



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

DAIANE SANTIL COSTA

**GESTOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
REVELADORES DE ESCRITA: UM ESTUDO NA ESCOLA**

Salvador
2017

DAIANE SANTIL COSTA

**GESTOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
REVELADORES DE ESCRITA: UM ESTUDO NA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, na Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Professor orientador: Félix Marcial Díaz Rodríguez

Salvador
2017

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Costa, Daiane Santil.

Gestos de alunos com deficiência intelectual reveladores de escrita : um estudo na escola / Daiane Santil Costa. - 2017.

257 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Félix Marcial Díaz Rodríguez.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

1. Pessoa com deficiência intelectual - Educação. 2. Deficiência intelectual. 3. Gestos. 4. Escrita. 5. Linguagem corporal. 6. Escolas. I. Díaz Rodríguez, Félix Marcial. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.928 – 23. ed.

DAIANE SANTIL COSTA

**GESTOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
REVELADORES DE ESCRITA: UM ESTUDO NA ESCOLA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação,
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 13 de setembro de 2017.

Banca Examinadora:

Félix Marcial Díaz Rodríguez (Orientador) _____
Doutor em Ciências Pedagógicas, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas Enrique
José Varona (UPEJV-Cuba)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Liane Castro de Araújo _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

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

Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo Bahiano (UFRB)

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

Miguel Angel Garcia Bordas _____
Doutor em Filosofia, Universidad Complutense de Madrid
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Jaciete Barbosa dos Santos _____
Doutora em Educação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Aos meus filhos Catarina e Silvio Miguel. Através deles pude perceber a beleza de cada passo e aprender um pouco mais sobre a temática abordada nesta tese. Desde o ventre e, depois, pude ver crescer e sentir florir a linguagem do corpo, viva e, pulsante.

Aos alunos com deficiência intelectual participantes desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço enormemente às pessoas que se colocaram como verdadeiras centelhas de luz em meu caminho. Muitas vezes, além de luzes, elas também foram sopros de incentivos e braços firmes nos momentos de um verdadeiro apoio.

Aos meus lindos filhos, Catarina e Silvio Miguel, que chegaram anunciando tempos de alegria genuína e de contentamento pulsante. Cada batalha valeu/vale a pena. Tê-los por perto dá um verdadeiro nó na garganta, as palavras escapam, os olhos lacrimejam, a alma transborda um verdadeiro amor. Vejo em vocês as cores que alegram e dão sentido a minha vida (nossas vidas) e sempre agradeço às estrelas. A meu marido pela força, pelo apoio amoroso e pela possibilidade de trilhar essa caminhada da vida ao seu lado. Obrigada pelo olhar sensível e cada palavra de acolhimento.

Aos meus pais e irmão, pela companhia amorosa. A minha mãe, especialmente, pela força, durante as tardes, por um bom período, para que eu pudesse estudar.

Ao meu orientador Félix Diaz, pela confiança no trabalho em todos os momentos. Desde as contribuições no mestrado e durante o doutorado. Pela generosidade em partilhar alegremente os seus ensinamentos e por ter acreditado e orientado esta pesquisa.

Às professoras da banca de qualificação. Tenho um grande respeito e carinho por elas: Lícia Beltrão, Mary Arapiraca e Susana Pimentel, obrigada pelas preciosas contribuições que enriqueceram o trabalho e o meu percurso acadêmico. A Nelma Galvão pelo companheirismo, pela abertura em compartilhar o seu espaço comigo nas experiências de estágio docente e pelas trocas muito enriquecedoras em cada encontro.

Aos colegas do GEINE e às professoras Theresinha Miranda e Alessandra Barros pelas oportunidades e pela crença no meu percurso acadêmico e profissional.

Às professoras Liane Araújo e Jaciete Barbosa pela participação na banca e pelas maravilhosas palavras que enriqueceram este trabalho e a minha caminhada. Ao professor Miguel Bordas pela disponibilidade em ler este texto e pelos saberes compartilhados nos encontros do grupo de pesquisa.

A Vitor, meu aluno do Atendimento Educacional Especializado por ter me “procurado” e me “achado”, durante o período de minha dedicação a este estudo. Você representa todos aqueles alunos com os quais venho convivendo e aprendendo bastante.

Aos grandes amigos que seguem comigo na caminhada da vida. Um abraço especial em Amanda Botelho, Élide Silva, Ana Paula Nunes, Adelina, Roberta Carolina, Débora Maia,

Lana Tuan, Lívia Costa, Raquel Adriano, Roberta Bahiense, Jupira e Jozenite pelas palavras de afeto, durante esse período.

Aos amigos, colegas e aos professores da pós-graduação, principalmente, àqueles que fiz nas disciplinas: Psicologia educacional na perspectiva crítica, Projeto de Tese I e II e Estudos sobre aquisição da escrita. Às professoras Lygia Viegas e Elaine Cristina Oliveira pela bela ampliação de olhares nas disciplinas.

A toda equipe da secretaria do Programa de Pós-graduação e à Faculdade de Educação, por todos esses meus anos de estudos.

Aos alunos participantes e suas famílias, sinto que cresci escutando e aprendendo com vocês. Às professoras participantes que, generosamente, abriram as suas portas para acolher a pesquisa demonstrando também carinho e atenção em nossas trocas, ao longo do estudo. À Secretaria Municipal da Educação de Salvador e à escola particular pela autorização da pesquisa nesses espaços.

E, por fim...Durante esses quatro anos de doutorado, várias pessoas apoiaram-me nesse meu percurso de diversas formas, com incentivos, dicas, pistas e auxílios importantes. Vou finalizando esses agradecimentos, e sem correr o risco de deixar alguém de fora, vou tirando do coração outras tantas palavras para aqui agradecer, para tocar, para alcançar o coração do outro com afeto e com sinceridade a quem sempre esteve por perto, de alguma maneira. Deixo o meu registro sincero: o meu, muito obrigada!

O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho.

Vigotski (1998, p.141)

COSTA, Daiane Santil. Gestos de alunos com deficiência intelectual reveladores de escrita: um estudo na escola. 257.p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017.

RESUMO

Na interlocução com o outro, os movimentos gestuais podem complementar a fala, servem para dar pistas sobre como as pessoas estão pensando, esclarecer ou até mesmo, recuperar alguma informação ainda não encontrada na expressão oral. Por entender que os gestos e a escrita pedem interlocutores, sugerem olhares atentos e solicitam possíveis diálogos sobre a aprendizagem que se dá no interior da escola, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a função dos gestos como manifestação simbólica de alunos com deficiência intelectual na aprendizagem da língua escrita, a partir das interações que são estabelecidas em sala de aula e com isso ampliar a discussão sobre a apropriação da escrita por esses alunos na escola. Utilizou-se como estratégia metodológica o Estudo de Caso, de três jovens alunos com deficiência intelectual, matriculados em escolas comuns, uma pública municipal e outra particular, ambas, situadas na cidade de Salvador (BA). A observação participante das interações na sala de aula, a entrevista semiestruturada com os professores e a análise de documentos escolares como os cadernos, atividades e livros didáticos foram os procedimentos e técnicas adotados neste estudo. Buscou-se uma discussão sobre a relação entre o gesto corporal e a escrita desses alunos no espaço escolar, ancorada na concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano e na perspectiva interacional da(s) linguagem (ens). Procurou-se responder à questão: qual é a função dos gestos de alunos com deficiência intelectual no processo de aprendizagem inicial da escrita a partir das interações estabelecidas na escola? A partir de uma análise microgenética, os achados encontrados apontam para um necessário olhar sobre as várias funções que os gestos podem revelar nas dinâmicas interativas da trama que envolve esses alunos: o estudante que escreve, o objeto (escrita) e seus interlocutores. Os gestos e a produção de escrita, em suas várias expressões, mais particulares em cada caso estudado, vista no percurso de desenvolvimento desses alunos, estabelecem elos entre cada sujeito e o mundo, consigo mesmo e seus interlocutores. Nas trocas que ocorrem na sala de aula, os seus leitores são imprescindíveis para a atribuição de sentidos a esses movimentos que esses alunos fazem diante do papel.

Palavras-chave: Gestos- Escrita- Alunos com deficiência intelectual- Escola

COSTA, Daiane Santil. Gestos de alunos com deficiência intelectual reveladores de escrita: um estudo na escola. 257.p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017.

ABSTRACT

In the interlocution with the other, gestual movements can complement the speech, they work to give some clues on how people are thinking, to clarify or even to recover some information not yet found in the oral expression. Because they understand that gestures and writing require interlocutors, suggest careful supervision and ask for possible dialogues about learning within the school, The main goal of this research is to analyze the function of gestures as a symbolic manifestation of students with intellectual disabilities in writing learning. From the interactions established in the classroom, We will broaden the arguments about the acquisition of writing carried out by these students at school. A case study on three young students with intellectual disabilities, enrolled in common schools, a municipal public school and a private school, both located in Salvador city, were used as methodological strategies. Participant observation of classroom interactions, semistructured interview with teachers and analysis of school documents such as notebooks, activities and textbooks were the procedures adopted in this study. We thought to argue the relationship between the body language and the writing of these students at school ground, based on the historical-cultural definition of human development and on the interactional perspective of languages. We will try to answer the question: what is the function of students's gestures with intellectual disabilities in the beginning of writing learning process from the interactions established at school? From a microgenetic analysis, the findings found point to a necessary look at the various functions which gestures can reveal in the interactive dynamics of the plot that involves these students: students's writing, the object (writing) and their interlocutors. Gestures and the production of writing, in their various expressions, more specifically in each case We studied, seen in the course of development of these students, establish links between each subject and the world, to himself and his interlocutors. In the exchanges that take place in the classroom, their readers are indispensable concerning to attribution of meanings to these movements that these students make before the paper.

Key-words: Gestures. Writings. Intellectual disabilities. School.

LISTA DE SIGLAS

AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AAIDD	Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIFIS	Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais
GEINE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais
SRM	Sala de Recurso Multifuncional

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro	Quadro síntese dos participantes: alunos pesquisados e professores	120
Figuras 1 e 2	Caderno com hipótese de escrita de Vanessa e Figura 2. Vanessa imitando a escrita	127
Figura 3	Cartas produzidas em casa com escrita de Vanessa	134
Figura 4	Cartas produzidas em casa com escrita de Vanessa	135
Figura 5	Cartas produzidas em casa com escrita de Vanessa	136
Figura 6	Escrita produzida em casa: registros de letras	144
Figura 7	Interação a partir dos gestos durante a avaliação	151
Figuras 8 e 9	Escrita na atividade do livro didático	153
Figuras 10 e 11	Apresentação de trabalho de Pedro: escrita em placas	158
Figura 12	Escrita imitativa de Pedro no caderno	160
Figuras 13, 14	Apresentação de Pedro: cardápio saudável com as mãos no rosto;	163
Figura 15	Vanessa na apresentação da atividade	163
Figura 16	Escrita imitativa de Pedro no caderno	163
Figura 17	Escrita imitativa de Pedro e registro do nome da mãe	168
Figura 18 e 19	18. Movimento gestual de escrita imitativa de Pedro; 19. Escrita na agenda e com o registro de números	171
Figura 20	Pedro respondendo à avaliação, a partir do diálogo com a professora	178
Figuras 21 e 22	Gestos na atividade sobre escrita de palavras a partir da imagem	181
Figura 23	Deise numa cópia de atividade de dificuldade ortográfica no caderno	191
Figura 24 e 25	Atividade no quadro e; 25 Atividade xerocopiada de dificuldade ortográfica no caderno	197
Figura 26	Deise realizando movimento gestual com as mãos para falar os nomes dos membros	203
Figura 27	Atividade dos nomes de membros da família no caderno	205

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A APRENDIZAGEM ESCOLAR A PARTIR DAS INTERAÇÕES	24
2.1.	Deficiência intelectual: primeiras palavras em um breve histórico	25
2.2	Deficiência intelectual: revendo conceitos	28
2.3	A deficiência intelectual: a perspectiva histórico-cultural	35
2.4	Deficiência intelectual: aspectos orgânicos, psicológicos, sociais e pedagógicos e a aprendizagem na sala de aula	43
2.5	As escolas de Vanessa, Pedro e Deise e o processo de inclusão: compreendendo realidades a partir dos casos e dos cenários da pesquisa	52
2.5.1	A escola de Vanessa e Pedro: uma síntese do cenário (ensino particular)	57
2.5.2	A escola de Deise: uma síntese do cenário (ensino público)	60
3	GESTOS E ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR: LINGUAGENS (IN) VISÍVEIS NAS INTERAÇÕES?	65
3.1	Linguagem gestual: movimentos (in) visíveis nas interações sociais?	65
3.2	Linguagem gestual: uma revisão do conceito	68
3.3	Os gestos e a deficiência intelectual	81
3.4	A escrita e os gestos na abordagem histórico-cultural de Vigotski e Luria: a “dança” do lápis no papel	82
3.5	Estudos posteriores de Luria e Vigotski sobre as linguagens oral, escrita e a gestualidade	91
3.6	Escrita: linguagem (in)visível dentro da escola?	95
3.7	Considerações sobre escrita e deficiência intelectual	103
4	“A DANÇA DO LÁPIS NO PAPEL”: PERCURSO METODOLÓGICO, A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ACHADOS	107
4.1	Os critérios de participação	110
4.2	A seleção dos sujeitos participantes e o local da pesquisa	112
4.3	Os procedimentos e os instrumentos	114
4.4	Os sujeitos da pesquisa: uma introdução	117
4.4.1	Quadro síntese dos participantes: alunos pesquisados e professores	120

4.5	Discussão e análise dos achados	120
4.5.1	O caso da aluna Vanessa	123
4.5.2.	O caso do aluno Pedro	154
4.5.3.	O caso da aluna Deise	182
4.5.4	As entrevistas semiestruturadas: considerações das professoras sobre os gestos e a escrita dos alunos com Deficiência Intelectual	206
	A) AS PROFESSORAS DE VANESSA E PEDRO (Escola particular)	207
	B) AS PROFESSORAS DE DEISE (Escola pública)	215
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
	REFERÊNCIAS	235
	APÊNDICE A	249
	APÊNDICE B	250
	APÊNDICE C	251
	APÊNDICE D	254
	APÊNDICE E	255
	APÊNDICE F	256

1- INTRODUÇÃO

Quando é verdadeira , quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.

Galeano (2014, p. 23)

Em suas atitudes cotidianas, nas diversas tentativas de aprendizagem, crianças e jovens endereçam ao outro, variadas pistas particulares de como estão construindo, sentindo, observando e compreendendo o mundo a sua volta. Através do diálogo corporal, verbal e escrito, eles revelam o que sentem, expressam pensamentos e elaboram as diversas situações, a partir da relação com os mais próximos.

Em direção às formas mais complexas do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, cada sujeito em trocas contínuas com o meio, atravessa de forma peculiar, o percurso de ação motora e de exploração inicial do mundo para a representação da realidade. Nesse caminhar, desde a fase infantil, são os outros sujeitos que atribuirão sentidos e significados a suas respostas e seu comportamento estará intimamente ligado às influências do plano cultural. O outro e o signo (a linguagem) são elos entre o homem e o mundo, e possibilitam o desenvolvimento das funções intelectuais, primeiramente, em um plano intersíquico, que se dirige ao intrapsíquico, ocorrendo uma série de eventos no decorrer desse percurso.

Como pedagoga e psicopedagoga, atuando com crianças e jovens na sala de aula e, mais recentemente, com aquelas com o diagnóstico de deficiência intelectual, venho observando a riqueza das múltiplas linguagens utilizadas pelos sujeitos nas tramas de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento que ocorrem dentro e fora da escola. Nas várias formas de elaboração das suas ideias, na comunicação de sentimentos e no estabelecimento de vínculos com o conhecimento, as diversas linguagens ultrapassam barreiras e representam formas multifacetadas de interação entre as pessoas.

Durante a pesquisa de mestrado¹, concluída em 2011 (COSTA, 2011), investiguei a mediação docente na aprendizagem da língua escrita por crianças com Síndrome de Down e foi possível notar que alguns alunos, com certa frequência, imitavam os atos de escrita de colegas. Eles revelavam marcas no papel, a partir do contato com o outro, expressas também em movimentos corporais recorrentes, produzindo gestos de leitura e de escrita para

¹Notou-se certa “fragilidade” na avaliação escolar em considerar as hipóteses iniciais e de processos simbólicos (desenho, gestos, a imitação) como parte da construção da escrita por essas crianças.

compreender conteúdos e aprender na sala de aula. Observei também que na dinâmica escolar, essas crianças e jovens necessitavam de oportunidades diversificadas de interlocução com os seus pares e de maiores possibilidades de trocas com os possíveis leitores e intérpretes dos seus escritos iniciais.

Diante do recorte sobre a mediação realizada pelo docente, na dissertação de mestrado, não foi possível ampliar a discussão sobre as particularidades desses gestos que revelam escrita nas interações que eram estabelecidas. No entanto, após os resultados da pesquisa, aliados a outros eventos da minha prática profissional, foi possível problematizar as seguintes inquietações que proponho neste estudo: qual a função dos gestos de alunos com deficiência intelectual no processo de aprendizagem inicial da escrita a partir das interações estabelecidas na escola? Em decorrência, como perguntas complementares, são consideradas: o que os gestos dizem através das mãos que se movimentam durante os atos de produção de escrita, a partir das interações, tanto nas situações livres como também naquelas mais dirigidas ao outro? Como os movimentos das mãos e do corpo se expressam nos diálogos com o outro, diante da aprendizagem da escrita em sala de aula? O que e para quem esses alunos escrevem e quando se apoiam nos gestos?

