: A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UMA ESTUDANTE DOWN

Élida Santana
elidassantana@gmail.com

UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO

RESUMO

Neste trabalho investigamos o processo de aquisição da escrita por uma estudante com Síndrome de Down. A partir de sua trajetória escolar, analisamos o processo de alfabetização ofertado à aluna bem como a maneira como a mesma tem administrado o processo de aquisição da escrita ao longo de sua escolarização. Para tanto, utilizamos fontes documentais e tomamos a Teoria Histórico-Cultural, com destaque para o pensamento de Vygotsky e Luria como referencial conceitual-analítico. Os objetivos do estudo foram: Caracterizar o processo de evolução da leitura e escrita de uma aluna com Síndrome de Down; Analisar os entraves à alfabetização percebidos durante este processo; Avaliar métodos de alfabetização utilizados; e Analisar o processo de inclusão da estudante pensando-o na tríade: acesso, permanência e aprendizado. A análise revelou que o processo de alfabetização ofertado à estudante foi, majoritariamente, desassociado à função social da escrita. Consubstanciando-se assim, um dos principais obstáculos ao domínio da escrita por parte da estudante.

Palavras-Chave: Alfabetização; Síndrome de Down; Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

Desde a década 90 foram formulados, com maior veemência, inúmeros dispositivos legais com a finalidade de garantir e efetivar a orientação inclusiva na Educação Especial. No Brasil, os impactos destas políticas se deram, primeiramente, na evolução de matrículas. De acordo com Censo Escolar (BRASIL, 2006), no que se refere às matrículas na Educação Especial, desde 1998 tem ocorrido um crescimento das matrículas de estudantes com deficiência. Entre 2002 e 2005, o crescimento foi em média 42%, entre 2004 e 2005, o crescimento foi de 13%. Em 2010, houve um aumento de 10% com relação a 2009 (BRASIL, 2011).

Os dados do Censo escolar de 2013 comprovam esse crescimento significativo nas matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Básica. De acordo com este Censo, houve um aumento de 2,8% no número de matrículas nessa modalidade de ensino, que passou de 820.433 matrículas em 2012 para 843.342 em 2013.

Além desse progresso, podemos destacar como avanço da Política Inclusiva de Educação Especial no Brasil, o aprimoramento das políticas educacionais no que tange à operacionalidade da perspectiva inclusiva. O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal n.º 10.172 de 2001 revela tal perspectiva ao sinalizar:

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. (p. 65).

Como podemos perceber, pautado no paradigma de suportes, este documento, assim como os demais constituídos a partir do ano 2000, teve como intento subsidiar a reestruturação do sistema educacional em todos os seus níveis: político administrativo, escolar e na própria sala de aula. Ou seja, para além do acesso, passou-se a buscar a permanência e o sucesso na escola.

Nesse cenário, emerge na escola o desafio de repensar sua organização bem como criar condições de aprendizagens que apoiem o acolhimento às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois como nos sinaliza Serra (2012, p. 26):

Para aprender é necessário que exista uma relação integrada entre o indivíduo e o seu meio, pois o produto da aprendizagem é fruto de uma relação de condições externas e condições internas, por meio de um processo sensorio-neuropsicológico.

No contexto de criar possibilidades educacionais que permitam o sucesso acadêmico dos estudantes público-alvo da Educação Especial, torna-se imperioso conhecer as peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento de tais estudantes frente aos conteúdos curriculares essenciais para o asseguramento das competências gerais previstas pela Base Comum Curricular.

É em meio esse cenário que elegemos como objeto de discussão o processo de aquisição da escrita por uma estudante com Síndrome de Down matriculada no 9º ano numa escola técnica do Rio de Janeiro. Por meio de sua história escolar, buscaremos analisar o processo de alfabetização ofertado à aluna a fim de identificar características que possam esclarecer o nível atual de escrita da estudante.

Para tanto, tomamos a Teoria Histórico-Cultural, com destaque para o pensamento de Vygotsky e Luria como referencial conceitual-analítico. Para estes teóricos, a composição da linguagem escrita é complexa haja vista a necessidade em tomar consciência da estrutura sonora da palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos memorizados e estruturados antecipadamente.

Vygotsky e Luria (1988) defendem que a leitura e a escrita devem ter significado para a criança e devem surgir da necessidade interior para serem, posteriormente, indispensáveis e relevantes para ela. Assim, para existir uma verdadeira aprendizagem da linguagem escrita é imprescindível que o ato de ler e de escrever permita ao indivíduo o pensar e o expressar de suas ideias, opiniões e sentimentos. Considerando este aspecto, Vygotsky (2005, p.4) sinaliza:

O ponto de vista de que som e significado, nas palavras, são elementos separados e com vidas separadas, tem sido muito prejudicial para o estudo tanto dos aspectos fonéticos quanto dos aspectos semânticos da linguagem.(...) essa separação entre som e significado é responsável em grande parte pela esterilidade da fonética e da semântica clássicas.

Além disso, o referido teórico sinaliza a importância da consideração do significado de um signo, inclusive a transformação destes significados ao longo da vida da criança. Os rabiscos são as primeiras manifestações gráficas da criança e são precursoras da escrita. Já, os desenhos, os gestos de faz-de-conta e as brincadeiras simbólicas também antecedem o processo de desenvolvimento. Essas brincadeiras e os desenhos serão os elos para a criança entender o simbolismo da linguagem escrita.

Como podemos perceber, para os teóricos supracitados, a criança não aprende a escrita, complexo sistema de signos, através de atividades mecânicas e externas aprendidas na escola; o domínio da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas no qual participa e atua e que leva para a sala de aula.

Diante dessas problematizações, acreditamos que o aprofundamento de tais questões permite uma ampliação no entendimento das formas como a criança constrói sua relação com

a cultura letrada bem como aponta caminhos para os professores interferirem positivamente neste processo.

Ao pesquisar sobre a temática da aquisição da escrita em sujeitos com Síndrome de Down, foi possível perceber que poucos trabalhos abordam a questão da linguagem escrita de maneira específica. Ou seja, as afirmações não chegam a ser conclusivas em relação à maneira como ocorre o desenvolvimento desta linguagem nos downs: são genéricas e não especificam com clareza se há e quais seriam as características dessa linguagem nesses sujeitos. Coenga (2008), por exemplo, apresenta a importância social da escrita para estes educandos sinalizando que o não domínio da leitura e da escrita possibilita a exclusão do grupo. Nesse sentido, se o sujeito com síndrome de down não tiver possibilidades de acesso a um processo de letramento funcional terá mais um fator contribuindo para sua discriminação e exclusão. Assim, a fim de evitar tal problemática, o autor evidencia alguns aspectos que merecem consideração especial na reflexão sobre a construção de um processo de letramento funcional para os alunos com Síndrome de Down. São eles: acreditar na possibilidade de desenvolvimento da leitura e escrita desses sujeitos; e despertar o prazer pela leitura e escrita permitindo a apropriação de práticas culturais, o exercício da capacidade intelectual e a possibilidade de deixar marcas de nossa história.

Já Carvalho (2015), ao compartilhar os resultados de uma pesquisa realizada numa escola inclusiva de Curitiba, além de abordar questões político-filosóficas sobre a perspectiva inclusiva de educação - ressaltando que embora os avanços, há ainda um extenso caminho a percorrer haja vista a necessidade de investimento na educação, na formação dos professores, em políticas públicas entre outros aspectos - traz contribuições específicas para o desenvolvimento da alfabetização. Sobre isto, tal como Coenga (2008), ressalta que as pessoas com síndrome de down precisam de um ambiente que estimule a aprendizagem, proporcionando conhecimento significativo para seu desenvolvimento cognitivo. Logo, precisam de estímulos e um ambiente adequado para desenvolverem-se.

Além disso, sinaliza que geralmente muitas das pessoas com a síndrome de down possuem transtornos que tornam o aprendizado mais lento. Muitos sofrem com uma perda significativa da audição e da visão, e dificuldades de concentração. Fatores esses que dificultam bastante o seu processo de alfabetização.

Carvalho (2015) concebe o processo de alfabetização um percurso complexo; um decurso vagaroso à medida que para chegar ao código alfabético, o aprendiz observa, interioriza conceitos e duvida deles, e em seguida os reelabora. Depois, por meio desse código a consciência entre pensamento e linguagem é desenvolvida e então a aptidão em usar a escrita é alcançada. Ou seja, para o aluno ser alfabetizado, é necessário o conhecimento das regras da escrita bem como o entendimento da relação entre oralidade e escrita.