Nesta tese, destaco a preocupação com o estudo e a análise dos gestos de alunos na aprendizagem inicial da escrita, compreendendo esses movimentos de escrever como um processo simbólico e, enquanto importantes manifestações do corpo, como elementos que colaboram nesse caminho de construção. Por processos simbólicos, entendem-se as atividades de representação de um objeto ausente, que evidenciam as possibilidades do sujeito produzir e interpretar signos e construir sentidos a partir das relações sociais. Os gestos envolvem um sistema de representação, em direção à apropriação da escrita simbólica e são vistos como a linguagem do corpo que faz parte da comunicação humana. Os movimentos gestuais são capazes de revelar ideias que não estão ainda plenamente desenvolvidas no discurso.

Para Mc Neill (2006), o gesto tem o importante papel de impulsionar o pensamento e a fala. Os movimentos gestuais tornam a fala e o pensamento um processo unificado, pois são dialético-integrados. Os gestos funcionam como combustíveis do discurso e do pensamento, não sendo um mero acompanhamento ou ornamento da comunicação, mas co-expressivos junto aos atos verbais, inserindo-se no dinamismo discursivo.

No caso das crianças e jovens com deficiência intelectual, é possível observar em seus gestos que há recursos cognitivos importantes ao desenvolvimento da linguagem verbal e do pensamento, e elementos simbólicos significativos, em direção à futura escrita, que necessitam de intérpretes e de interlocutores. Por apresentarem certos comprometimentos

cognitivos e de comunicação, entendo que limitações, nessas esferas, podem ser minimizadas pela influência do ambiente cultural (PADILHA, 2000).

Assim, tendo em vista contribuir com possíveis reflexões sobre a temática delineada, esta proposta de investigação surge a partir de três grandes motivos. Primeiramente, a ideia de investigar um pouco mais a função dos gestos ocorreu, durante a pesquisa de Mestrado, a partir dos resultados encontrados no estudo sobre a mediação pedagógica na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down em classes comuns (COSTA, 2011). Os eventos interativos de produção de escrita e os gestos das crianças com Síndrome de Down suscitaram o interesse na compreensão desses fenômenos em sala de aula.

O segundo motivo tem relação com a minha implicação à prática profissional, como professora da rede pública municipal, atuando no Atendimento Educacional Especializado para crianças e jovens com deficiência intelectual, em Salvador. Os fenômenos de “escrever como os adultos” (LURIA, 2006), os gestos das mãos e dos dedos atrelados aos registros de hipóteses no papel, suscitaram o meu interesse na observação de alunos situados nesse processo de produção da escrita.

Em diversos momentos da minha prática profissional foi possível notar, muitas vezes, que esses escritos são confundidos com cópias bem sucedidas e suas hipóteses se mostram “escondidas”, “obscurecidas”, devendo ser desveladas por outros no cotidiano escolar. Em um desses momentos, um aluno com deficiência intelectual externou, por exemplo, a seguinte fala: “Pró, fui pra escola, consegui tirar do quadro” (sic). Embora esse aluno consiga realizar a transcrição de atividades, que estão no quadro para serem copiadas no caderno, é possível observar, a partir dos seus registros diários, que as suas hipóteses ficam sem interlocutores, com poucas chances de mediação escolar, sendo, assim, invisibilizadas.

Em uma outra ocasião, buscando escrever um cartaz para divulgar os seus idealizados serviços de salão de beleza, uma aluna expressou, em gestos, as suas intenções de escrita, vistas também em garatujas no papel. A aluna fez movimentos com as mãos para explicar o que desejava escrever atribuindo sentido a cada registro gráfico, demonstrando os vínculos pessoais e sociais com o ato de escrever apoiados no balanço dos braços e em seus gestos para explicar-me melhor o que gostaria de expressar.

Na observação de outro aluno, nos atos de escrita de palavras era possível vê-lo, silenciosamente, registrando as sílabas e, ao mesmo tempo, acompanhando cada pedaço da palavra com movimentos dos seus dedos na mesa escolar. Dedilhando sobre a mesa, sílaba por sílaba, conseguia centrar-se para pensar no que escrever e produzir as suas hipóteses.

Neste trabalho, entendo que a escrita significa o alcance de uma importante conquista pessoal e social, ao mesmo tempo que, se coloca como um convite, um interrogante do fazer pedagógico em busca de caminhos pedagógicos que atendam às necessidades dos sujeitos. Esses eventos despertaram o meu interesse em aprofundar o entendimento dessas ocorrências do “escrever como os adultos” e “para os outros”, vistas em gestos, na dinâmica interativa, e suas possíveis relações com a escrita no ambiente escolar. A preocupação com essa aprendizagem dos alunos surge, portanto, a partir de minhas observações pessoais, atuando como professora e dos diálogos com os alunos com deficiência sobre os seus percursos de apropriação desse conhecimento.

O terceiro motivo refere-se à necessidade social e à importância acadêmica de contribuir com pesquisas científicas sobre a prática pedagógica, principalmente, em áreas do conhecimento que, considerando as especificidades dos sujeitos, se situam na perspectiva da educação inclusiva. Anache e Mitjans (2007) apontam que há escassez de estudos que abordem certas particularidades dos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual nas escolas comuns.

Particularmente, para as crianças e jovens com deficiência intelectual que estão na escola, considerando-se o processo de inclusão, o aprender a ler e a escrever torna-se um caminho de saltos qualitativos no desenvolvimento pessoal e social, em relação ao objeto de conhecimento, e de transformação coletiva através das interações. Entendo por processo de inclusão escolar, uma mudança na perspectiva social e individual, que se estende a amplas esferas, e de envolvimento político, cultural, pedagógico e econômico em defesa dos direitos humanos. Trata-se da necessária transformação coletiva pela efetiva garantia de que todos os alunos possam participar de atividades sociais e aprender na escola, plenamente, sem nenhuma forma de discriminação ou de segregação (BRASIL, 2008).

Assim, os meninos e meninas com deficiência devem encontrar na sala de aula um lugar favorável aos avanços na aprendizagem e no desenvolvimento porque, diante da oferta de situações desafiadoras e de interação entre as pessoas, há a possibilidade de movimentar processos cognitivos e linguísticos. Tais avanços seriam mais difíceis de aparecer livremente sem essa mediação cultural, que pode impulsionar e fazer surgir novos potenciais (VIGOTSKI, 1998).

Os sujeitos com deficiência intelectual apresentam, em suas raízes histórias, marcas de exclusão social, de negação da sua participação em segmentos da vida em sociedade, dentre os quais, a escola comum. Dessa forma, a inclusão vem se colocando na centralidade das discussões sobre educação em nosso País, nos últimos anos e, nesse contexto, abre-se a

possibilidade de reflexão sobre a ampla transformação da instituição escolar. Trata-se de rever os caminhos e pôr em ação propostas de mudança, principalmente, em relação ao ensinar e ao aprender a ler e escrever, considerando a diversidade presente, na sala de aula.

Assim, torna-se importante ressaltar que, além de promover a presença e a participação dos alunos, a escola deve criar meios para que a aprendizagem de conhecimentos se realize, potencializando as habilidades de cada um junto com o outro (AINSCOW, 2013).

Penso que esta temática de pesquisa se insere em uma dimensão social mais ampla, na atualidade, pois procura refletir sobre os caminhos pedagógicos favoráveis ao trabalho com a lectoescrita e capazes de efetivar ações que possam apoiar a formação dos alunos para serem produtores de língua escrita, no lugar de deixá-los na posição de copistas ou de receptores passivos, como afirma Lerner (LERNER, 2002).

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é: analisar a função dos gestos como manifestação simbólica de alunos com deficiência intelectual na aprendizagem da língua escrita, a partir das interações que são estabelecidas em sala de aula e com isso ampliar a discussão sobre a apropriação da escrita por esses alunos na escola. Como objetivos específicos, têm-se: a) atribuir sentidos e significados aos gestos utilizados por alunos com deficiência intelectual em momentos livres (espontâneos) e na produção da escrita, a partir das propostas oferecidas pela escola; b) interpretar os movimentos gestuais presentes nos alunos com deficiência intelectual estabelecendo possíveis relações com o processo de aprendizagem e com o desenvolvimento da escrita, segundo as condições de produção; e, c) discutir a produção escrita na escola e suas relações com os gestos dos alunos com deficiência intelectual, a partir das situações de interlocução desses alunos com o professor.

Em uma revisão de literatura sobre a aprendizagem da escrita por crianças e jovens com deficiência intelectual na escola comum, é possível encontrar uma diversificada bibliografia sobre o seu processo inicial. Todavia, nota-se que há lacunas relativas a estudos sobre a relação entre os gestos e a aprendizagem inicial da escrita por esses alunos, principalmente, considerando-se o contexto da sala de aula inclusiva.

A revisão aqui descrita é resultado de uma busca em acervos bibliográficos ligados ao campo da educação, tendo como recorte a temática desta pesquisa, nas áreas: educação, educação especial, psicologia, fonoaudiologia, linguística, psicolinguística e psicopedagogia. Numa busca, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: gestos, gestos corporais, gestos das mãos, gestos de escrever, escrita, escrita inicial, aquisição de escrita, apropriação de escrita, processos simbólicos, deficiência mental/intelectual, aquisição de linguagem e

aprendizagem escolar. Utilizei, ainda, a combinação entre as palavras e a análise dos estudos que se aproximavam da proposta desta tese.

Houve também um levantamento de artigos científicos em fontes eletrônicas disponíveis em bases de dados, na internet, de revistas acadêmicas conceituadas no Brasil e no mundo, dentre as quais: *Revista Psicologia em estudo* da (Universidade Estadual de Maringá); *Revista Educação Especial* (Universidade Santa Maria); *Cadernos de Educação* (Universidade Federal de Pelotas); *Revista Entreideias* (Universidade Federal da Bahia (UFBA)); *Revista de Psicopedagogia* da Associação Brasileira de Psicopedagogia e de acervos de teses e dissertações digitalizadas, disponíveis em ambientes virtuais, de universidades estaduais e federais do Brasil como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), dentre outras, e a *Psychological Review* da *American Psychological Association*, Universidade de Chicago.

Nos estudos acadêmicos sobre a escrita e a aprendizagem escolar, como exemplo, pode-se destacar a pesquisa de Figueiredo Boneti (1999; 2006) sobre a representação da escrita pela criança com deficiência intelectual. À luz das contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), a autora revela que essas crianças atravessam processos cognitivos semelhantes às outras, porém apresentam certas aquisições de forma mais demorada. Para Figueiredo Boneti (1999) faz-se preciso considerar a relação entre o desenvolvimento da escrita e o grau de comprometimento entre os sujeitos investigados e explica que o percurso pode ocorrer de forma variada em cada pessoa. Ela revela, ainda, que a aprendizagem da leitura e da escrita dessas crianças se dá de forma semelhante às outras “ditas normais”, porém apresentando um ritmo diferenciado, mais lento.

Em seu estudo realizado, entre 1985 e 1996, Monteiro (2004) analisa a produção de textos e a construção de escrita por sujeitos com deficiência intelectual, com idades entre 19 e 25 anos. Particularmente, naqueles com Síndrome de Down, a autora observou um processo de produção semelhante ao de crianças e jovens ditos normais. Além disso, coloca a relevância da discussão sobre o processo de letramento, pois corresponde a práticas que fazem parte de diversas situações, ultrapassando os muros escolares. A autora conclui, ainda, que é preciso acreditar no potencial dessas pessoas e no trabalho escolar a escrita deve ser significativa para elas, pois representa um bem cultural importante. Considera-se que em uma sociedade que valorize as práticas do ler e do escrever, a aprendizagem desses saberes significa a possibilidade de cada um se inserir ativamente nas atividades onde elas aparecem.

Em sua pesquisa sobre a apropriação da escrita por parte de cinco alunos com Síndrome de Down, com idades entre 10 e 13 anos, Oliveira (2011) trabalhou com as bases teóricas da abordagem histórico-cultural. A autora enfatiza a preocupação com o ensino, principalmente, com as práticas pedagógicas individualizadas, repetitivas que refletem legados culturais do atendimento especial a essas crianças. O estudo mostra avanços nas representações gráficas dessas crianças, principalmente, a partir da mediação de adultos com vistas a favorecer esse processo em vias de amadurecimento. A autora destaca, também, que a ênfase nas possibilidades desses sujeitos são essenciais ao desempenho positivo dos mesmos, apesar dos comprometimentos decorrentes do déficit intelectual.

Em síntese, essas pesquisas sobre a apropriação da escrita convergem na análise, quanto ao destaque da importância das crianças com deficiência intelectual serem vistas em seus potenciais. Monteiro (2004) ressalta que a impossibilidade de inserção social, principalmente nessas práticas culturais (o ler e o escrever), se torna mais um fator de exclusão e de subestimação de suas capacidades.

A respeito de pesquisas sobre os processos simbólicos por sujeitos com deficiência intelectual, é possível encontrar, nos estudos de Padilha (2000), uma análise sobre a capacidade de simbolizar de pessoas com deficiência intelectual. A autora destaca a importância de se investir em relações interpessoais, como possibilidade de reorientação de certas atividades desses sujeitos, e ressalta que, na cultura, a produção e a interpretação de signos demonstra ser ilimitadas.

No rastreamento de estudos dos gestos, foi possível encontrar investigações, mais recentes, que estão sendo desenvolvidas no campo da psicolinguística, por pesquisadores como Susan Goldin-Meadow (2006; 2014) e David Mc Neill (1994; 2006) que estabelecem uma relação entre gestos, cognição e linguagem. Pereira (2010), aqui no Brasil, pela Universidade Federal de Minas Gerais, na Faculdade de Letras, debruçou-se sobre o estudo dos gestos das mãos e a referenciação propondo uma investigação que entrelaça, na produção oral, movimentos do corpo a processos cognitivos. Rector e Trinta (1995) abordam mais especificamente uma discussão sobre o gesto e a comunicação através do corpo.

Nos estudos sobre os gestos e a deficiência intelectual, particularmente, Almeida e Limongi (2010), numa abordagem do campo da fonoaudiologia, apontam, em seus estudos com crianças com Síndrome de Down, que os gestos podem ser concebidos como um fenômeno de transição entre ações motoras e aquisições posteriores, e que esses movimentos possibilitam o desenvolvimento da linguagem oral, sendo um recurso disponível para a elaboração de ideias mais complexas.

As pesquisadoras propõem a diferenciação entre os gestos dêiticos e os representativos. Os primeiros referem-se ao momento imediato, sendo dependentes do contexto em que são realizados, são primeiras manifestações. Os gestos representativos revelam-se em direção ao desenvolvimento simbólico, quando os sujeitos se utilizam desses mecanismos sem que o objeto precise estar presente, e eles possuem um significado (ALMEIDA; LIMONGI, 2010, p. 457).

Nos estudos desenvolvidos por Vigotski (1998) e Luria² (2006) sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, os autores abordam as atividades simbólicas, focalizando, particularmente, sobre os gestos realizados por crianças. O gesto, um signo visual, seria uma “escrita no ar”, uma primeira mudança nesse ponto crítico do desenvolvimento cognitivo, sendo comparável à semente de um futuro carvalho (VIGOTSKI,1998).

Nos rabiscos dos alunos, há uma dramatização no ato de desenhar, uma “dança” do lápis no papel, que pode ser entendida como representações mentais, expressas em movimentos do corpo, sobre o que eles gostariam de mostrar para os outros mais próximos. As movimentações das mãos que riscam a folha de papel revelam hipóteses e convidam possíveis intérpretes. Nesse desenvolvimento, aparece uma apropriação cheia de transformações e descontinuidades no surgimento de formas mais atuais de processos, e não, um acúmulo gradual de etapas.

Além dos gestos, o desenho e a brincadeira simbólica seriam atividades do plano da representação simbólica que conduziriam a formas mais elaboradas da linguagem escrita nesses estudos histórico-culturais. Tanto o desenho, quanto o brincar, vistos, primeiramente, na infância são expressões com a presença dos gestos, que podem ser compreendidas como base importante de futuras aprendizagens, em direção à escrita. Nas brincadeiras, por

²Luria (2006) também se debruçou, nesse estudo, sobre casos de crianças com deficiência intelectual, denominadas de atrasadas mentalmente ou retardadas, na época.

No texto, Luria explicou que o desenvolvimento da escrita, tratava-se de um estudo da “Pré-história da escrita”. Neste trabalho, seguindo a concepção de Luria (2006), a escrita inicial, vista nos rabiscos e nas garatujas dos alunos, pode ser compreendida como processo legítimo de apropriação, desse objeto cultural. Informo ao leitor que, optei por utilizar as expressões “dança do lápis no papel” e “escrita inicial”, para dar destaque e esclarecer que essas manifestações gráficas são tomadas, aqui, como verdadeiros atos de escrita. Essa preocupação se justifica por considerar que, diante dessa possível transposição reflexiva da pesquisa de Luria, enraizada no campo da psicologia histórico-cultural, para discuti-la nos meios educacionais, é necessário ressaltar que, em certas concepções, nesses meios, o termo “pré”, pode sugerir uma interpretação equivocada de uma “fase, puramente, que antecede” ou “preparatória”. Entendo que esse percurso estudado por Luria e retomado, nesta pesquisa, necessita ser visto como um processo de verdadeiros atos gestuais e movimentos de escrita, reconhecendo as suas peculiaridades e manifestações gráficas como expressões legítimas (ARAÚJO, 2012) de produções simbólicas por meio dessas linguagens. Nesse sentido, esse percurso inicial é tão importante (são “sementes” que anunciam “um futuro carvalho”, como afirma Vigotski (1998)), quanto os outros momentos posteriores, nos caminhos de aprendizagens de cada um.

exemplo, objetos da realidade são substituídos por outros, tornando-se um signo, sendo uma forma particular de linguagem que depois levará à escrita.

Na perspectiva vigotskiana, o ato de desenhar, brincar e escrever sobre temas do seu interesse deveriam ser incorporados como ações pedagógicas imprescindíveis ao trabalho com o ler e escrever nas escolas (VIGOTSKI, 1998). Perceber essas comunicações significa dar-se conta de um “estar-no-mundo”, situado em uma rede de múltiplas linguagens e mediados por complexas formas de interação social (SANTAELLA, 1983). E na abordagem dialógica, bakhtiniana (BAKHTIN, 2009), enfatizada, neste trabalho, é possível compreender o papel do outro como alguém que é constitutivo do processo de aprender a escrever.

Assim, pretendo avançar, à luz desses autores, na discussão na dimensão pedagógica que se mostra lacunar, abordando a investigação dos gestos corporais na apropriação do escrever, por alunos com deficiência intelectual, na escola comum, considerando-se os movimentos como via de interação e comunicação humana, nas atividades promovidas em sala de aula com intenções pedagógicas.

Com fundamento nas concepções teóricas colocadas, proponho uma discussão da relação entre gestos e produção de escrita por alunos com deficiência intelectual, nesta pesquisa, em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, buscando introduzir o leitor na temática, apresento os principais motivos, objetivos e razões para a realização deste estudo.

O segundo capítulo apresenta uma análise da conceituação e da deficiência intelectual, discutindo também as dimensões sociais, biológicas, psicológicas e educacionais, a serem consideradas nos processos de desenvolvimento e aprendizagem (RAIÇA et al, CARNEIRO, 2006; FONTES, 2007; ALMEIDA; LIMONGI, 2010; LEONTIEV, 2005; VIGOTSKI, 1995, 1998, 2010). Procuro refletir, também, sobre a construção social dessa deficiência, apresentando a abordagem dos estudos vigotskianos, para compreender a relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem escolar.

O terceiro capítulo define a conceituação de gesto e de escrita, aborda uma reflexão sobre a(s) linguagem (ens) em suas modalidades (gestual, oral, gráfica), a partir da sua dimensão interacional, apresentando definições e pesquisas que tratam do assunto. Proponho uma discussão da linguagem gestual como uma atividade simbólica, resgatando os referenciais explicativos sobre o gesto e seus possíveis entrelaçamentos com as linguagens, oral e escrita, (BAKHTIN, 2009; LEONTIEV, 2005; LURIA, 2006; VIGOTSKI, 1998, 1995, 2010; RECTOR, TRINTA, 1995; FERREIRO, TEBEROSKY, 1999; MC NEILL, 1994, 2006; SANTAELLA, 1983, 2013; SMOLKA, GÓES, 2013; GOLDIN-MEADOW, 2006; 2014; PEREIRA, 2010).

O quarto capítulo traz o percurso metodológico que se ancora na perspectiva interacional de linguagem e nos constructos histórico-culturais vigotskianos, abordando os resultados deste estudo, a partir de uma análise microgenética dos eventos interativos. Nessa seção, são explicitadas as categorias centrais do trabalho e a análise dos achados desta pesquisa, realizada com três jovens estudantes de duas escolas, uma pública e outra particular. Em seguida, no quinto capítulo, os resultados do estudo são explicitados.

As conclusões da presente tese sugerem um necessário olhar para as várias funções que os gestos podem revelar nas dinâmicas interativas. Os gestos e a produção de escrita, em suas várias expressões, mais particulares em cada caso estudado, vistos no percurso de desenvolvimento de Vanessa, Pedro e Deise, cumprem elos entre cada um desses sujeitos e o mundo, consigo próprios e com seus interlocutores.

2- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A APRENDIZAGEM ESCOLAR A PARTIR DAS INTERAÇÕES

Diego não conhecia o mar. O seu pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.
 Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas esperando.
 Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
 E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
 - Me ajuda a olhar!

Galeano (2014, p.15)

O presente capítulo propõe uma discussão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças e jovens com deficiência intelectual e traz reflexões sobre esses aspectos em seus entrelaçamentos com a escola, na perspectiva inclusiva. Sem negar a deficiência (primária), entendendo que ela pode ser compreendida sob outro olhar, este texto também discute o conceito de deficiência como produção social, a partir da abordagem histórico-cultural de Vigotski (1995,1998, 2010) e colaboradores³, apresentando uma reflexão sobre a atuação escolar na vida desses sujeitos.

Assim, primeiramente, este capítulo traz uma análise de algumas definições de deficiência intelectual e tece críticas às categorizações de sujeitos em classificações como “mais ou menos” capazes, principalmente, a partir de resultados de medidas de inteligência que são questionáveis. Busca-se romper com concepções que se apoiam em uma visão estática da cognição e que levam a entendimentos paralisantes sobre os sujeitos. Entende-se que as questões que cercam a deficiência intelectual ultrapassam a análise biologizante e organicista que se atribui ao desempenho escolar e reduz a condição do sujeito, puramente, à esfera individual e orgânica daquele que aprende em sala de aula.

Depois, o presente escrito aborda a relação escolar com a aprendizagem e o desenvolvimento de Vanessa, Pedro e Deise⁴, alunos com deficiência intelectual, participantes desta pesquisa. Assim, a partir de uma revisão bibliográfica, nos campos de educação e saúde, destacam-se algumas questões: qual é a conceituação sobre a deficiência intelectual? Poderia

³ Diante dos problemas de tradução das obras de Vigotski no Brasil, houve um cuidado em trabalhar os conceitos considerando as obras de Prestes (2012), Diaz-Rodriguez (2011) e de outros autores que apontam em seus estudos, os equívocos presentes nessas traduções e revisão de questões trazidas pelo autor nos meios educacionais.

⁴ Os alunos citados são os sujeitos participantes desta investigação que estudam em escolas situadas na cidade de Salvador (BA). Vanessa, 13 anos e Pedro, 14 anos são alunos de uma escola particular e foram matriculados na mesma sala, em 2016, e Deise, 17 anos, é, aluna da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal.

o sujeito ser compreendido, na escola, em outra perspectiva para além do olhar para o “déficit cognitivo”?

2.1. Deficiência intelectual: primeiras palavras em um breve histórico

O percurso histórico das pessoas com deficiência intelectual tem sido marcado por diversas barreiras e avanços sociais. Desde um momento de total negação pela sociedade até os posteriores avanços no que se refere à conquista de direitos, ou da vivência de um período marcado pela superstição até se chegar à luta pela inclusão social, na contemporaneidade, a pessoa com deficiência intelectual vem atravessando formas diferenciadas de concepção e de participação social, ao longo do tempo (PESSOTTI, 1984).

Em Esparta, na Grécia Antiga, as práticas de eliminação e de abandono dessas pessoas eram legitimadas socialmente. Na Idade Média, os valores e sentimentos de ambivalência, entre a proteção e a segregação, a caridade e o castigo traziam ainda as marcas de uma visão sobrenatural, que cercavam as relações diante daqueles sujeitos com deficiência intelectual (PESSOTTI, 1984).

Segundo Pessotti (1984), no século XVII, em Londres, há alguns avanços na visão supersticiosa que passa a dar lugar a uma explicação mais científica, porém ainda enraizada em uma visão organicista, com os estudos neurofisiológicos de Thomas Wills (1621-1675). Nesse período, ainda há um convívio de ideias emanadas dos primeiros estudos científicos, no campo da deficiência intelectual, ao mesmo tempo que, para uma grande maioria de pessoas religiosas, a concepção sobrenatural também era expressiva e perdurava.

Ao entender a idiotia e outras deficiências como produtos de estruturas ou eventos neurais Wills começa a sepultar, pelo menos nos estratos mais cultos da sociedade, a visão demonológica ou fanática daqueles distúrbios, agora não graças a razões éticas ou humanitárias, mas em virtude de argumentos científicos. (PESSOTTI, 1984, p. 18).

Assim, historicamente, os estudos sobre a deficiência intelectual remontam às concepções e práticas médicas, e a sua definição está relacionada aos aspectos orgânicos desse tipo de comprometimento. Em um levantamento da conceituação, a forma de entendimento da deficiência e de seu tratamento, mais sistematizado, tem suas raízes históricas no caso do menino Victor de *Aveyron*, abandonado na floresta de *La Caune*, na França, e descrito, publicamente, a partir da prática sob o enfoque clínico-pedagógico do médico Jean Itard, no século XIX (BANCKS-LEITE; SOUZA, 2001).

É Jean Itard, médico francês quem faz surgir, mais expressivamente, a possibilidade de discussão de uma instrução educativa para crianças e jovens, considerados com comprometimentos significativos no intelecto. Nos relatórios de Itard (1801), a partir do atendimento do menino Victor, há críticas à visão da medicina da época, que segundo ele, embotava o olhar (apriorístico) impossibilitando a compreensão de uma possível educação para o menino que necessitava de um tratamento mais específico.

Na concepção de Philippe Pinel, também médico francês, Victor era um “pretens selvagem”, incapaz de ser educado. Entretanto, para Itard, a questão da “idiotia” do garoto dava-se, sobretudo, pelas condições de grande isolamento social. No decorrer do seu trabalho, Itard defrontou-se com certos fracassos em sua tarefa de instruir o garoto, e, segundo críticas, ele acabou recaindo nos mesmos enganos da visão de sua época: na elaboração de métodos *a priori*, desconsiderando certos acontecimentos que surgiam da própria interação com o menino (BANCKS-LEITE; SOUZA, 2001).

A filiação rigorosa a tais saberes, impediu-o de considerar como importantes as novidades que surgiam na relação com Victor; a postura adotada por Itard não permitiu um remanejamento de suas práticas frente ao garoto, ou quando efetuava uma tentativa nesse sentido, era sempre permanecendo fiel aos mesmos princípios básicos, aceitos a priori, e, portanto, estranhos à própria relação que se desenrolava entre o mestre e o aprendiz. (BANCKS-LEITE; SOUZA, 2001, p. 59)

Na tentativa de fazê-lo falar, por exemplo, Itard empregou um ensino mecânico, repetitivo, desprovido de sentido, esvaziando as chances de interação e de observação de certas sutilezas presentes na linguagem oral, e vistas na relação e no comportamento do garoto. Victor demonstrava uma “linguagem de ação”, observada através dos gestos de apontar, compreendida pelo médico como uma linguagem primitiva, insuficiente e incapaz de ser considerada na comunicação, ainda que fosse possível estabelecer uma compreensão através desses gestos (BANCKS-LEITE; SOUZA, 2001).

Ao trazer a imitação da fala como um propósito, percebe-se uma invisibilidade atribuída à linguagem gestual, como forma de interação, nesse trabalho com Victor. Sobre isso, Itard traz, em seus registros, a necessidade de fazê-lo falar:

Não obstante, não achei que devia deter-me nessa diferença, nem renunciar à esperança de fazê-lo falar e as vantagens que me prometia senão após ter tentado, para alcançar esse feliz resultado, o último que me restava, nesta última tentativa, de exercitar os olhos para aprender o mecanismo da articulação dos sons, e a voz para repeti-los, mediante uma aplicação

acertada de todas as forças reunidas da atenção e da imitação.[...] Assim, lá estão o professor e o aluno em frente um do outro, cada um careteando mais que o outro, ou seja, imprimindo músculos dos olhos, da testa, da boca, do maxilar, movimentos de toda espécie [...] (BANCKS-LEITE; SOUZA, 2001, p. 215).

Itard privilegiou apenas os signos aceitos convencionalmente através das linguagens oral e escrita que deveriam ser fixados e “gravados” nele, recorrendo a um curso artificial de imitação da linguagem verbal. (BANCKS-LEITE; SOUZA, 2001) A imitação e a aprendizagem nesse trabalho com Victor eram compreendidas, equivocadamente, como atos puramente mecânicos, uma reprodução de modelos externos que deveriam ser realizadas pelo garoto.

Segundo Carneiro (2008), posteriormente, nos estudos de Alfred Binet (1857-1911), psicólogo francês, o conceito de inteligência estendeu-se ao campo da psicologia, não só da medicina, e o olhar para a deficiência intelectual ganhou os contornos das classificações e das escalas métricas da inteligência, no século XX. A partir das pesquisas nesse campo, os rumos para o diagnóstico psicológico da deficiência intelectual se detiveram em uma concepção dual entre: normalidade e anormalidade (GOULD, 1991).

Quando solicitado e convidado pelo governo francês, Binet que já havia abandonado os estudos da craniometria⁵, procurou uma investigação voltada para a relação entre um valor numérico e o potencial de cada criança, a partir da solução de tarefas, em diferentes níveis de complexidade para que fossem depois, encaminhadas à educação especial. A sua proposta buscava identificar, mais claramente, as crianças que necessitavam desses serviços e também elaborar uma proposta mais sistemática para o atendimento delas.

Binet decidiu atribuir a cada tarefa um nível de idade, a idade mínima em que uma criança de inteligência normal seria capaz de realizar com êxito a tarefa em questão. [...] As crianças cujas idades mentais fossem bastante inferiores às respectivas idades cronológicas podiam ser selecionadas para os programas de educação especial. (GOULD, 1991, p. 152)

Para Binet, “as crianças deveriam receber um auxílio, não um rótulo” (GOULD, 1991, p. 158). Segundo Gould (1991) é possível dizer que os princípios dos testes descritos por Binet buscavam uma aproximação dos resultados com prejuízos no intelecto utilizando esses dados para possíveis indicações dessas crianças aos serviços necessários, na época, consideradas crianças com “retardo”, termo utilizado nesse período. Assim, não se focalizava

⁵ Medição da inteligência a partir da aferição do tamanho do crânio. Estudo desenvolvido pela escola de Paul Broca, médico anatomista, no século XIX.

uma teoria explicativa e acabada da inteligência, pois Binet a considerava complexa, mas se deveria, sim, enfatizar o atendimento da educação especial para aprimorar habilidades em tais crianças, trabalhando os seus problemas na aprendizagem (GOULD, 1991).

Embora Binet tenha se preocupado com rótulos e com a repercussão do seu estudo, no campo prático escolar, Gould (1991, p. 158) sugere que houve um “desmantelamento das suas intenções na América”, a partir da elaboração dos testes de quociente de inteligência (QI) através do psicólogo alemão W. Stern (1912).

Nos estudos vigotskianos (1998; 2010), é possível encontrar consistentes críticas a esse posicionamento de Binet e seguidores, propondo-se a compreensão do desenvolvimento mental e da dinâmica do intelecto das crianças em idade escolar por outra perspectiva que será mais discutida, adiante, neste capítulo. Além disso, à luz dos estudos vigotskianos, questiona-se, aqui, a concepção utilizada por Binet, que sugere pensar em um estado atual e permanente da inteligência, já que ele não se deteve em uma investigação do percurso anterior ou na possibilidade de transformações prospectivas das crianças estudadas (nas condições do passado ou do futuro de uma criança). Mas sim, se ateu às suas respostas imediatas, que foram caracterizadas segundo supostas condições cognitivas dadas em situações experimentais artificiais para os sujeitos investigados.

2.2 Deficiência intelectual: revendo conceitos

Nunes e Silveira afirmam que a palavra inteligência em sua etimologia vem do latim *intelligare*, e significa: “ao que sabe juntar, unir e enlaçar, a inteligência vai além de resultados obtidos pelos estudantes, expressos em notas, índices e fatores” (NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 125). Desde os fins do século XIX, embora o conceito de inteligência esteja baseado em uma quantificação (e de déficit de inteligência), sob a influência dos fundamentos da psicometria, ele pode ser compreendido a partir de outros pressupostos. Para Nunes e Silveira, é possível entender que a inteligência mantém relação com a capacidade humana de apreender a sua cultura, de compreensão da própria realidade e de produzir e de criar meios para “dominar e transformá-la” (NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 125).

Dentro da perspectiva teórica defendida neste trabalho, é possível compreender, a partir dos estudos de Vigotski, que o autor destaca o potencial humano de “criação e de uso de signos” (VIGOTSKI, 2009a, p. 8) como via explicativa para tratar do funcionamento mental social e individual humano e defende que o desenvolvimento do intelecto se ancora nas

relações sociais entre as pessoas. Portanto, a inteligência pode ser entendida como um processo “aberto e mutável” e está sempre em transformação (NUNES; SILVEIRA, 2009).

Assim, pode-se dizer que o conceito de deficiência intelectual vem se modificando, ao longo do tempo, e traduz os valores de cada época. A sua definição é complexa, ao mesmo tempo que, se torna reveladora de um posicionamento paradigmático e das diversas concepções que marcam suas práticas.

Por muito tempo, embora a terminologia utilizada tenha sido deficiência mental criada em 1939 (CARNEIRO, 2008), desde 2004, a Declaração de Montreal sobre a pessoa com deficiência intelectual, aprovada pela Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial de Saúde (OMS), ressalta em seu texto a necessidade e a importância do uso do termo “deficiência intelectual” nas classificações e estudos posteriores. A mais recente terminologia propõe-se a sugerir o foco da definição nas limitações na esfera do intelecto, afastando possíveis confusões com a terminologia relativa a doença/transtorno mental (MILIAN et al, 2013).