Devido esta complexidade, a referida autora defende que a alfabetização do estudante down deve ocorrer de forma progressiva. Quando o aluno entra na escola, o que deve ser estimulado primeiro é o desenvolvimento da oralidade e o convívio social para assim, desenvolver o simbólico. Com essa integração, a criança começa a perceber a importância de meios que facilitem a sua comunicação com as pessoas ao seu redor. Assim, para a autora, o processo de alfabetização deste alunado deve ser iniciado pela compreensão da importância da escrita.

As contribuições do estudo de Cousseau (2001) dizem respeito às informações sobre os aspectos do desenvolvimento na Síndrome e a apresentação de teorias de aquisição da escrita de Vygotsky e Luria bem como algumas considerações sobre a aquisição da escrita nas pesquisas linguísticas. Além disso, sinaliza que muitos estudos apontam uma subordinação da aquisição da escrita à maturação das habilidades motoras grossa e fina- o que no caso de crianças com a Síndrome de Down e com hipotonia muscular traria empecilhos à alfabetização-. Todavia, a autora revela conceber a linguagem tal como supõe o

interacionismo e não a perspectiva behaviorista de cérebro. Nesse sentido, compreende que as características motoras dos downs não impediriam sua alfabetização, já que a aquisição da escrita envolve questões conceituais e não apenas motoras, como afirmam vários autores que tratam sobre o potencial cognitivo dos downs.

A teoria de Vygotsky (1984) revela que a escrita é um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança. Nesse sentido, a criança aprende a escrever quando compreende que cada letra é um símbolo. Todavia, para isto acontecer é necessário um nível de abstração que permita a compreensão da relação existente entre grafemas e fonemas.

Para Luria (1988, p.184) a escrita é "uma função que se realiza, culturalmente, por mediação". Esta pode se dar tanto através de um adulto letrado, quanto de outras crianças. É esta intervenção que auxiliará o alfabetizando a desenvolver relações funcionais diferenciando meios e fins, instrumentos e objetivos, e apreender a ideia de que os sinais gráficos têm a função de transmitir ideias. Esta compreensão fará com que a criança perceba que as letras são símbolos que podem representar por escrito suas ideias, opiniões, desejos, reclamações, etc.

Nessa perspectiva, Cousseau (2001, p.34) sinaliza:

Para que o ato de escrever ocorra, no entanto, é necessário que a criança esteja inserida em atividades que despertem seu interesse pela necessidade de fixar suas idéias através da escrita. A isto LURIA (1988) chama de significado funcional da língua, isto é, a criança passa a perceber as funções, a necessidade da escrita dentro de sua relação com o mundo.

É com base nessas discussões que buscamos analisar o desenvolvimento da aluna Carine¹ frente à escrita. Para tanto, examinamos a trajetória escolar da estudante bem como o registro da escrita e das hipóteses elaboradas pela mesma durante os encontros no AEE. O objetivo foi desvelar a maneira como esta aluna tem administrado o processo de aquisição da escrita ao longo de sua escolarização.

A escrita, segundo a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, representa a forma cultural mais complexa da linguagem, que assume um papel para além de sua função comunicativa: é um sistema complexo, responsável por um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psíquicas e cognitivas do homem.

Em contraste com outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente por mediação. Pois por meio dela as complexas formas intelectuais do comportamento começam a se desenvolver e isto só ocorre quando as relações do sujeito com o mundo se tornam diferenciadas, quando ele desenvolve sua relação funcional com as coisas.

Em certo estágio de evolução, os atos que manipulam objetos do mundo externo e os atos internos (utilização das funções psicológicas em estrito senso) começam a tomar formas diferentes. O uso material de técnicas é substituído por um modo cultural, que conta com artifícios instrumentais auxiliares.

Nessa perspectiva, a escrita é concebida como uma técnica auxiliar usada para fins psicológicos. Estabelece o uso funcional de símbolos e signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. Assim, a criança aprende a escrever não quando consegue desenhar as letras, mas quando passa a ter compreensão de que cada letra é um símbolo. Isto ocorre devido à escrita ser um simbolismo de segunda ordem, ou seja, a representação da linguagem falada, que também é uma representação. Logo, a condição mais fundamental exigida para que o sujeito escreva é a habilidade para usar alguma insinuação como signo funcional auxiliar.