Para Fontes et al (2007), ainda que o termo tenha sido modificado, na tentativa de se recorrer a um conceito menos negativo em substituição ao anterior, o conceito mais recente, em algumas situações, pode se tornar pouco esclarecedor. Muitas crianças que não tiveram acesso à escolarização e que apresentam certas limitações circunstanciais, e que acabam interferindo no seu desempenho escolar, são confundidas com aquelas que realmente apresentam a deficiência. Nos meios educacionais, faz-se necessária uma visão mais clara do que é a deficiência intelectual, como ela se manifesta e as questões sociais que cercam esses indivíduos, sendo exigido um maior cuidado com a identificação, com as particularidades e as diferenciações presentes nos casos porque esses requerem dos profissionais intervenções diferenciadas e apropriadas às especificidades de cada pessoa em suas necessidades.

Dessa forma, concorda-se com Veltrone e Mendes (2012), no que se refere às mudanças terminológicas, pois essas necessitam de uma ampla discussão em várias esferas, especialmente em: escolas, faculdades e grupos de formação de professores. Esse movimento é necessário por possibilitar uma reflexão ampliada das questões que cercam a deficiência intelectual, as reais necessidades dessas pessoas, compreendendo que as transformações nas dimensões política, cultural e educacional, devem acompanhar as mudanças conceituais, gerando efeitos nas ações práticas da sociedade.

Para Pacheco e Valencia (1997), a deficiência intelectual pode ser compreendida a partir de diversas causas e se caracteriza de forma heterogênea entre as pessoas. Decorre de

causas pré, peri e pós-natais e há comprometimentos que requerem um programa direcionado e bem adaptado para que na escola e através dela, os alunos possam se desenvolver.

No que se refere às causas pré-natais, pode-se dizer que a desnutrição materna, consumo de álcool e drogas, as alterações cromossômicas (síndromes), por exemplo, marcam algumas das incidências. Particularmente, a Síndrome de Down é uma alteração cromossômica no par 21, em 96% dos casos, que acarreta limitações significativas no funcionamento físico, mental e social. Há uma triplicação, no lugar de duplicação dos cromossomos afetando as características físicas e o percurso de desenvolvimento dos indivíduos.

Segundo McConnaughey e Quinn (2007) há a ocorrência da Síndrome de Down por outras alterações: a translocação, quando há uma triplicação do material genético e o cromossomo extra está conectado a outro; e o mosaicismo, que é uma ocorrência mais rara quando há células normais com 46 cromossomos e outras, apresentando alterações com 47. O contexto social pode minimizar certos impactos das dificuldades através de processos educacionais: estimulação precoce, escola e comunidade (MCCONNAUGHEY; QUINN, 2007). Nas condições que incidem sobre o nascimento até o trigésimo dia de vida, as perinatais, têm-se os traumas, baixo peso, anóxia, etc. E as pós-natais que se dão do trigésimo dia ao final da adolescência: a desnutrição, infecções, intoxicações e acidentes (RAIÇA, et.al, 2006).

Em um levantamento do conceito de deficiência intelectual encontrado em alguns trabalhos, textos e artigos direcionados ao campo educacional (RAIÇA et al, 2006, PACHECO; VALENCIA, 1997; FONTES et. al. 2007), é possível afirmar que essas definições se apoiam em variadas concepções que abordam o assunto e perpassam por diferentes posicionamentos. Conforme Pacheco e Valencia (1997), os documentos acabam de certa maneira adotando três grandes correntes: a psicométrica (foco na mensuração da inteligência), a médica (foco nas causas pré, peri e pós natais) e a sociológica (foco na dificuldade da pessoa em se adaptar ao meio social). Outros trabalhos e pesquisas trazem a abordagem histórico-cultural em seus fundamentos para compreender a deficiência (CARNEIRO, 2006, 2008; PADILHA, 2007a; LACERDA, 2007; LURIA, 2006; LEONTIEV, 2005; VIGOTSKI, 1995, 1998, 2009a, 2010) que se pretende aprofundar nesta tese.

Para a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), *American Association Mental Retardation*, que desde 1876, desenvolve estudos na área e influencia o Brasil, a deficiência intelectual é compreendida a partir de uma visão biopsicossocial,

multifatorial e ecológica (AAMR, 2006). Desde 2007, a AAMR adotou a nomenclatura “deficiência intelectual” e é reconhecida atualmente por (AAIDD), *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento. Assim, a AAIDD defende o uso de categorias centrais na descrição de possíveis fatores intervenientes e explicativos sobre a sua etiologia, sendo eles: biomédicos, sociais, comportamentais e educacionais (AAMR, 2006). Além disso, é preciso considerar três elementos essenciais para observar o funcionamento do indivíduo na vida: a pessoa, os ambientes e os apoios à pessoa.

Portanto, ao tratar das causas da deficiência, a AAIDD busca uma compreensão mais relacional, dentre os possíveis agentes envolvidos, para intervir e prestar apoio diante de suas ocorrências e dos fatores que colaboraram para um funcionamento intelectual mais prejudicado em uma pessoa. Como exemplo, pode-se considerar uma criança que nasceu prematuramente ou sofreu uma lesão no nascimento (fator biomédico) e, também nesse percurso, não recebeu certos cuidados familiares ou deixou de receber auxílios parentais e encaminhamentos médicos para a estimulação precoce (fatores sociais, educacionais e comportamentais), que colaboram para dificuldades mais acentuadas a serem vividas por essa criança. (AAMR, 2006)

Nesse contexto de definição das causas, Milian et al (2013) sinalizam a preocupação com a escassez de estudos sobre a etiologia, porque há diferentes fatores que podem intervir na sua evolução e na avaliação da deficiência. O olhar voltado para esses estudos podem ampliar o aprofundamento de discussões e a realização de ações políticas que promovam um atendimento que propicie qualidade de vida a essas pessoas.

Para a AAIDD, a pessoa com deficiência intelectual é aquela com :

limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, como também nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência origina-se antes dos 18 anos. [...] A deficiência deve ser encarada dentro da estrutura de toda a vida da pessoa, e não encarada isoladamente. (AAMR, 2006, p. 211-213)

À luz dessa concepção, Raiça et al. (2006) entendem que a deficiência intelectual decorre de limitações no funcionamento do intelecto abaixo da média, associada a comprometimentos em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo, tais como: comunicação, habilidade social, saúde, trabalho, lazer, autocuidado, habilidades acadêmicas, sendo diagnosticadas antes dos dezoito anos (RAIÇA et. al, 2006). Essa abordagem é encontrada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM- V), cuja versão mais recente, em 2013, apresenta a seguinte conceituação:

Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceituais, social e prático. Os três critérios a seguir devem ser preenchidos:

A. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.

B. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento. [...]

Assim, deficiência intelectual é o termo de uso comum por médicos, educadores e outros, além de pelo público leigo e grupos de defesa dos direitos. Especificar a gravidade atual:

317 (F70) Leve

318.0 (F71) Moderada

318.1 (F72) Grave

318.2 (F73) Profunda (DSM V, 2014, p. 74)

Segundo esse documento, são considerados como critérios: a medida da inteligência através dos testes de QI, uma avaliação clínica das funções adaptativas e a sua ocorrência no curso do desenvolvimento. Para o DSM-V, na avaliação do indivíduo:

O funcionamento intelectual costuma ser mensurado com testes de inteligência administrados individualmente, com validade psicométrica, abrangentes, culturalmente adequados e adequados do ponto de vista psicométrico (2014, p. 74).

Por classificação psicométrica, entende-se a compreensão e a definição de deficiência atrelada à quantificação da inteligência através de testes padronizados que estabelecem escalas e categorizações como, por exemplo, no teste Stanford-Binet: leve (68 e 52), moderada (51-36) e Severa (32-20) e profunda (abaixo de 20) (FONTES et al, 2007). Ou seja, nessa concepção, o primeiro critério sinaliza a centralidade do diagnóstico nos sujeitos a partir da mensuração da inteligência.

Essa definição compreende que aquelas pessoas que estão “abaixo da média populacional” ou “em comparação” com outras pessoas da mesma idade, gênero e condições sociais atendendo aos critérios de avaliação clínica podem ser consideradas com deficiência (DSM-V, 2014, p. 74).

Outro documento que traz a definição de deficiência intelectual é a Classificação⁶ Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde (2004) (CIF) que faz parte das classificações da OMS, e entende a deficiência pela abordagem biopsicossocial da saúde e relacionando as condições ambientais aos estados de doenças, a partir do tripé: diagnóstico de funcionalidade, incapacidade e saúde. Trata-se de um documento complementar à Classificação Internacional de Doenças- (CID-10) que traz uma definição geral dos estados de doenças, sistematizando esses estados em uma classificação e codificação de âmbito mundial. A respeito da deficiência intelectual, o texto desse documento diz:

Uma deficiência mental é uma variação importante no desenvolvimento intelectual. Ela pode originar certas limitações em diversas capacidades da pessoa. Os fatores ambientais, no entanto, podem afetar o grau do desempenho individual em diferentes domínios da vida. Por exemplo, uma criança com esta deficiência mental pode enfrentar poucas desvantagens num ambiente em que as expectativas não sejam altas para a população em geral e onde ela poderá realizar um conjunto de tarefas simples e repetitivas, porém necessárias. Nesse ambiente, a criança teria um bom desempenho em diferentes situações de vida.

Uma criança semelhante, que cresce num ambiente competitivo e com expectativas escolares elevadas, pode enfrentar mais problemas de desempenho em várias situações da vida se comparada com a primeira criança.

Este exemplo levanta duas questões. A primeira é que a norma ou o padrão da população em relação ao qual a funcionalidade individual é comparada deve ser apropriado relativamente ao ambiente habitual em causa. A segunda é que a presença ou ausência de factores ambientais pode ter um impacto facilitador ou limitador sobre essa funcionalidade (CIF, 2004, p.190-191).

Enquanto a CID-10 apresenta o foco no diagnóstico da deficiência e das doenças considerando as condições biológicas e etiológicas, a CIF se ocupa da funcionalidade e das incapacidades, isto é, sobre o que as pessoas com determinada doença ou deficiência podem fazer ou não, considerando a influência das circunstâncias sociais. É possível encontrar nesse documento que é complementar aos diagnósticos um importante salto, em relação ao olhar puramente orgânico sobre os indivíduos e suas condições de saúde, dando certa ênfase a aspectos sociais. Para Milian et. al. (2013), considerando essas definições:

além da associação, outros sistemas definem e classificam esse quadro, tais como a Classificação Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-10) (Organização Mundial da Saúde, OMS) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” [...] os quais, de modo

⁶ A Classificação Internacional de Doenças engloba todas as doenças clínicas. O DSM é o Manual Diagnóstico e Estatístico que trata especificamente dos transtornos mentais.

geral, respeitam as definições propostas pela AAMR, ainda que dentro de uma abordagem mais organicistas. (MILLIAN et al., 2013, p. 65)

Em síntese, na concepção da autora desta tese, quando se enfatiza o “funcionamento intelectual atual” do sujeito, que acaba por se apoiar em verificações quantitativas expressas em testes de inteligência, tornando o dado quantitativo uma condição estática da cognição da pessoa, deixa-se de fora a necessidade de uma análise do desenvolvimento cultural que marca, significativamente, a constituição social das pessoas.

Em outras palavras, é preciso ter um cuidado com definições que acabam por explorar pouco outros aspectos, deixando lacunar uma discussão sobre as barreiras de ordem política, econômica, educacional que atravessam, interferem e constituem as vidas de cada um e que vão além das questões orgânicas centradas nas pessoas. Concorde-se com Carneiro (2006; 2008) quando a autora tece uma análise sobre o conteúdo da proposta da AAMR (AAIDD) de 2006, que apresenta avanços, mas ainda traz aspectos que merecem reflexões, considerando a sua forte influência nessas definições. Ainda que a Associação tenha apontado para uma preocupação com os múltiplos fatores que devem ser considerados na compreensão da etiologia da deficiência intelectual e dos apoios que podem ser ofertados, precisa-se ter o cuidado com o risco de se centrar o olhar puramente nas questões individuais, supostamente centradas nas pessoas.

Além disso, é necessário compreender que, as chances de intervenção terapêutica e educacional (na escola e nos centros de apoio), quando escassas ou inexistentes, por exemplo, podem representar a falta de acesso a oportunidades que favorecem avanços transformadores e que podem minimizar certas dificuldades da pessoa com deficiência. Assim, quando o acesso a esses atendimentos são restritos ou de pouco alcance para a população que mais necessita, isso pode repercutir, significativamente, no desenvolvimento, precoce ou mais tardio, das vidas de meninos e meninas.

É importante alertar para o fato de que compreender a deficiência intelectual se apoiando apenas em um conceito geral, sem o conhecimento das realidades diversas vivenciadas por meninos e meninas, sugere uma reflexão que recai no apagamento das singularidades humanas constituídas, primordialmente, nas relações entre as pessoas e que estão situadas dentro em um contexto social (político, econômico, educacional e de saúde) que deve ser levado em conta.

Nesse sentido, torna-se importante trazer à discussão esses fatores imbricados, principalmente, a partir de uma reflexão sobre o papel do meio cultural na constituição dos

sujeitos, sobretudo, em relação àqueles com deficiência intelectual. Entende-se a dimensão cultural não só se coloca como essencial para as pessoas, tendo em vista a presença de oportunidades, mas apresenta reflexos significativos, quando há ausência de sua influência ou quando há uma relação prejudicada. Acredita-se, na influência do meio cultural, pois os processos mentais não poderiam avançar ou se desenvolver fora das interações com as outras pessoas (LURIA, 2013).

Essa compreensão requer um olhar para o caráter social da deficiência, ou seja, sem negar os aspectos biológicos, ela pode ser entendida em uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento mental.

2. 3 A deficiência intelectual: a perspectiva histórico-cultural

Na observação do crescimento da criança, há muitas vezes uma preocupação social constante com os marcos desse desenvolvimento, tratando-os de forma rígida e universal. Essa atitude revela a visão cultural de uma criança padrão que como tal deve apresentar, gradativamente, em uma perspectiva estritamente linear, certas habilidades cognitivas, sociais e motoras, em uma idade esperada.

No ambiente familiar ou social, cria-se um ciclo de expectativas e ansiedades para que determinada resposta possa surgir no curso do desenvolvimento, segundo um ritmo determinado por contornos de características supostamente bem-definidas. É comum as pessoas questionarem: “por que ele/a ainda não anda?” “Não firmou o pescoço?” “Quando vai escrever? Já sabe ler?” “Ele/a é muito sabido(a), já sabe contar nos dedos. Já pode antecipar uma série na escola”. Ou ainda: “quando ele vai superar isso? O que ele/a tem que ainda não aprendeu?”, “Está rebelde!”

Muitas vezes, no discurso adulto sobre o período infantil, a criança ainda é percebida como alguém que não é capaz de se expressar, de falar, de entender as coisas e esse discurso vertical acaba por carregar visões que rotulam, aprisionam, impõem barreiras e procuram enquadrá-la em categorias: sabe/não sabe, é capaz/incapaz, está apta/inapta.

Além disso, no decorrer do crescimento, no período que marca a chegada da adolescência, muitas vezes, há uma força no discurso social que culpabiliza a pessoa por suas mudanças bio-psico-sociais, que são tomadas puramente como individuais deixando de fora as implicações relacionais entre ela, a família e a escola. Para Macedo (1994), as mudanças que ocorrem na adolescência têm ligação com as modificações (ou não) de outros subsistemas da vida desse jovem. Uma análise mais aprofundada de alguma dificuldade em relação a

alguma pessoa implica em compreendê-la dentro de uma trama relacional, portanto, exige a superação de visões centradas apenas nas questões dos indivíduos, em um “[...] indivíduo proprietário de seus sintomas e dificuldades, mas entendido nas interações”[...] (MACEDO, 1994, p. 156).

Conforme Bock (2004), à adolescência é atribuída a ideia de um sujeito apartado das condições culturais, como se cada pessoa fosse dotada de uma natureza, dada pela espécie e, simplesmente, conforme vai crescendo atualiza características programadas geneticamente. Para Bock, a adolescência precisa ser compreendida dentro das condições sociais e não apenas, como o resultado de mudanças fisiológicas e desprovida de “gênese social” (BOCK, 2004,p.38). O sujeito, o adolescente pertence a uma determinada cultura e o seu desenvolvimento está, também, implicado com questões sociais.

Oliveira e Teixeira⁷ (2002), ao proporem uma reflexão sobre a periodização do desenvolvimento humano, dizem que esse percurso pode ser compreendido por diferentes abordagens teóricas e cada uma delas traz uma problematização para o entendimento das etapas, momentos de transformação dos indivíduos, nas diferentes fases da vida. Assim, falar sobre o desenvolvimento significa refletir sobre as mudanças que ocorrem no curso da vida, que envolvem um conjunto de transformações do ponto de vista biológico, porque guardam “certa homogeneidade entre os membros da espécie”, mas é preciso incluir os aspectos sociais e afetivos que devem ser levados em conta, sobretudo, quando se trata das singularidades humanas que são constituídas historicamente (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002, p.43) .

As etapas e os diferentes momentos da vida necessitam de uma interligação cultural, portanto não poderiam ser pensados como o ponto de vista de condições generalizáveis e lineares para todas as pessoas, indistintamente, porque existe a marca das situações “irrepetíveis” e particulares de cada pessoa. (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002, p.43).

Dessa forma, ao buscar o enquadramento e a categorização, a visão adultocêntrica ou generalizante nega o saber da criança e do jovem, por desconsiderar o seu desenvolvimento peculiar e social, as possibilidades de linguagem utilizadas para acessar o mundo, as formas que encontra para se relacionar com os outros, e as suas próprias estratégias para traduzir um modo particular (e social) de interagir com a sua própria cultura.

⁷ Para Oliveira e Teixeira (2002), embora os trabalhos científicos vigotskianos tenham sido voltados para o desenvolvimento da criança, essa perspectiva não deve ser vista como restrita apenas a este público. Nesse trabalho, a pesquisadora compreende as particularidades da criança e dos jovens, considera as suas necessidades e especificidades em cada momento da vida, mas entende que as questões sobre os gestos reveladores de escrita podem ser problematizados em ambas as fases da vida, a partir do estudo bibliográfico aqui apresentado e também a partir das observações como professora de crianças e jovens com deficiência intelectual.

Particularmente, no caso do aluno com deficiência intelectual, as expectativas também são carregadas de preconceitos, que têm reflexos diretos e podem interferir na percepção que ele tem de si e do mundo. Além disso, muitas vezes, essas condições influenciam as chances de oportunidades sociais para que algumas limitações possam ser minimizadas. Por esse sujeito apresentar um ritmo diferenciado de desenvolvimento (COSTA, 2011), em uma sociedade que valoriza determinados padrões de comportamento e de alcance de certas etapas que são tomadas como fixas, existem, assim, indivíduos cercados por rótulos e por preconceitos que, se tornam barreiras sociais e atitudinais desfavoráveis a um pleno crescimento, quando se considera que tais indivíduos estão fora desses padrões.

Vigotski (1995) afirma que é importante conhecer aspectos gerais que caracterizam a deficiência intelectual, mas, acima de tudo, conhecer a pessoa que tem a deficiência. Em seus estudos, ele alerta para o fato de que a abordagem clínica compreende a deficiência como “coisa” e não como um “processo”, por recorrer aos limites da dimensão biológica e selecionar meninos e meninas dentro de critérios pessimistas e desanimadores.

Segundo Vigotski(1995), para as pessoas com deficiência intelectual há as mesmas leis gerais de desenvolvimento das pessoas sem deficiências. No entanto, as questões orgânicas impostas pela deficiência primária podem ser trabalhadas e minimizadas com a mediação cultural (VIGOTSKI, 1995). Para crianças e jovens com deficiência intelectual, a visão social de “atraso”, a visão pessimista no seu desenvolvimento acaba por favorecer preconceitos e estigmas sobre a pessoa.

Na escola, muitas vezes, a queixa sobre “o não aprender em um tempo esperado” decorre de uma prática de culpabilização da família e/ou do indivíduo pelo “seu” questionável desempenho insatisfatório, decorrente apenas de limitações orgânicas. No caso das crianças e jovens com deficiência intelectual, há ainda situações de descrença em suas possibilidades e a prevalência do foco nas condições orgânicas dessas pessoas, como supostos sujeitos do déficit.

Na dissertação de mestrado desenvolvida (COSTA, 2011), entre os anos de 2010 e 2011, procurei discutir o termo “atraso mental” muito utilizado nos textos e meios educacionais. Embora seja necessário reconhecer que há questões que são de ordem orgânica e que marcam um processo diferenciado, caracterizado pelo alcance dos marcos desenvolvimento de forma mais tardia, é preciso compreender que o termo traz uma visão estigmatizante, que acaba por rotular crianças e jovens que estão fora de padrões socialmente instituídos.

Particularmente, para esses alunos que estão na escola, expressões muito recorrentes: “alunos mais atrasados”, “com atrasos no desenvolvimento” e “o aluno com retardo” acabam por desconsiderar os seus ritmos próprios e por negar-lhes a visão de um desenvolvimento particular e social carregado de historicidade. Em uma perspectiva social e educacional, sem negar as condições orgânicas de cada um, entende-se que esses meninos e meninas apresentam certos comprometimentos biológicos, por sua deficiência primária, mas apresentam, ainda, uma inter-relação com o desenvolvimento afetivo, educacional de maneira peculiar por influência de um meio cultural.

Neste texto, a importância dessa discussão foi, aqui, retomada e, ao mesmo tempo, apresento uma complementação dessa análise, ao observar a necessidade de dar ênfase ao olhar para a pessoa. Ressalto a necessidade de um olhar mais atento para o papel que a cultura pode desempenhar como fonte de desenvolvimento, pois o meio cultural e educacional pode oportunizar diversos caminhos para que o sujeito possa minimizar ou vencer certas dificuldades. Assim, não significa meramente uma mudança de uso do termo, mas uma reflexão sobre a necessidade de uma ruptura com uma visão estigmatizante e um convite ético que, segundo Arroyo (2012)⁸, significa um compromisso com a emancipação de meninos e meninas, de crianças e jovens que chegam às escolas com a inscrição de um sistema social desigual e perverso em oportunidades, o que pode ser visto, principalmente, em seus corpos e comportamentos.

Vigotski (1995) enfatizou que, diante da deficiência intelectual, a abordagem clínica acabou por se prender às visões pessimistas sobre a deficiência, havendo um destaque das condições orgânicas da deficiência que reúnem as suas impossibilidades para conceber a pessoa. Assim, entender as dificuldades impostas pela deficiência primária é condição imprescindível, porém, é importante compreender que o desenvolvimento se dá em um entrelaçamento com o terreno cultural, pois esse enraizamento na cultura cria condições para fazer florir potenciais e mudanças qualitativas no seu desenvolvimento. Em outras palavras, caminhos indiretos são favoráveis à compensação de certas limitações por essas pessoas (VIGOTSKI, 1995). Segundo Luria (2015),

ao contrário de muitos que haviam estudado as crianças deficientes⁹, Vigotski concentrou sua atenção na capacidade que as crianças tinham, capacidade essa que poderia formar uma base para o desenvolvimento de seu

⁸ Embora Arroyo não tenha dirigido a discussão especificamente para as pessoas com deficiência intelectual, o autor trata da necessidade de emancipação de alunos que são socialmente excluídos na escola e fora dela.

⁹ Expressão utilizada na época.

pleno potencial. Interessava-se principalmente por suas virtudes, e não por seus defeitos (LURIA, 2015, p. 57).

Nos Fundamentos de Defectologia, Vigotski (1995) considera que a ausência de oportunidades em um meio circundante sugere complicações e limitações secundárias por falta de educação, uma ausência de “nutrição” pedagógica e do meio, sobretudo, para aquelas pessoas com deficiência intelectual. A deficiência, portanto, pode ser compreendida como uma produção, uma construção social.

Vigotski (1995) afirma que o desenvolvimento comprometido das funções psicológicas superiores precisa ser visto dentro do seu desenvolvimento cultural. Quando há restrições de oportunidades ou de intervenções que possam promover o crescimento de cada um, isso repercute, significativamente, numa relação que se dá de forma prejudicada entre o meio e a pessoa, desfavorecendo as chances de fazê-la avançar.

Dito de outra forma, o abandono da educação para as pessoas com deficiência intelectual implica em complicações secundárias, acarretando um agravamento de dificuldades ou um aumento das limitações características que marcam essa deficiência. Segundo Prestes, é preciso dizer que “Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano[...]”, mas “[...]todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e por influência do meio” (PRESTES, 2012, p. 21).

No estudo sobre o desenvolvimento mental, Vigotski (2010) faz críticas a Binet e a outros estudiosos da concepção clássica do campo da psicologia, no que se refere à tentativa de se definir um limiar inferior de aprendizagem, apoiados em idades, testes ou solução de tarefas. O desenvolvimento percebido como premissa para a aprendizagem, isto é, a ideia de que somente as funções mentais amadurecidas deveriam ser consideradas para se iniciar uma aprendizagem é uma concepção questionada pelos estudos sócio-históricos (VIGOTSKI, 2010).

Vigotski tece questionamentos críticos às formas de ensino que tentam considerar a aprendizagem do aluno a partir de funções prontas e acabadas e traz uma análise contundente sobre o que ele define como: “lei da maturidade da função” (VIGOTSKI, 2010). Em outras palavras, para algumas concepções teóricas, o amadurecimento de determinadas funções, as operações do intelecto vistas como acabadas, completas ou amadurecidas deveriam ser tomadas como base indispensável para o aprender. Para os seguidores dessa abordagem, a criança deveria apresentar certos pré-requisitos para iniciar uma determinada aprendizagem

de certo conteúdo sistematizado, “era assim que se agia na seleção de crianças para a escola, supondo que, se a criança já tem funções acabadas, necessárias para a profissão escolar, ela serve para a aprendizagem escolar” (VIGOTSKI, 2010, p. 491).

Nessa ótica da psicologia clássica, as crianças precisariam estar “prontas”, “aptas” para receber algum ensino, pois isso se tornaria mais favorável ao aprendizado de determinado conhecimento. Vale ressaltar que essa visão tradicional sobre os pré-requisitos ainda perdura em nossos meios educacionais, quando se impõe ao aprendiz uma sequência de atividades mecânicas - de pontilhados, de coordenação motora fina, de tracejados - para “iniciar” o processo de alfabetização, esvaziando as chances de um trabalho voltado para as práticas de escrita e de leitura vinculadas às necessidades sociais da vida desses estudantes. Esse aspecto será retomado, posteriormente, nos próximos capítulos, principalmente, na análise dos achados dessa pesquisa. Neste trabalho, o ato de ensinar é colocado em questionamento, quando retira as possibilidades de reflexão crítica de um objeto cultural (a língua escrita) que apresenta propósitos de comunicação, de interação com o outro e de desenvolvimento psíquico do próprio indivíduo participante de uma cultura letrada.

Vigotski (2010) faz críticas a essa visão de prontidão para aprender e sinaliza que é possível observar a fragilidade dessa ideia, especialmente, quando a criança enfrenta uma aprendizagem de uma nova língua. O autor fala da inibição, da resistência de crianças mais velhas com a idade de 8 anos. Se nessa idade, funções como a memória, a atenção e o intelecto já estariam mais desenvolvidas, o que se observa, porém, é a maior frequência de dificuldades para aprender um novo idioma, em comparação com o momento em que ela aprende a língua materna (VIGOTSKI, 2010).

Vigotski (2010) identificou o fato de que, para aprender outra língua, crianças mais novas estariam mais livres de desaprovação social, aprendendo de forma mais significativa. Nos estudos sobre a língua escrita, a ideia de atividades como pré-requisitos, sem reflexão sobre o uso social e pessoal da escrita foi também bastante contestada por Ferreiro e Teberosky (1999).

A análise da aprendizagem e do desenvolvimento requer outra leitura, que proponha rupturas com a ideia de “prontidão” para iniciar a apropriação de um conteúdo. Dessa maneira, a inteligência e o desenvolvimento podem ser pensados não somente em relação ao que o aprendiz sabe fazer sozinho, sendo o mais importante e instigante olhar para as situações de colaboração, em que ele é capaz de realizar alguma tarefa com a ajuda de alguém, com a ajuda de outras pessoas mais experientes: o professor e colegas sob a orientação de adultos, porque, certamente, ele poderá ir mais além (VIGOTSKI, 2010).

Como esclarece Vigotski (2010), muitas vezes, adota-se na escola uma lógica classificatória, influenciada pelos testes de QI, que selecionam alunos em três grupos: aqueles com alto, médio e baixo aproveitamento. Pensa-se que o alto índice de inteligência se refere aos alunos que conseguem solucionar problemas sem ajuda de colegas ou do professor.

Entretanto, faz-se necessário compreender que “o que está amadurecendo é o mais importante” e a aprendizagem orientada e planejada deve favorecer novas exigências que indicam a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), favorecendo o desenvolvimento. A dinâmica do desenvolvimento mental e do aproveitamento do aluno devem se dirigir à ZDP, e não ao nível do desenvolvimento de hoje, isto é, incidindo sobre o que o aluno já sabe e realiza sem ajuda de outras pessoas, sobre aquelas aprendizagens que já se consolidaram e que já foram garantidas (VIGOTSKI, 2010, p.505).

Mais importante para a escola não é tanto o que a criança já aprendeu quanto o que ela é capaz de aprender, e a zona de desenvolvimento proximal é quem determina quais as possibilidades da criança no plano da assimilação daquilo que ela ainda não domina e assimila sob orientação, com ajuda, por indicação e colaboração. (VIGOTSKI, 2010, p. 505)

Nas palavras de Diaz-Rodriguez (2011, p. 50), no que se refere aos auxílios pedagógicos que são pensados e criados para favorecer a aprendizagem do aluno, “a ZDP pode ser esclarecida como a possibilidade (potencialidade) que tem a criança de chegar a respostas (aprendizados) com ajuda de outros, sejam adultos e colegas que dominam tais respostas”. Assim, na sala de aula, um colega pode se tornar um colaborador de maneira mais informal, e apoiar os outros, em uma atividade escolar, com a indispensável orientação e supervisão do professor, porque é ele quem detém os objetivos do ensino. O professor é o responsável pela condução das ações pedagógicas que são intencionadas e colocadas em prática na sala de aula (MARTINS, 2013). Compreende-se que a ação intencional pedagógica, através da ação do professor, dará direcionamentos significativos a esse terceiro parceiro, pois, nas possíveis situações de aprendizagem, poderá levá-lo aos seus objetivos, que visam a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Na sala de aula, o professor irá considerar as “distâncias ótimas” que irão coincidir com a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (VIGOTSKI, 2010). Ou seja, nessas condições, ao promover estratégias como a formação de grupos para a realização de uma atividade, por exemplo, torna-se significativo propor pares com alunos adiantados em relação àquele que está ainda iniciando um determinado conhecimento, mas com atividades e

situações pedagógicas bem proveitosas para que, de fato, possam colaborar para que os alunos avancem nos conhecimentos que já dispõem.

As diferenças acentuadas entre as atividades “fáceis ou difíceis demais”, como o próprio Vigotski (2010) afirma, em determinados casos, pode favorecer certo desinteresse, prejudicando a oferta de ajuda e a reflexão daquele que vai recebê-la. Os ajustes que ocorrem na mediação e um equilíbrio nessa formação de grupos colaborativos são caminhos que o professor constrói com o conhecimento do grupo e das possibilidades de cada um. O professor pode criar estratégias para que esses grupos sejam de fato produtivos entre seus membros.

A escola e a educação se inserem, particularmente, como elementos favoráveis a promover, a “puxar” na direção daquilo que falta ao próprio sujeito. O espaço educativo, nesses termos, é visto como um campo privilegiado capaz de fazer essa criança ou jovem vencer no plano social, certas limitações através da aprendizagem sistematizada promovida pela instituição escolar (VIGOTSKI, 1995, 1998, 2010).

O ensino deve favorecer situações em que o aluno possa avançar em seus processos de aprendizagem, ou seja, “um ensino adequadamente organizado” e orientado, que viabiliza o trabalho com os conteúdos a partir de ações pedagógicas intencionais, bem definidas, que podem colaborar para o desenvolvimento mental e o alcance de outras habilidades que seriam difíceis de serem consolidadas e apropriadas sem a presença da intervenção escolar (VIGOTSKI, 1998, p. 118).

Assim, à luz dos estudos histórico-culturais, pode-se compreender que as condições orgânicas e as medidas de inteligência não podem determinar o futuro de uma criança (LEONTIEV, 2005). Saraiva (2007) afirma que no lugar de nos colocarmos como “decifradores” do que supostamente tem a criança, questionando “o que ela tem (?)”, faz-se necessário um (re) posicionamento diante dos sujeitos, um “(re) aprender a olhar” as múltiplas formas do outro (e de si) “de estar-no-mundo” (SARAIVA, 2007, p. 76). Devem-se observar, principalmente, as singularidades que se realizam em uma vida coletiva.

Arroyo considera que deve haver um olhar pedagógico movido pela ética, pelo respeito mútuo, buscando superar “perspectivas negativas, segregadoras e inferiorizantes e avançar para miradas mais compreensíveis e mais positivas”, porque se entende que esse salto nessa visão revelaria um (re)posicionamento no compromisso de educar pessoas (ARROYO, 2012, p.37).

2.4 Deficiência intelectual: aspectos orgânicos, psicológicos, sociais e pedagógicos e a aprendizagem na sala de aula

No campo pedagógico, a necessidade de uma reflexão coletiva e profissional sobre crianças e adolescentes (e seus corpos em seus movimentos) que chegam à escola, exige uma atitude pedagógica de escuta e olhares atenciosos para esses sujeitos na tentativa de melhor (re)interpretá-los (ARROYO, 2012). É preciso vê-los a partir das forças simbólicas e das condições materiais que os vitimizam, colocando-os em situações opressivas, de vulnerabilidade social, sendo preciso reconhecer as suas histórias de vida para “tirá-los do silenciamento”, como sugere Arroyo, e construir possíveis caminhos de respeito ao outro e de atenção à diversidade humana (ARROYO, 2012).

Para o aluno com deficiência intelectual, que tem um percurso histórico de muitas negações e formas de exclusão, social e educacional, o olhar ético e pedagógico coloca-se como um imperativo aos fazeres escolares. A observação do sujeito na interação com um meio exige romper com formas socialmente já cristalizadas, diz respeito a uma tentativa de saber sobre o já conhecido, de rever o já dito sobre aquela deficiência e avançar.

Vigotski (1995) destacou outros aspectos que serão aqui discutidos sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. Nos estudos vigotskianos é possível encontrar críticas à visão pessimista da deficiência e aos preconceitos que circulam em relação à pessoa dita diferente. O autor alerta e tece críticas para uma perspectiva generalizante de certas limitações, como se todos tivessem comprometimento de funções psíquicas da mesma maneira, seguindo as mesmas características. Assim, enfatizou a necessidade de se reconhecer quais são as complicações primárias e quais seriam os comprometimentos secundários presentes no desenvolvimento tomando as interações sociais como eixo dessa análise.