1 Nome fictício

A compreensão da escrita como simbolismo de segunda ordem depende de um nível de abstração que permita a compreensão da relação existente entre grafemas e fonemas, ou seja, as letras usadas na escrita são constituídas de símbolos que representam os sons de uma determinada língua. À medida que o sujeito se aproxima da compreensão de que linguagem oral e escrita possuem características diferentes ela vai se apropriando deste simbolismo.

Diante de tais considerações podemos afirmar que a aquisição da escrita é um processo de construção do conhecimento que nada tem de mecânico. Antes, a criança se envolve como sujeito e não como objeto em que se despejam conhecimentos.

É em meio a esta problematização que o objeto de estudo desta pesquisa toma vulto. Pois, ao caracterizar o processo de aquisição da escrita da aluna em voga, buscamos contribuir para a reflexão de práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com Síndrome de Down, sobretudo, na área da alfabetização.

Assim, reconhecendo as limitações e possibilidades desta pesquisa, elencamos como objetivos deste estudo:

- Caracterizar o processo de evolução da leitura e escrita de uma aluna com Síndrome de Down;
- Analisar os entraves à alfabetização percebidos durante este processo;
- Avaliar métodos de alfabetização utilizados;
- Analisar o processo de inclusão da estudante pensando-o na tríade: acesso, permanência e aprendizado.

Para tanto, elencamos como questões de estudo:

- Quais os entraves objetivos e subjetivos que interferem a consolidação da escrita da estudante?
- Qual (is) o(s) métodos de alfabetização utilizados durante a trajetória escolar da estudante? Eles oportunizaram a reflexão entre a fala e a escrita bem como a função social da escrita?
- De que maneira tem sido o processo de inclusão da estudante pensado na tríade: acesso, permanência e aprendizado?

2. METODOLOGIA

Quanto à abordagem metodológica deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa por se tratar de um tipo de investigação que atravessa disciplinas, campos e temas. Situada como um conjunto de atividades interpretativas, a pesquisa qualitativa não privilegia uma única prática metodológica em relação à outra nem possui um conjunto distinto de métodos ou práticas que seja inteiramente seu.

A pesquisa qualitativa enfatiza a qualidade do fenômeno investigado, os processos e os significados sem a intenção de medi-los ou examiná-los em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Por meio do estudo de caso, procuramos retratar o contexto investigado de forma ampla e profunda, revelando a multiplicidade das dimensões presentes, focalizando-o como um todo e enfatizando detalhes e circunstâncias específicas que pudessem favorecer uma maior compreensão de seu funcionamento.

Adotamos como procedimento metodológico neste estudo a análise de registros referentes ao desenvolvimento da aluna no que tange à escrita. Nesse sentido, detalhamos os

procedimentos que foram adotados neste estudo e sua pertinência diante das possibilidades de análises a partir dos dados coletados:

- Procedimento - Análises documentais: Nesta etapa foram analisados Históricos Escolares, Relatórios de desenvolvimento escolar da estudante, sobretudo na escrita e na leitura, entre os anos de 2007 – 2018 bem como os Relatórios do Atendimento Educacional Especializado (AEE) entre os anos de 2016- 2018 e os registros de escrita da estudante realizados nos encontros do AEE. O objetivo desta análise foi investigar os conteúdos trabalhados e seus respectivos objetivos, as metodologias pedagógicas utilizadas bem como caracterizar o desempenho da estudante frente tais demandas.

3. RESULTADO

3.1 HISTÓRICO ESCOLARES

3.1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL (2007)

Há relatórios do 1º, 2º, 3º e 4º bimestres. Em todos os bimestres há 14 aspectos a serem observados. Todavia, não em nenhum deles há aspectos relacionados aos processos de alfabetização e letramento.

3.1.2 ENSINO FUNDAMENTAL (2008) - 1º ANO

Há relatórios do 1º, 2º, 3º e 4º bimestres por disciplina. No que tange à disciplina de português, no 1º bimestre foram observados as seguintes metas pedagógicas: conversar e comentar situações partilhadas pelo grupo no momento presente, passado e futuro (1); dramatizar histórias ou fatos (2); ouvir a explicação com atenção (3); identificar seu próprio nome (4); ler e escrever seu próprio nome (5) interagir com materiais impressos variados (6) e montar frase com expressões e crachás (7). Na avaliação, consta que a aluna apresenta dificuldades em executar as atividades 2,4, e 5. Não consegue realizar as atividades 1,6 e 7. E consegue realizar autonomamente a atividade 3. No 2º trimestre foram observadas as seguintes metas: escrever e interpretar imagens visuais (1), perceber que a escrita representa a fala (2), descobrir semelhanças e diferenças entre as palavras (3), identificar seu nome (4), ler e escrever seu próprio nome (5) e identificar as letras (6). Na avaliação, consta que a aluna apresenta dificuldades em executar as atividades 1, 2, 5, e 6. Não consegue realizar a atividade 3. E consegue realizar autonomamente a atividade 4. No 3º trimestre, foram observadas as seguintes metas: criar textos orais com situações imaginárias (1), criar personagens e compor histórias (2), ler e escrever o próprio nome completo (3), ler e escrever espontaneamente de modo a chegar à compreensão do sistema alfabético da escrita (4), identificar letras (5), identificar letras maiúsculas e minúsculas dos fonemas trabalhados (6). Na avaliação, consta que a aluna apresenta dificuldades em executar as atividades 3 e 5. Não consegue realizar as atividades 1,2,4 e 6. No 4º bimestre, foram observadas as seguintes metas: ler e escrever seu próprio nome completo (1), familiarizar-se com os múltiplos usos sociais da linguagem escrita em situações reais de leitura e escrita (2), identificar letras (3), descobrir palavras que iniciam ou terminam pelo mesmo fonema ou grupos de fonemas (4), distribuir a escrita no papel (5), transcrever do quadro para o caderno (6), criar, registrar e ler signos gráficos ou não produzidos individualmente e com o grupo. Na avaliação, consta que a aluna apresenta dificuldades em executar as atividades 1,2,3,4, e 7. Não consegue realizar as atividades 5 e 6.

3.1.3 ENSINO FUNDAMENTAL (2009) - 1º ANO

Há relatórios do 1º, 2º, 3º e 4º bimestres por disciplina. No que tange à disciplina de português, foram observados as mesmas metas do ano anterior em todos os bimestres. Ao analisar as avaliações em cada bimestre, foi possível perceber que a aluna manteve a dificuldade em realizar as seguintes atividades: perceber que a escrita representa a fala, descobrir semelhanças e diferenças entre as palavras, ler e escrever espontaneamente de modo a chegar à compreensão do sistema alfabético da escrita, a identificação de letras maiúsculas e minúsculas dos fonemas trabalhados, a distribuição da escrita no papel e a transcrição do quadro para o caderno. As únicas atividades que a aluna continuou não conseguindo realizar foram: conversar e comentar as situações partilhadas pelo grupo no momento passado e a montagem das frases com expressões e crachás. Assim, de acordo com o relatório, todas as demais habilidades foram alcançadas com êxito.

3.1.4 ENSINO FUNDAMENTAL (2010) - 1º ANO

Há registro de notas por disciplinas, mas nenhum relatório de aprendizagem e/ou especificações de adaptações ou ainda registro dos conteúdos trabalhados;

3.1.5 ENSINO FUNDAMENTAL (2011) - 2º ANO

Há registro de notas por disciplinas, mas nenhum relatório de aprendizagem e/ou especificações de adaptações ou ainda registro dos conteúdos trabalhados;

3.1.6 ENSINO FUNDAMENTAL (2012) - 3º ANO

Há registro de notas por disciplinas, mas nenhum relatório de aprendizagem e/ou especificações de adaptações ou ainda registro dos conteúdos trabalhados. Há, contudo, uma observação sinalizando: “educação especial, de acordo com a lei 9394/96, artigos 58 e 59”.

3.1.7 ENSINO FUNDAMENTAL (2013) - 4º ANO

Há registro de notas por disciplinas, mas nenhum relatório de aprendizagem e/ou especificações de adaptações ou ainda registro dos conteúdos trabalhados. Há, contudo, uma observação sinalizando : “ educação especial, de acordo com a lei 9394/96, artigos 58 e 59.