Nesse sentido, além da necessária compreensão da visão da produção social da deficiência intelectual, destacam-se dois grandes aspectos importantes que devem ser considerados para a remoção de dificuldades, de barreiras no aprender do aluno com deficiência intelectual em sala de aula. O primeiro deles diz respeito ao reconhecimento de preconceitos, que se tornam obstáculos nas relações entre os membros da escola diante do aluno, e correspondem chamadas barreiras atitudinais. E, o segundo aspecto, refere-se ao (re) conhecimento das suas questões orgânicas e de suas inter-relações com aspectos sociais e pedagógicos porque tem implicação com a intervenção escolar.

Com relação aos aspectos atitudinais, pode-se dizer que são muitos os preconceitos sobre a deficiência intelectual. Particularmente, no caso de crianças e jovens que, muitas vezes, têm suas particularidades subjugadas, pois o contexto social está permeado de falsas impressões e desconhecimentos.

Como exemplo, percebe-se uma compreensão enganosa da pessoa quando se diz: “ela quem fez esse desenho?” “Ela é capaz disso?” “Ãh?¹⁰” Ele sabe fazer os números!! “Tem 14 anos e se comporta como uma criança de 5 anos” “Só faz bolinhas na hora da escrita” “Não sabe falar nada”, “Esse negócio de se jogar no chão [... pausa], é da Síndrome!”. Diante dessas falas e concepções, abre-se a necessidade de uma reflexão sobre a deficiência, sobre o que o próprio contexto social pensa a respeito dessas diferenças na escola, buscando o questionamento de “crenças” naturalizadas no discurso escolar e que são socialmente perpetuadas.

Entende-se que, diante desses entendimentos enganosos sobre a deficiência, quando a escola se abre para essa reflexão sobre os seus medos e suas angústias em relação ao seu trabalho nessa perspectiva, surge a possibilidade de encontrar caminhos para lidar com as diferenças em sala de aula (O’ BRIEN; O’ BRIEN, 1999).

Os preconceitos interferem nas relações entre as pessoas e para aquelas com deficiência essas barreiras podem acentuar certas dificuldades. Como afirma Ferreira (2009, p.76), muitas vezes, a palavra deficiência (a intelectual), sugere preconceito de que as pessoas são incapazes, pois apresentam uma “incapacidade cognitivo-intelectiva para aprender. Tal crença, somada à resistência contra a diferença entre as pessoas, cria as bases para a violação do direito à convivência e matrícula nas escolas [...]” (FERREIRA, 2009, p. 79).

Amaral explica que diante da pessoa com deficiência há uma infinidade de estereótipos, uma série de barreiras de ordem atitudinal que são geradas e perpetuadas socialmente e colaboram para que de fato o preconceito apareça e as relações se estabeleçam a partir de estereótipos sobre a pessoa. Por estereótipo, entende-se “a concretização/personificação do preconceito” decorrente da falta de conhecimento, temores, sentimentos pouco ou não organizados e que vão em direção ao outro. (AMARAL, 1998,p. 18). Para Amaral, esses preconceitos podem ser dirigidos, mais especificamente, ao tipo de deficiência em particular, como por exemplo, os casos dos alunos com deficiência intelectual que foram observados, nesta pesquisa, considerados como “o mais lento”, “aquele que não sabe se expressar” ou “o aluno meigo ou mais agressivo”. Esses preconceitos, entretanto,

¹⁰ Falas que a pesquisadora escutou durante a realização desta pesquisa e também no processo de mestrado (COSTA, 2011) e que serão discutidas, ao longo desta tese.

podem ser mais “generalistas”, quando essas pessoas são percebidas como “heróis, vítimas e vilões” (AMARAL, 1998,p. 18).

Crochik (1997), ao discutir questões que cercam a segregação na escola, alerta que há um atravessamento ideológico nas separações que ocorrem entre grupos considerados “mais ou menos aptos”. Nessas segregações, há a marca das relações que acabam por definir o futuro daqueles que estão em uma condição desvalorizada socialmente.

Nas discussões propostas por Padilha (2007b), que complementam essas reflexões tecidas por Crochik sobre o contexto escolar, a autora enfatiza a necessidade de se pensar, primeiramente, por que se excluem pessoas e situar os contextos de inclusão e de exclusão, em um modelo de sociedade capitalista, considerando-se as condições reais de vida, presentes, numa sociedade desigual. Torna-se importante salientar que a luta pelos direitos é uma luta de todas as pessoas, não apenas daquelas com deficiência.

Assim, quando se fala em analisar a segregação e as diferenças entre pessoas, faz-se importante, primeiro, afirmar que: “[...] a diferença não é necessariamente fruto do preconceito, pois quando ela é reconhecida como essência da humanidade, e não como exceção à regra, permite a própria elaboração do conceito”. (CROCHIK, 1997, p.13) Dessa forma,

Longe de desenvolver as múltiplas habilidades dos alunos, a escola - ao reproduzir uma diferença que é socialmente valorizada, tendo em vista a indústria e a produção- torna-se monolítica , valorizando as características de seus alunos que julga naturais como destino, perpetuando assim, os valores sociais (CROCHIK, 1997, p. 17).

Ao tentar classificar os alunos e separá-los em classes/escolas especiais, por exemplo, incorpora-se a lógica de reprodução do mercado, expressando valores e desigualdades sociais. Crochik (1997) tece críticas a essas separações e segregações no processo de aprendizagem de alunos, geralmente, baseadas em critérios de mensuração da inteligência (mais ou menos capazes). Crochik(1997) entende que, em uma sociedade capitalista, marcada por desigualdades sociais e econômicas, esses critérios estão a serviço de uma função ideológica, eles buscam padronizar as pessoas e justificar as relações de divisão de trabalho. Nesse sentido, o preconceito expressa essa lógica excludente de diferenciação perversa que separa e categoriza sujeitos, colocando-os no sistema escolar divididos entre: alunos de classes normais e alunos de classes especiais.

Por outro lado, segundo Crochik (1997), esses preconceitos servem para sustentar ou explicar as causas do fracasso escolar, deslocando os problemas estruturais, sociais, econômicos e políticos para a esfera individual dos alunos ou para o contexto da sua família.

As diversas capacidades previstas em um teste de inteligência – a memória, a rapidez e a precisão, a compreensão, etc.- são pensadas em relação às funções necessárias para a adaptação a tarefas sociais, ligadas principalmente ao mundo do trabalho, do qual a escola cada vez menos se diferencia (CROCHIK, 1997, p. 18-19).

Nessa ótica de classificação das pessoas, as relações entre o sujeito e a sociedade dividida em classes são desconsideradas. Assim, a compreensão pedagógica desses fenômenos se torna frágil, quando não se consideram os laços da contradição e da reprodução social expressos na dinâmica escolar.

É possível afirmar que essas barreiras atitudinais podem interferir, significativamente, no trabalho pedagógico considerando-se a presença do aluno com deficiência na escola, pois o olhar sobre o próprio sujeito se detém apenas nos aspectos orgânicos, nas limitações da deficiência supostamente inerentes aos próprios indivíduos. Faz-se necessário desmistificar tais impressões enganosas para possibilitar a ampliação da compreensão sobre as diferenças e as singularidades humanas na sala de aula.

A ruptura com essas falsas impressões, certamente, sugere uma base de sustentação de uma mudança coletiva em direção a um trabalho pedagógico mais acolhedor para todas as pessoas. Dessa forma, a busca por rever situações e atitudes de (pré) conceitos coloca-se como uma condição indispensável à construção de uma proposta inclusiva dentro e fora da escola e, principalmente, de respeito às diferenças no espaço escolar.

O segundo aspecto de análise aqui proposta sobre a remoção de barreiras refere-se ao (re) conhecimento das suas questões orgânicas e suas inter-relações com a esfera didático-pedagógica. Faz-se importante ressaltar a visão de uma prática pedagógica que considera as necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência, em seus programas, no planejamento e na avaliação. Dessa forma, sem negar as questões de ordem biológica, torna-se importante entendê-las no entrelaçamento com as questões sociais e com o aprender e o ensinar.

Em relação à caracterização de certas limitações decorrentes da deficiência intelectual, em um levantamento bibliográfico, no campo educacional (PACHECO, VALENCIA, 1997; RAIÇA et al, 2006; CORREA,2012; CASARIN, 2011; CUNNIGHAM, 2008; MANTOAN, 1997, MAIA; VARGAS, 2011), a literatura aponta que a criança e o jovem podem apresentar

comprometimentos nos seguintes campos: cognitivo (limitações na atenção, percepção, memória, na generalização e categorização de conceitos); social (interação com os outros e com os objetos) ; na independência e autonomia; na coordenação motora ampla e fina (desequilíbrio psicomotor, na expressão gráfica).

Na linguagem oral, há uma marcante discrepância entre a linguagem compreensiva e expressiva (CUNNINGHAM, 2008), que devem ser consideradas em contextos educacionais para possibilitar que meninos e meninas possam minimizar ou vencer certas limitações e dificuldades. Vale ressaltar que as limitações não são homogêneas entre as pessoas, há diversas manifestações dessas características e compreendê-las requer observar o percurso do seu desenvolvimento pessoal e cultural.

Outro aspecto da linguagem oral, tem relação com uma aprendizagem tardia e em alguns casos, há impactos na aquisição de conceitos por decorrência dessas limitações na linguagem oral (CUNNINGHAM, 2008). A fala pode se apresentar pouco fluente, com questões também ligadas ao ritmo e à tonalidade, que se apresentam mais comprometidos. No entanto, Cunningham (2008, p. 237), afirma que, nas crianças com Síndrome de Down , por exemplo, a linguagem receptiva se mostra mais evidente do que a linguagem expressiva. Existe uma certa dificuldade em estruturar as informações para expressá-las verbalmente, embora essas crianças tenham uma boa compreensão diante das solicitações das outras pessoas. Cunningham (2008) sugere que pais e professores possam dar pistas para que a criança ou jovem tenha condições de recordar aquilo que é necessário nas informações do dia a dia.

Como exemplo, tem-se o caso de Tamires¹¹, aluna com Síndrome de Down, que, em um atendimento pedagógico, adentrou a sala de atendimento, deu “bom dia” e solicitou da professora um espaço do momento da aula, porque sentia a necessidade e queria ler para os outros. Em diálogo com a professora, verbalizou, animadamente: “quero ler para os colegas”.

Em uma folha de caderno, muito dobrada no bolso, pediu a atenção de todos e dirigindo-se à turma, resolveu dar voz aos seus escritos. Na leitura que fez, externou que gostava muito de cada parceiro, elogiando alguns, mais particularmente. Ainda que a sua linguagem oral estivesse em desenvolvimento, mostrando algumas limitações para expressar a sua mensagem, era possível compreender certas intenções de Tamires através das tentativas de falas e do apoio gestual dirigido aos seus interlocutores.

¹¹ Foi aluna da autora desta pesquisa. Nome fictício, aluna com Síndrome de Down, 13 anos, do Atendimento Educacional Especializado.

De frente para o grupo, observou-se a leitura realizada e os gestos dos dedos das mãos da aluna que corriam no papel perfazendo a direção convencional da escrita. No diálogo com a professora, explicou que fez uma carta com mensagens carinhosas para cada colega e os seus pares se mantiveram atentos e surpresos com tais mensagens. As hipóteses de escrita de Tamires mostravam traços em espirais e números ao lado de rabiscos que preenchiam a metade de uma folha de caderno escolar.

Nos gestos e na escrita de Tamires, havia movimentos corporais e registros gráficos iniciais que nos sugerem pensar nas suas buscas de compreensão sobre um objeto particular e social importante para ela. Seus gestos, a sua escrita e o contexto permitiam a compreensão coletiva sobre aquele ato de produção: uma carta afetiva para os amigos da turma. E nesse brincar de “escrever como os adultos” (LURIA, 2006, p. 149) revelava também uma imersão no plano simbólico, capaz de favorecer saltos a mais na aprendizagem, em direção à emergência da futura escrita (LURIA, 2006; VIGOTSKI, 1998).

Mantoan (1997) ressalta que é preciso considerar déficits reais e circunstanciais para tratar da questão do déficit cognitivo. Para a autora, as limitações estruturais que fazem parte de uma ordem orgânica, que desfavorecem as trocas entre sujeito e meio, são consideradas como déficits reais. No que se refere aos aspectos circunstanciais, Mantoan (1997) considera que há barreiras sociais que interferem diretamente na cognição, quando há restrições e impossibilidades do meio, que acarretam prejuízos diversos e repercussões negativas no desenvolvimento mental das pessoas.

Quanto às dificuldades de generalização e de categorização de conceitos, são notadas dificuldades mais acentuadas. Entretanto os alunos com deficiência intelectual podem aprender não só primeiro pelo material concreto, mas será importante ajudá-los naquilo que justamente está em dificuldade ou em falta no seu desenvolvimento, isto é, o pensamento abstrato. (VIGOTSKI, 1995; 1998). Vigotski traz críticas à perspectiva de que essa criança só aprende apenas a partir “do concreto”.

À luz da abordagem histórico-cultural, faz-se importante considerar a necessidade de considerar esse trabalho com alunos em um “duplo trânsito”, “do concreto ao abstrato”, do “abstrato para o concreto”, para que eles possam ser ajudados nesse percurso de desenvolvimento, trabalhando aspectos que empurrem funções na direção de possíveis florescimentos e potenciais (MARTINS, 2013). As atividades mecânicas, engessadas, enfadonhas, desprovidas de sentido e de conteúdos, apoiadas apenas em materiais concretos ou em repetições de escrita como forma gráfica, por exemplo, acabam por retirar as oportunidades de estimular funções do pensamento abstrato. Tais atividades acabam por

acentuar limitações que poderiam ser desenvolvidas por outras estratégias mais significativas sob a mediação de outras pessoas.

A respeito da aprendizagem escolar, esses alunos apresentam certa dificuldade em “estruturar a própria experiência”, de forma mais adequada, havendo prejuízos na comunicação, nas habilidades cognitivas e limitações para estabelecer relações hierárquicas, e, quando precisam lidar com a categorização e a generalização de conceitos (CORRÊA, 2012). Necessitam de mediação do professor para compreender o conteúdo e expressá-los utilizando várias possibilidades de comunicação (oral, gestual, escrita) porque sozinhos, sem auxílios direcionados ao desenvolvimento do pensamento, tais alunos são mais prejudicados (DE CARLO, 1999).

Para ilustrar essa discussão, tem-se o exemplo do caso da aluna Sandra¹² com deficiência intelectual, em uma classe de alfabetização, que ao contar as suas experiências do final de semana, em uma roda de conversa, tenta recordar os nomes dos lugares por onde passou, o que fez e com quem estava no momento. Com pistas e orientações (marcadores espaciais e temporais) para favorecer o diálogo, na tentativa de produzir algumas dicas para que ela pudesse recuperar na memória- “o que ela fez, com quem estava, do que mais gostou, como chegou”- observei uma compreensão de fatos dos momentos vividos por ela, a partir da mediação da professora e das trocas com os colegas.

Nessas oportunidades, havia a possibilidade de interagir, de recordar e de externar suas vivências através dos seus potenciais de linguagem. As trocas comunicativas possibilitavam a estruturação do pensamento, a organização da atividade mental, porque, como afirma Freitas (2000), “o centro organizador e formador da atividade mental não está no sujeito, mas fora dele, na própria interação verbal. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas a expressão que organiza a atividade mental[...]” (FREITAS, 2000, p. 130).

Nesse sentido, Corrêa (2012) ressalta a importância do professor, na sala de aula, elaborar estratégias e organizar uma proposta curricular, junto com a sua equipe, que possa caminhar na direção de oferecer possibilidades para esse aluno, sem se fixar nas limitações que impedem que ele avance. No caso do aluno com Síndrome de Down, especificamente, há algumas características recorrentes no desenvolvimento linguístico e cognitivo (HORSTMEIER, 2005; ESPIGARES, 2012; STRAY-GUNDERSEN, 2007). Como na Síndrome de Down, há limitações de ordem orgânica e é possível observar certos

¹² Sandra, 07 anos, aluna com deficiência intelectual na classe de alfabetização de uma escola particular, em Salvador (BA), foi aluna da autora desta pesquisa em 2007.

comprometimentos na produção da fala, dificuldades na expressão oral, uma aprendizagem mais demorada de fonemas.

Segundo Horstmeier, (2005), crianças e jovens apresentam uma capacidade mais reduzida na memória auditiva de curto prazo e maior frequência na utilização de gestos, sendo mais expressiva, diante das atividades, uma compreensão através do recurso visual diante das atividades. Vale ressaltar que as características precisam ser consideradas em relação aos sujeitos, pois é possível notar determinadas características mais recorrentes em uns, mas não em outros.

Os comprometimentos orgânicos atrelados às intervenções do meio são variados em cada pessoa, portanto sugerem diferentes estratégias e a criação de recursos pedagógicos que possam atender às necessidades específicas de cada um. No caso do processo de alfabetização, por exemplo, o aluno pode ser beneficiado com o auxílio do computador (RAIÇA et al., 2006), o uso de jogos ou de materiais que o aproximem do conteúdo. Vale ressaltar que a condição da deficiência intelectual é complexa e se apresenta de forma heterogênea entre as pessoas, portanto, torna-se importante observar os caminhos de aprendizagem de cada um, conhecendo as suas potencialidades e limitações na construção de conhecimentos (BATISTA; MANTOAN, 2007).

Os alunos que apresentam maiores comprometimentos necessitarão de planejamentos específicos, mas sempre considerando o trabalho do currículo comum a todos. Assim, a preocupação com o respeito ao ritmo de cada um, trabalhando a convivência entre os pares, compreendendo as necessidades particulares desses alunos são condições imprescindíveis (CASARIN, 2011). Para Espigares (2012), ao pensar em propor uma educação para pessoas com Síndrome de Down, torna-se importante compreendê-las em seus amplos aspectos: afetivos, sociais, biológicos, educacionais.