3.1.8 ENSINO FUNDAMENTAL (2014) - 5º ANO

Há relatórios integrados de aprendizagem a cada bimestre. Tais relatórios estão estruturados da seguinte maneira: proposta de trabalho (resumo dos conteúdos), levantamento do que o aluno realiza com e sem ajuda, identificação dos conhecimentos adquiridos, avaliação, e dados importantes. Além da frequência escolar. No que tange ao processo de alfabetização e letramentos, há registro de que foram trabalhados: fonemas simples; separação de sílabas; caça-palavras; leitura de palavras simples; o uso do ç; auto ditado, o alfabeto e suas famílias silábicas; os fonemas Ç, P, D, T; nomes próprios, prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento que dispõe; leitura e interpretação.

Sobre o que a aluna realiza com ajuda, está escrito: leitura e interpretação de texto, auto ditado, formar palavras a partir de uma determinada letra. Quanto aos conhecimentos adquiridos, diz-se que a aluna conhece todas as letras do alfabeto e que se encontra no nível pré-silábico; há uma sinalização de que a aluna não escreve com autonomia as tarefas, antes, precisa de auxílio.

3.1.9 ENSINO FUNDAMENTAL (2015) - 6º ANO

Não há registro de notas por disciplinas e relatório de aprendizagem e/ou especificações de adaptações ou ainda registro dos conteúdos trabalhados. Há, somente, uma

consideração dizendo que a aluna estava aprovada e uma observação sinalizando: “Educação especial, de acordo com a lei 9394/96, artigos 58 e 59”.

3.1.10 ENSINO FUNDAMENTAL (2016) - 7º ANO

Há relatórios por disciplina do 1º, 2º, 3º e trimestres. No que tange ao processo de alfabetização e letramento, foram trabalhados: organização das letras, junção de sílabas, palavras cruzadas, ligação de figuras aos nomes, separação de sílabas, caça palavras e interpretação de textos. De acordo com os relatórios, no 1º e 2º trimestre a estudante alcançou com apoio as metas. Já no 3º, alcançou as metas sem apoio.

3.1.11 ENSINO FUNDAMENTAL (2017) - 8º ANO

Há relatórios por disciplina do 1º, 2º, 3º e trimestres. No que tange ao processo de alfabetização e letramento, foram trabalhados: vogais e consoantes, número de letras, nome das figuras, interpretação de texto, caça-palavras, cruzadinha, relação entre sílabas e figuras, formação de palavras, numeral, verbos, junção de sílabas para formar palavras, e som nasal M e N. Conforme exposto no relatório, a aluna alcançou as metas com apoio em todos os trimestres.

3.1.12 ENSINO FUNDAMENTAL (2018) - 9º ANO

Há relatórios por disciplina do 1º, 2º, 3º e trimestres. No que tange ao processo de alfabetização e letramento, foram trabalhados: formação de frases, unindo sílabas, encontro vocálicos, encontro consonantal, substantivos próprios e comuns, artigo, flexão de número dos substantivos (singular e plural), numerais, rimas, numeração de frases de acordo com os desenhos, dígrafos, interpretação de texto, verbos (1º, 2º e 3º conjugação), e pronome pessoal do caso reto.

3.2 RELATÓRIOS DO AEE DOS ANOS DE 2016, 2017 E 2018.

3.2.1 ANO DE 2016

Foco principal do trabalho: desenvolver habilidades cognitivas tais como a percepção, atenção, memória e planejamento. No que tange ao processo de aquisição da escrita, foram trabalhados jogo “loto-sílabas” cujo objetivo é trabalhar a formação de palavras por meio da junção de sílabas simples (consoante-vogal) e complexas (consoante- vogal-vogal ou consoante-vogal-consoante); Alfabeto móvel para escrever palavras relacionadas ao café da manhã que ela costuma consumir, confronto de fonemas parecidos por meio do método das boquinhas, leitura de textos simples, contação de histórias e interpretação; alfabeto silábico das boquinhas, família silábica, consciência fonêmica, sílabas complexas. Embora algumas atividades tivessem como objetivo a decodificação, a maioria das atividades tiveram como objetivo o processo de codificação das palavras.