Nessa reflexão sobre a pessoa com deficiência, como afirma Barnes (2013), torna-se necessário diferenciar as perspectivas divergentes em relação à própria deficiência e porque há duas concepções, dois modelos para compreendê-la. No modelo orgânico, a deficiência é percebida como uma tragédia pessoal, faz parte da natureza do próprio indivíduo, que carrega as limitações orgânicas. No modelo social, dá-se um salto nessa visão, deslocando-se o foco de análise para as situações de opressão social em relação à pessoa com deficiência. Em outras palavras, nessa diferenciação:

O modelo da tragédia entende a deficiência como uma questão individual.
O problema é seu, e é sua responsabilidade ajustar-se a uma sociedade

construída em torno das necessidades de uma maioria mítica com o corpo perfeito. Uma abordagem no modelo social diria: “nós devemos mudar a maioria da sociedade, mudar a forma como a sociedade é organizada para aceitar a realidade da diferença humana” (BARNES, 2013, p. 239).

Dessa forma, é importante saber como vivem, quais são as suas particularidades considerando-se as alterações orgânicas, quais são as necessidades educacionais especiais e quais as diferentes áreas do conhecimento que podem colaborar em sua educação, quais atravessamentos econômicos, políticos e educacionais interagem com o sujeito da aprendizagem, tendo em vista delinear possíveis intervenções educativas.

Nesse sentido, a deficiência intelectual precisa ser vista num contexto de fatores pessoais e ambientais, com o necessário suporte e apoios também individualizados, sendo importante focar, nas intervenções as áreas: intelectual, o comportamento adaptativo, a participação social, a saúde física e mental, o contexto cultural (CASARIN, 2011).

A avaliação da pessoa com deficiência decorre, segundo a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a) de uma visão “biopsicossocial” humana, ou seja, define que, em suas bases que o processo de avaliação, que deve ser multidisciplinar, esteja pautado não apenas nos aspectos orgânicos da deficiência, mas considere quatro grandes fatores: “impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo”, “socioambientais, psicológicos e pessoais”, “limitação no desempenho de atividades” e a “restrição de participação”. (BRASIL, 2015, p. 10). Ela conceitua a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, sensorial, o qual, com interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 10). Ao trazer esse conjunto de múltiplas dimensões envolvidas no processo de avaliação, a lei amplia e dá sustentação à necessidade de discussão dos vários aspectos a serem considerados nesse processo, que vão além das questões biológicas.

É preciso, sobretudo, conhecer as pessoas Deise, Pedro e Vanessa, participantes desta pesquisa, porque são únicas, ainda que tenham o diagnóstico “comum” de deficiência intelectual. Raiça et al (2006) afirmam que não é possível realizar a tarefa de descrever uma pessoa com deficiência intelectual, pois ainda que o ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos seja peculiar, as palavras não dariam conta da complexidade de definição de um ser, que é único, singular.

Os modos de ser e de estar no mundo desses sujeitos provocam interrogações e também podem revelar potências de transformação, individuais e coletivas, que fogem a meras categorizações.

2.5 As escolas de Vanessa, Pedro e Deise e o processo de inclusão: compreendendo realidades a partir dos casos e dos cenários da pesquisa

A cada ano, há um número crescente de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (NEE) que são matriculados nas escolas comuns. Nos dados estatístico-educacionais do Censo, publicado, em 2015, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (o INEP), nos últimos anos, houve um aumento nas matrículas de alunos com deficiência na classe comum e um expressivo crescimento no número de professores com formação específica para atuar na perspectiva inclusiva. “Em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns” (BRASIL, 2015b).

Na cidade de Salvador, em um levantamento mais recente, os dados da (SMED, 2016; 2017) Secretaria Municipal de Educação¹³, no ano de 2016, publicados no site oficial, a partir do sistema de matrículas, apontam o quantitativo expressivo de alunos com deficiência intelectual, indicando o acesso de cerca de um número bruto de: 127 alunos, na educação Infantil; de 1.697, que estão nas salas de aula do Ensino Fundamental ; e, 377 alunos, na Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2017, no mesmo período, estão matriculados, na Educação Infantil, 163 alunos, no Ensino Fundamental são 2.024 alunos e na Educação de Jovens e Adultos 440 estudantes.

Além disso, nos dados publicados pela Secretaria Municipal da Educação, que aponta apenas um quantitativo global atual do público-alvo, sem o detalhamento das taxas de evasão e permanência, no caso da deficiência intelectual, em específico, o número elevado de matrícula destaca-se em relação a outras deficiências e necessidades educacionais especiais sugerindo a necessária atenção com o atendimento desses alunos. Se, por um lado, pode-se notar um quadro marcante e positivo pela presença desses alunos e sua inclusão nas escolas

¹³ Dados disponíveis no site <http://educacao.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/> em 28.05.2016, e em 13.04. 2017, publicados a partir da Fonte: Sistema de Matrícula Informatizada. Em relação à deficiência intelectual , é destacado o quantitativo total, sem detalhamento do quadro diagnóstico de deficiência intelectual desses alunos nesse quantitativo. Conforme a SMED, os dados são constantemente atualizados de acordo com o andamento dos processos das matrículas.

comuns; por outro, esses dados sinalizam para uma preocupação com o fazer pedagógico e com as questões que atravessam as concepções e práticas das escolas porque há uma gradativa e evidente chegada desses alunos às escolas comuns. Conforme alerta Pletsch (2012), diante desse panorama crescente de matrículas, é necessário considerar, também, os aspectos que evidenciam as dificuldades de implementação de políticas voltadas para a inclusão de alunos, principalmente, para aqueles com deficiência intelectual.

Kasper, Loch e Pereira (2008) baseados em estudo quantitativo, buscaram um levantamento de dados, desde o ano de 2000. As autoras afirmam que, embora haja um número crescente, no que se refere ao quantitativo de alunos com deficiências, matriculados em escolas públicas de nível fundamental, sinalizam que o nosso País ainda enfrenta um número elevado de crianças e jovens, com idades entre 7 e 14 anos, que estão fora das salas de aula. Dentre os aspectos que colaboram para essa exclusão, estão: a pobreza e a deficiência, considerando-se a maneira como esses aspectos são tratados no País. No que se refere à população estudantil com deficiências, comparando-a com os dados da população geral, há uma taxa acentuada de abandono e de baixa frequência.

Com relação às matrículas dos alunos com deficiências nas escolas públicas, entre os anos de 2002 e 2005, as autoras apontam algumas tendências nos últimos anos, tais como: diminuição de matrículas na rede privada e nas escolas especiais, em todo o país, e um crescimento significativo de alunos nas escolas públicas de ensino (KASPER, LOCH E PEREIRA, 2008). Para Kasper, Loch e Pereira (2008), “existem muitas crianças que não frequentam a escola, devido a falta de condições de sua permanência” (2008, p. 241). As autoras sugerem ainda que o fracasso e a evasão apresentam grande relação com o despreparo das escolas em realizar um atendimento pedagógico adequado a todos os alunos, sobretudo, a essas crianças e adolescentes com deficiências que chegam às salas de aula.

Dessa maneira, esse crescimento do número de alunos evidencia a necessidade de uma reflexão sobre o atendimento pedagógico, na rede como um todo e, ao mesmo tempo, sinaliza para as indispensáveis transformações nas ações escolares que dependem e estão relacionadas a outras dimensões (política, social, econômica). Não é possível entender o processo de inclusão apenas esgotando a discussão no espaço e no fazer escolar, ou no debate sobre o acesso e a permanência do aluno na escola. A inclusão envolve a presença, a socialização dos alunos e a construção contínua de conhecimentos (BRASIL, 2008). Portanto, é importante considerar, que esse processo envolve a indispensável garantia de um investimento político e econômico, sendo necessário um comprometimento social de amplas esferas, com o ensino e a aprendizagem de todas as pessoas.

Na Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008, é possível destacar os principais objetivos que visam garantir ao estudante:

[...] O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:
Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
Atendimento educacional especializado;
Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
Participação da família e da comunidade;
Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

Assim, considerando o movimento de inclusão escolar, a participação ativa desses meninos e meninas sinaliza para uma necessária mudança nos meios educacionais porque exige que a escola seja repensada em suas práticas e saberes para o atendimento desses alunos, desde a educação infantil à universidade. No que se refere ao seu compromisso pedagógico, social e político, favorecer a apropriação de conhecimentos científicos e fortalecer práticas e ações que possam minimizar as diversas formas de exclusão, educacional e social, tornam-se uma indispensável tarefa da instituição escolar.

Por educação, em numa perspectiva inclusiva, segundo a política de educação especial, compreende-se uma mudança de concepção sobre a diversidade humana, o que significa uma transformação de paradigmas, de modelos orgânicos de compreensão de sujeitos e rompimento com práticas excludentes e segregadoras de pessoas, aspectos que continuam marcando historicamente a sociedade e o ambiente escolar. Trata-se de uma modalidade transversalizada, que se realiza desde a educação infantil indo até a educação superior. (BRASIL, 2008).

No entanto, embora haja um caminho que já vem sendo construído, do ponto de vista da legislação e pelo esforço de algumas escolas em favor das condições reais e importantes na direção de uma concepção de escola para todas as pessoas, faz-se necessário considerar que, em uma sociedade excludente, marcada pela opressão e as desigualdades sociais, a educação, muitas vezes, acaba por sofrer os seus impactos, por refletindo e reproduzindo, em suas ações, muitas distorções e contradições dessa lógica (GÓES; LAPLANE, 2007).

Numa sociedade dividida em classes, como a capitalista, as relações sociais não poderiam mostrar homogeneidade e uniformidade entre os seus membros porque existem interesses conflitantes e opostos entre essas classes (MARX, 2010). O indivíduo, um ser social, está implicado também com uma estruturação dos grupos dos quais faz parte, diferenciando-se nessas classes sociais a que pertencem, a partir de relações (políticas, sociais, econômicas e educacionais) marcadas por contradições (VIGOTSKI, 2010, 2014). Vigotski (2010), ao tratar de aspectos da educação tece uma crítica aos sistemas educacionais que se revestem, em cada período histórico, de uma estruturação a serviço dos fins econômicos e dos interesses das classes sociais dominantes.

Conforme afirma Mészáros (2008), é preciso compreender que “o que torna as coisas ainda piores é que a educação contínua do sistema do capital tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de nenhuma mudança significativa” (MÉSZÁROS, 2008, p. 82). Dentro dessa lógica, os processos educacionais acabam guiados pelo dismantelamento da criticidade dos indivíduos, que são envolvidos em um conjunto de “valores da sociedade de mercadorias”, colaborando para formar pessoas que compreendem a vida social como imutável, “como algo lógico e natural” (MÉSZÁROS, 2008, p. 82).

Ao mesmo tempo, é possível entender que, a escola deve ser vista e pensada como espaço privilegiado para a construção de caminhos que visem as transformações sociais, criando formas de luta contra às restrições de acesso a bens simbólicos e materiais importantes para todas as pessoas, numa sociedade. Ou seja, a escola pode se constituir em um espaço singular de aprendizagem de conhecimentos e tornar-se um campo favorável à conscientização das necessidades humanas, em suas ações, bem como, através dela, podem ser conquistados saberes importantes que viabilizem mudanças nas vidas individuais e coletivas das pessoas a partir de uma formação que estabeleça elos com a realidade que se pretende modificar (LIBÂNEO, 2007).

Para Góes e Laplane (2007), são muitos os desafios em relação às tentativas de ressignificação do sistema educacional como um todo. Dentre esses, pode-se afirmar que esses alunos e professores enfrentam, além de limitações estruturais de ordem física da escola (falta de materiais didáticos, espaços inapropriados para as atividades pedagógicas, ausência de recursos humanos de apoio, etc) e de condições de trabalho (salas superlotadas, baixos salários, desvalorização social do papel docente, dificuldades na formação inicial e continuada), barreiras atitudinais e sociais. Tais barreiras são decorrentes de preconceitos e mitos presentes, historicamente, também no ambiente escolar, sentindo os reflexos desses mecanismos que agem em suas próprias vidas (GÓES; LAPLANE, 2007).

Santos (2011) converge nesse posicionamento sobre as transformações necessárias, ressaltando que:

Assim sendo, precisamos ter clareza de que um modelo de educação, ao se propor inclusivo, diante de uma escola, historicamente excludente, precisa sofrer para além de reformas e alegorias, transformações que atinjam as concepções, crenças e valores associados à deficiência, as representações relacionadas à função social da escola, as compreensões sobre os processos de ensinar e de aprender, o projeto pedagógico, o modelo de gestão e o mecanismo de participação na escola. (SANTOS, 2011, p. 110).

Dessa forma, a remoção de barreiras estruturais e atitudinais, superando a visão genérica de pessoas, e, de classes supostamente homogêneas, requer uma perspectiva de educação inclusiva que deve ter como fio condutor maior um desenvolvimento social e da escola, das pessoas que pensam e fazem esse espaço. É possível também aprender com os alunos a modificar certas práticas educacionais e a forma de pensar a própria escola, em suas ações, tendo em vista o acolhimento de todas as pessoas, indistintamente, para o processo de aprender e se desenvolver como os demais.

A escola, assim, tem um grande papel nas vidas dessas pessoas. Embora essa instituição seja considerada polissêmica pelos atores envolvidos, ao mesmo tempo, torna-se importante reafirmar o seu espaço privilegiado de construção de saberes e de apropriação de conhecimentos científicos importantes à vida pessoal e social dos indivíduos (MIRANDA, ROSA, BORDAS, 2010). Oliveira (1996) e Libâneo (2007) afirmam que, embora a escola não seja o único espaço de transmissão de saber, ela tem o papel de reestruturar e reorganizar os saberes dos alunos que estão imersos em múltiplas experiências e contextos sociais diversos.

A escola atua, sobretudo, na formação humana, criando condições importantes para o desenvolvimento e a organização do pensamento do aluno e considerando o panorama inclusivo assegurado em leis, além do gradativo envolvimento das escolas nesse movimento, ela deve assegurar a participação de todos e não apenas, de alguns. Nas palavras de Oliveira:

[...] a exclusão do processo de escolarização, bem como quaisquer formas de empobrecimento da experiência escolar, estariam, portanto, deixando de promover o acesso do indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura. (OLIVEIRA, 1996, p. 101).

E considerando a discussão sobre os gestos reveladores de escrita de alunos com deficiência intelectual, faz-se importante situar o papel da escola, principalmente, as possíveis

pontes que a instituição realiza para que a aprendizagem da escrita (e da leitura) seja significativa para alunos como: Vanessa, Pedro e Deise, os participantes dessa pesquisa.

Os três alunos, Vanessa e Pedro, com o diagnóstico de deficiência intelectual, decorrente da Síndrome de Down e Deise, com deficiência intelectual por ocorrência nas condições perinatais (anóxia no parto) são estudantes matriculados em escolas localizadas na cidade de Salvador. Embora o diagnóstico dos alunos mostre uma avaliação clínica “dita em comum” (a deficiência intelectual), as singularidades podem ser vistas como um imperativo e sugerem um olhar escolar comprometido com a heterogeneidade dessa deficiência e com as múltiplas dimensões que atravessam as vidas, individual e coletiva, de cada um.

Dessa forma, aqui são apresentadas uma síntese dos casos, das histórias singulares dos alunos dando destaque ao cenário escolar e familiar, considerando as diversas realidades, os “horizontes sociais” (BAKHTIN, 2009) desses estudantes. As informações descritas, abaixo, foram geradas, a partir das observações realizadas e registradas no diário de campo de pesquisa. Ao longo dos meses, no próprio campo de investigação, os relatos dos alunos, do corpo docente e dos familiares, se colocaram como fontes importantes de entendimento desse cenário, situando a história e o processo de inclusão e de aprendizagem, de cada aluno participante.

Nesse sentido, o resgate desses contextos, em suas singularidades, antecipa ao leitor, a possibilidade de compreensão, em profundidade, das questões que cercam esses sujeitos com deficiência intelectual, a partir de suas próprias realidades escolares.

2.5.1 A escola de Vanessa e Pedro: uma síntese do cenário (ensino particular)

No Ensino Fundamental, no 5º ano, Vanessa, 14 anos, e Pedro, 15 anos, alunos com Síndrome de Down, fazem parte de um grupo de 27 alunos . A nova¹⁴ escola de Vanessa e de Pedro é particular, está localizada em um bairro popular da cidade de Salvador e é de cunho religioso, com cerca de 35 anos de atuação, junto à comunidade. Considerando o Ensino Fundamental, pode-se compreender que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB (BRASIL, 1996), ele é de caráter obrigatório e tem como foco a formação básica do cidadão, garantindo dentre outros aspectos: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

¹⁴ Os alunos foram matriculados em fevereiro de 2016 nessa escola porque a anterior foi fechada, no final do ano de 2015. Os familiares e alunos foram surpreendidos com a notícia no início do ano. Esses fatos foram levantados no decorrer da pesquisa no convívio com os participantes e colaboradores (familiares, professores e gestores das escolas).

A escola de Vanessa e Pedro conta com cerca de 330 alunos distribuídos pelos turnos: matutino e vespertino. Funciona em um prédio com três andares, bastante amplo, mas ainda sem acessibilidade física para pessoas com deficiência visual ou com dificuldades de locomoção ou deficiência física.