3.2.2 ANO DE 2017

Foco principal do trabalho: função social da escrita. No que tange ao processo de aquisição da escrita, foram trabalhadas atividades de formação de palavras por meio do alfabeto móvel, contação de história por meio de livros, escrita de bilhetes, consciência fonêmica, testes projetivos “dia do meu aniversário”, percepção linguístico-auditiva por meio de complete a música, utilização de software de alfabetização “Participar”, atividades com simulador de “bate-papo virtual”; descrição do ambiente por meio do alfabeto móvel e escrita através da internet para pesquisar lugares que a estudante gosta de passear.

3.2.3 ANO DE 2018

Foco principal do trabalho: Início do trabalho no AEE com a análise detalhada da experiência da EOCA; Análise investigativa dos obstáculos à alfabetização. Foco principal do trabalho do AEE nesse ano: consolidar a hipótese silábica, explicitar a existência de unidades menores (consciência fonológica de todos os fonemas) e exploração do potencial criativo e associativo da estudante. No que tange ao processo de aquisição da escrita, foi utilizado o método fônico como norte do trabalho, atividades que buscaram utilizar a escrita como ferramenta à memória e ao pensamento. Logo, atividades de simulação de compras e construção de histórias por meio do computador e tendo como personagens seus amigos de classe e atividades com o alfabeto móvel objetivando a percepção de unidades menores na palavra.

3.3 EVOLUÇÃO DA ESCRITA DE ACORDO COM A ANÁLISE DOCUMENTAL E REGISTROS DA ESCRITA DA ESTUDANTE

Tabela 1: Desenvolvimento da escrita da estudante

<u>Ano</u> <u>Letivo</u>	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
<u>Nível</u> <u>silábico</u>	<u>Não há</u> <u>registro</u>	<u>Pré-</u> <u>silábico</u>	<u>Não há</u> <u>registro</u>	<u>Pré-</u> <u>silábico</u>	<u>Pré-</u> <u>silábico</u>	<u>Interme-</u> <u>diário/</u> <u>silábico</u>						

Fonte: Elaborado pelo autor

4. DISCUSSÕES

Ao analisarmos os dados coletados foi possível identificar entraves estruturais e subjetivos que envolveram o processo de alfabetização da estudante ao longo dos anos. Tais entraves nos ajudaram a entender as dificuldades apresentadas pela estudante em consolidar escrita, de forma crítica. Pois, buscamos compreender o fenômeno considerando a organização do trabalho pedagógico e não as possíveis limitações cognitivas do sujeito.

No que tange à alfabetização, percebemos que os métodos mais utilizados na trajetória escolar da estudante são os sintéticos- que iniciam o processo de alfabetização das partes para o todo. Embora diferentes métodos de alfabetização tenham sido utilizados - como o fônico e o fonovisoarticulatório- chama-nos atenção à tendência do ensino em ser estruturado conforme a metodologia das cartilhas. Pois, ao analisarmos os documentos concernentes ao desenvolvimento da estudante, foi possível perceber pelas atividades descritas, pela estruturação dos encontros e/ou pelos objetivos propostos, vieses do método desenhos/famílias silábicas/ repetições.

Nessa perspectiva, os elementos foram expostos de maneira lógica e ordenados; sem deixar um espaço para que a aluna expusesse suas impressões a respeito do que aprende. Ou seja, os “erros” da estudante não foram considerados para reformulações de estratégias de desenvolvimento; antes representaram apenas uma evidência de que a aluna ainda não havia alcançado a competência em ler e escrever. Seguindo essa lógica, os conteúdos foram se repetindo para ver se aluna, em algum momento, aprendia.

A este respeito, Cagliari (1998, p.67) salienta:

A escola precisa se preocupar antes com a aquisição do processo de aprendizagem e depois com os resultados obtidos pelas crianças. Alfabetizar pelas cartilhas (isto é, pelo Ba, Be, Bi, Bo, Bu) é desastroso e, quando o aluno aprende e progride nos estudos, faz isto apesar da escola. Para outros alunos, o método é catastrófico e sem solução para os problemas, dificuldades e perplexidades trazidos pela tentativa de busca de conhecimento na alfabetização.

Diante o exposto, consideramos como entraves objetivos as metodologias de ensino as quais a aluna foi submetida ao longo de sua trajetória escolar. Metodologias essas que, em sua

maioria, não conceberam a alfabetização enquanto introdução da língua em toda a sua complexidade, antes introduziram e/ou reforçaram a alfabetização como uma mera introdução do código com correspondências grafonômicas.

Outros entraves percebidos foram à relutância em considerar os erros da escrita da estudante como um indicador de um processo de reflexão metalinguística sobre a representação das marcas gráficas e dos sons emitidos bem como não se atentar para a realidade social da estudante. Sobre isso, Cagliari (1998) faz a seguinte afirmação:

[...] conhecer a realidade do aluno não é uma tarefa metodológica ou psicológica: é interpretar de maneira correta os conhecimentos que o aprendiz tem a respeito do que faz e do jeito que faz. Para isto, o professor não precisa de conselhos pedagógicos, mas de conhecimentos técnicos específicos, detalhados e complexos, a respeito do assunto que ensina e das coisas que o aluno está querendo aprender.

Assim, entendemos que para o trabalho de alfabetização acontecer com sucesso é necessário que professores tenham, no desenvolvimento de suas práticas, o conhecimento da realidade do estudante.

Ao analisarmos a trajetória escolar da estudante considerando processo de inclusão da estudante na tríade: acesso, permanência e aprendizado, percebemos que a mesma vem sendo marcada por negligências e minimizações curriculares. Embora a partir de 2016 tais negligências tenham diminuído, há ainda marcas de uma minimização de conteúdo que obstaculiza uma educação com qualidade social, que deve ser, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

É importante lembrarmos que a relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal; a pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses; já a equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. (BRASIL, 2010).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise e discussão dos documentos supracitados, foi possível perceber que o processo de alfabetização ofertado à estudante ao longo dos anos foi, majoritariamente, desassociado à função social da escrita e consubstanciou-se assim, um dos principais obstáculos ao domínio da escrita por parte da estudante. Nesse sentido, os resultados desse estudo coadunam com as pesquisas realizadas na área. Tal como Coenga (2008) e Carvalho (2015), entendemos que a alfabetização para os educandos com Síndrome de Down deve ser iniciada pela apresentação da importância social da escrita. Logo, devem primeiramente desenvolver o prazer pela leitura e escrita permitindo assim, a apropriação de práticas culturais. A leitura e a escrita devem ter significado para a criança e devem surgir da necessidade interior para serem, posteriormente, indispensáveis e relevantes para ela.

Além disso, precisam de um ambiente que estimulem a diferenciação das relações do sujeito com o mundo, ou seja, o desenvolvimento de sua relação funcional com as coisas bem como um processo de alfabetização de forma progressiva, considerando o significado de um signo, inclusive a transformação destes significados ao longo do desenvolvimento do sujeito.

Conforme vimos anteriormente, a escrita representa a forma mais complexa da linguagem e é responsável por um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psíquicas e cognitivas do homem. Por estabelecer o uso funcional de símbolos e signos para recordar e transmitir ideias e conceitos, a compreensão da escrita como simbolismo de segunda ordem depende de um nível de abstração que permita a compreensão da relação existente entre grafemas e fonemas. Nesse sentido, podemos apreender que a aluna Carine tem avançado

nessa compreensão ao longo de sua trajetória escolar. Teve um salto qualitativo no ano corrente ano (2018) e assim demonstra seu potencial enquanto aprendiz da língua escrita.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo Escolar, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo Escolar, 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo Escolar, 2013.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, G. T.; GOMES, J. B. P.; SANTOS, M. C. & DAVID, M. C. O processo de alfabetização do aluno com síndrome de down na escola inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. Dezembro de 2015.

COENGA, R. ; BRAZ, A. P. ; SOUZA, I. A. D; REIS, K. R. D. & PIMENTA, O.N. Portadores de síndrome de down: as experiências de letramento na APAE.

COUSSEAU, S. R. Síndrome de Down e Teorias de Aquisição da escrita. In: A aquisição da escrita por portadores da síndrome de down. Dissertação de mestrado. UFPR, Curitiba, 2001.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In Vygotsky. L. S. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: ícone, 1988.

SERRA, D. C. G Teorias e práticas da psicopedagogia institucional. 1.ed., rev. - Curitiba, PR : IESDE Brasil, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. São Paulo, Martins Fontes, 2005.