Nos dois últimos anos, houve um aumento significativo de crianças e jovens com deficiências e transtorno do espectro autista na escola. A coordenadora afirma que, em 2015, havia apenas um caso de aluno com deficiência e laudo, e que, em 2016, houve um expressivo crescimento de matrícula, avançando para 9 alunos no total. Nos anos anteriores, a coordenadora expôs que havia casos de crianças com “supostas deficiências”, mas somente, no decorrer das aulas e do ano letivo, é que a escola percebia alguma dificuldade e sinalizava para a família. Geralmente esses alunos não tinham laudo clínico.

Na sala de aula do 5º ano, além de Vanessa e Pedro, há uma aluna com deficiência visual e outro aluno com diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA). Em cada sala com alunos com necessidades educacionais especiais, a direção elaborou a estratégia de incluir uma professora auxiliar para dar suporte à regente nas demandas de aprendizagem dos alunos e acolher os alunos sem negar as matrículas.

Para a direção escolar, nas falas do diretor e da coordenadora pedagógica, eles se encontram em um momento de busca de compreensão sobre como atender às demandas pedagógicas dos alunos, principalmente, daqueles com necessidades educacionais especiais. Para apoiar o trabalho pedagógico junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiências eles contam com o apoio de uma psicóloga que, periodicamente, vai à escola prestar auxílio ao professor nas situações comportamentais dos alunos. Afirmam que sempre estão buscando o suporte das instituições de apoio e de profissionais que acompanham os alunos para que possam colaborar com o processo de inclusão, através de orientações, palestras e sugestões de melhorias.

Do ponto de vista didático-pedagógico, para a gestão escolar, as condições de ensino e de aprendizagem para a inclusão desses alunos ainda carecem de aprimoramento, porque afirmam que estão se abrindo para essa perspectiva, dizem estar aprendendo e se consideram em busca de respostas, realizando tentativas. Particularmente, em relação ao trabalho com a leitura e com a escrita, a escola afirma que a sua proposta central é desenvolver certos conhecimentos com todos os alunos, independentemente da deficiência. Em seu currículo escolar, compreende como ideia central, efetivar práticas: “como forma de estruturar a própria

experiência, buscando possibilitar a comunicação, promovendo situações de aprendizagem para que o aluno seja capaz de responder e cumprir diferentes propósitos”¹⁵.

Nas relações entre alunos e professores, observou-se, ao longo da pesquisa de campo, que tanto para Vanessa quanto para Pedro, alunos com Síndrome de Down do 5º ano, a escola mostra ser um espaço onde transitam múltiplos interesses, mas ao mesmo tempo, alguns convergem em relação aos desejos da família. A escola é vista como um lugar que pode ser interpretado como favorável para a aprendizagem desses alunos ou para o convívio com outros colegas, podendo ser interpretada também, e, sobretudo, como um espaço ao qual se destinam muitas expectativas em relação à apropriação da escrita e à compreensão das singularidades desses sujeitos.

No que se refere ao olhar sobre a escola e, sobretudo, ao aprendizado da escrita, pôde-se notar que há muitos interesses envolvidos nas expectativas das famílias em relação aos seus filhos. Para a responsável por Vanessa, sua mãe, a aluna se anima para ir à escola mesmo nos finais de semana, quer ver os colegas, deseja escrever. Ela diz que Vanessa escreve em vários cadernos e em papéis que possui em casa, registra letras, e a família espera que esse aprendizado se concretize o quanto antes. É um sonho esperado, há muito tempo, e que deposita grandes expectativas na escola.

Para a mãe de Pedro, ele vem se desenvolvendo, mas deseja muito que ele cresça e possa aprender a ler, escrever e contar. Ela se sente feliz com o comportamento amistoso do filho com as outras pessoas ao seu redor. Diante do fechamento da escola anterior, disse que se sentiu de certa forma desamparada e muito preocupada com o novo desafio de conseguir uma escola que compreendesse as questões do seu filho com Síndrome de Down porque em sua caminhada foi muito difícil achar uma escola que o acolhesse. A escola atual significou um primeiro acolhimento, mas ela afirmou que deseja que Pedro se desenvolva. Pedro dá pistas de que deseja encontrar interlocutores para ter os seus textos lidos por outros e ser compreendido nas tramas da linguagem gestual por outras pessoas.

No que se refere a uma reflexão sobre as condições da inclusão dos alunos na escola particular, alguns aspectos se sobressaem e podem ser sintetizados a partir das observações e das falas da coordenadora pedagógica e do diretor escolar: ainda há carência de profissionais de apoio, há superlotação de turmas com alunos, com necessidades educacionais especiais, falta a criação mais efetiva de redes de apoio, uma proposta mais adaptada a esses alunos e um trabalho com práticas de leitura e escrita melhor delineado, além de maior investimento na

¹⁵ Anotação realizada no Diário de Campo que faz parte do programa do curso para a área de Língua Portuguesa. Este material foi disponibilizado pela escola para consulta.

formação continuada dos profissionais e da equipe de funcionários da escola, materiais e estrutura física adaptada.

2.5.2 A escola de Deise: uma síntese do cenário (ensino público)

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Deise, 17 anos, aluna com deficiência intelectual da escola pública municipal, foi matriculada no Tempo de Aprendizagem III, em 2016. Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Salvador, a Educação de Jovens e Adultos estrutura-se da seguinte maneira:

EJA I – 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – é constituída de Tempo de Aprendizagem I (TAP I); Tempo de Aprendizagem II (TAP II); e Tempo de Aprendizagem III (TAP III), com duração total de 2.400 horas, em três anos, com períodos de 200 dias letivos cada. **EJA II – 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos** – é constituída de Tempo de Aprendizagem IV (TAP IV) e Tempo de Aprendizagem V (TAP V), com duração total de 2.000 horas, em dois anos, com períodos de 200 dias letivos cada. (SMED, 2016)¹⁶.

Deise sempre estudou em escola especial e, há quatro anos, foi matriculada por sua mãe, nessa escola comum. Nos primeiros anos, frequentou turmas do Ensino Fundamental e com o auxílio da professora da sala de recursos multifuncional (SRM) e da direção escolar, mais recentemente, foi orientada a realizar a matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola municipal da aluna fica localizada em um bairro popular da cidade de Salvador e atende a alunos de baixa renda. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EJA propõe:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p. 27).

Em sua estrutura, a escola é ampla, plana, com poucas escadas, possui uma grande quadra de esporte, biblioteca, sala de informática, refeitório e há algumas rampas e corredores que dão acesso às salas. Ainda não há acessibilidade arquitetônica para pessoas com

¹⁶ Informação transcrita do site da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, no link: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/niveis-de-ensino/>.

deficiência visual ou com dificuldades físicas em alguns ambientes. Possui um total de 950 alunos e funciona com uma Sala de Recurso Multifuncional nos dois turnos, com 32 alunos com necessidades educacionais especiais (com autismo, surdez, deficiência intelectual, paralisia cerebral e alguns alunos com transtornos mentais associados). Ela contempla os grupos da educação infantil (grupos 4 e 5) até o 5º ano do Ensino Fundamental; e também a Educação de Jovens e Adultos. A turma de Deise funciona no turno noturno, e é composta por 38 alunos.

Por Sala de Recursos Multifuncionais entendem-se os espaços que funcionam dentro da própria escola do aluno ou de outras mais próximas, que prestam um apoio pedagógico aos alunos público-alvo da educação especial, na perspectiva inclusiva. Essas salas funcionam como atendimento complementar ao trabalho que é desenvolvido pela escola, no contraturno, e se preocupa, principalmente, em oferecer suportes pedagógicos ao aluno considerando o atendimento de suas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2010).

Para a diretora, a experiência com os alunos com deficiência é marcante, pois cada aluno traz uma realidade, uma necessidade que a escola busca compreender e trabalhar. A professora da SRM afirma que procura uma interlocução com os outros professores e com as famílias, mostrando a importância do envolvimento de todos para que os alunos possam avançar em seus processos de construção de conhecimentos, pois a escola precisa caminhar junto com o apoio dos pais e com a comunidade. A professora expõe que é possível notar o envolvimento das famílias com o trabalho desenvolvido na SRM e uma comunicação mais articulada dos pais através dessa sala, o que vem implicando na importância da escola e da aprendizagem na vida desses alunos.

Nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, Ferreira (2009) sinaliza que, muitas vezes, há uma desarticulação entre os profissionais da escola e as famílias dos alunos com deficiência. No entanto, durante as observações e conversas com a direção (diretora e coordenadora) e com a professora da sala de recursos, observou-se uma participação ativa das famílias, a partir dos incentivos desses profissionais, pelo acompanhamento da assiduidade, de aspectos da aprendizagem dos alunos e das atividades pedagógicas e culturais desenvolvidas pela escola.

No que se refere à proposta do primeiro segmento da EJA, no *Tempo de aprendizagem três* (TAP III), trata-se de trabalhar com os conteúdos das primeiras séries do Ensino Fundamental, considerando-se as necessidades dos alunos, jovens e adultos, e as questões e conteúdos relacionados a suas vivências que sejam importantes para sua atuação no meio social, e também no mundo do trabalho. Quanto ao trabalho com as linguagens oral e escrita,

propõe-se uma ênfase na ampliação da expressão oral, do relato de narrativas, do relato de vivências, através da construção de textos diversos considerando-se os gêneros e as suas etapas de produção (SMED, 2014).

Para Ferreira (2009), a EJA apresenta um arcabouço de discussão no campo educacional, mas, no entanto, quando se trata dessa modalidade, a presença de alunos com deficiência em sala de aula significa notar um terreno ocupado recentemente, com questões ainda lacunares, embora com gradativas mudanças. Em seu estudo sobre a EJA e o estudante com deficiência, a autora afirma que: “o jovem e o adulto com deficiência continuam, portanto a ser matriculados em escolas especiais, classes especiais ou em turmas regulares do Ensino Fundamental com crianças pequenas”. (FERREIRA, 2009, p. 77) Nesse contexto, muitas classes ou escolas especiais assumem o papel de tratar da educação da pessoa, com práticas enraizadas numa visão de integração desses estudantes, e não de inclusão.

Em um primeiro momento, a mãe da aluna teve receio de colocá-la em um turno noturno, pelas demandas que tem em relação à dinâmica com Deise, nos turnos opostos, e pelo medo da violência no bairro. A aluna vai ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), na SRM pela manhã, em dois dias, e, à tarde, participa de atendimentos específicos em uma instituição especializada, durante a semana. Para a mãe de Deise, a escola significa o desejo de que ela aprenda a ler e escrever, para que ela possa se desenvolver cada vez mais. Mesmo diante das dificuldades em vivenciar a tripla jornada, aposta na melhora de Deise pela aprendizagem a partir da escola.

No aspecto didático-pedagógico, para o atendimento da aluna na sala de aula, os profissionais da escola municipal afirmam estarem abertos a acolher e a encontrar caminhos para atender aos alunos com deficiência. No decorrer das visitas e observações do campo de pesquisa, foi possível escutar a experiência de alunos com deficiência intelectual, que se desenvolveram bastante, quando foram para turmas de jovens e adultos, para grupos mais amadurecidos condizentes com as próprias demandas da sua etapa da vida. Alguns alunos abandonaram até mesmo certos comportamentos infantilizados desenvolvidos, porque em anos anteriores estavam com alunos menores. E na Educação de Jovens e Adultos, houve um ganho em atitudes e no envolvimento decorrente do convívio social com colegas mais experientes.

Em suas análises Ferreira (2009) traz uma discussão da escola para todas as pessoas, e destaca que o quadro educacional mostra certo foco de preocupação com o Ensino Fundamental, mas para o jovem ou adulto, estudante com deficiência, há ainda distorções, poucos debates e escassez de efetivas de práticas de atendimento pedagógico. A autora

reforça ainda uma preocupação com a invisibilidade das necessidades educacionais especiais desses alunos e esse contexto acaba por reforçar práticas escolares excludentes ou, muitas vezes, inadequadas a esse público.

Sganderla (2012) concorda com Ferreira (2009) e reafirma a ideia de que há uma frequente oferta de ensino para jovens e adultos em instituições especializadas de cunho assistencial, ocupando o espaço do atendimento pedagógico desses alunos, ainda de forma segregada. Entretanto, numa perspectiva de escola para todas as pessoas, Sganderla afirma que:

ação e planejamento também devem contemplar a especificidade dos alunos de EJA com deficiência, devendo compor-se de uma forma altamente organizada e contínua; [...] apresentada uma variedade maior de maneiras e situações; e que proporcione maior aplicação das habilidades aprendidas (SGANDERLA, 2012, p. 177).

Considerando a transversalidade na educação especial nessa perspectiva inclusiva, que perpassa por níveis e modalidades, os alunos necessitam ser apoiados de forma efetiva em suas necessidades educacionais especiais, principalmente, no que se refere ao seu processo de alfabetização. Os meninos e meninas com deficiência necessitam ter garantidos a possibilidade de apropriação de saberes científicos, assim como os demais alunos, tendo acesso ao saber em condições de igualdade (FERREIRA, 2009).

Na escola pública, certas questões que se referem às de ordem política, social e estrutural apresentam também um atravessamento no trabalho pedagógico da EJA. Durante a pesquisa de campo, por exemplo, houve nessa escola municipal, a extinção de turmas no início do ano, a superlotação de salas, enquanto se aguardava a chegada de professores, questões estruturais ainda carentes de melhorias (a exemplo de instalação elétrica danificada e sem funcionamento, à noite, e de equipamentos com defeito), ajustes na organização da jornada de trabalho do professor, fatos que colaboraram para a deflagração de uma greve docente em reivindicação de melhorias na qualidade da educação, no mês de fevereiro.

Do ponto de vista da aprendizagem e das questões que cercam o ensino da escrita, para ambas as escolas, pode-se dizer que a perspectiva inclusiva propõe outro ponto de vista com relação ao trabalho pedagógico. Trata-se de buscar uma transformação escolar em seu modelo de ensino, rígido e inflexível e, principalmente, no que se refere ao acolhimento das particularidades do processo de aprendizagem de cada aluno em relação aos conteúdos/objetos de conhecimentos trabalhados pela escola.

Nesse sentido, a discussão sobre os alunos com deficiência intelectual e os gestos reveladores de escrita aponta para a necessidade de se considerar o espaço escolar como um

campo privilegiado, de múltiplas formas de linguagem, de encontro com as várias maneiras de estar-no-mundo, de compreensão dessa diversidade humana, na forma de ser e de se comunicar com os outros. Entende-se que, nesse trabalho pedagógico, é necessário ver com os olhos de Diego, o filho de Santiago Kovadloff (GALEANO, 2014), para reconhecer as possibilidades, os caminhos que cada pessoa estabelece, em suas inter-relações com um meio e que se realizam nas tramas humanas.

Nas observações dos três alunos, Vanessa, Pedro e Deise, foi possível notar alguns movimentos recorrentes do corpo aderidos às falas e também para apoiar aspectos das suas produções escritas. Há uma relação interessante entre gestos e escrita, que suscita reflexões sobre essas ocorrências em sala de aula que serão desenvolvidas nos próximos capítulos.

3- GESTOS E ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR: LINGUAGENS (IN) VISÍVEIS NAS INTERAÇÕES?

O homem é um ser em movimento e, ao mover-se, põe em funcionamento formas de expressão completas e complexas, que são, de resto, socialmente partilhadas, a exemplo das formas da língua. Portanto, ao exprimir-se com o seu corpo, ele o faz de maneira tão clara, que não mais há como desdizer-se ou voltar atrás. (RECTOR; TRINTA, 1995, p.21)

Em um mundo de muitas linguagens, cada pessoa pode transitar pelas mais variadas formas de interação e de representação da realidade, pois são vastas as possibilidades da comunicação humana. Embora o lugar de prestígio, historicamente, tenha sido reservado às linguagens oral e escrita, os caminhos para a interação entre as pessoas são multifacetados e diversificados.

Por entre símbolos, imagens, movimentos, tato, gestos e sons, as linguagens cumprem uma ligação singular: a mediação simbólica que caracteriza o elo entre as pessoas e o mundo social (VIGOTSKI, 1998). Nas trocas sociais mediadas pelo signo existe a possibilidade de desenvolvimento psíquico através da apropriação de formas culturais, em um movimento de “imersão na cultura e emergência da individualidade” (REGO, 1995, p. 62).

Primeiramente, no ambiente familiar, a criança está atrelada à interação mais imediata, imperativa do momento, apoiada na comunicação do corpo, através dos movimentos gestuais, e, também no significante sonoro nas conversas com as pessoas ao seu redor pela via da linguagem verbal (COSTA, 2011). Posteriormente com a chegada da escola, há uma mudança significativa para ela que é a de estabelecer outra relação, em uma comunicação peculiar que se dá em direção aos olhos (BAJARD, 2002).

Neste capítulo, pretendo estabelecer uma possível relação entre a manifestação dos gestos e a produção inicial de escrita por alunos com deficiência intelectual no espaço escolar. O texto também traz uma discussão dos vínculos entre o gesto e a escrita, ao longo do desenvolvimento humano. Busco apresentar os principais conceitos e concepções a esse respeito, com um aprofundamento na dimensão interacionista do uso dessas modalidades de linguagem, foco deste trabalho.

3.1 Linguagem gestual: movimentos (in) visíveis nas interações sociais?

No percurso do desenvolvimento, nas primeiras comunicações do bebê com as pessoas e com o mundo, os movimentos do corpo estão em interlocução com o olhar atencioso e

acolhedor do adulto. As trocas com os seus cuidadores e com as demais pessoas do seu convívio tornam-se um terreno fértil para o seu desenvolvimento enquanto ser social.

Através de expressões faciais, de movimentações das mãos, braços e pernas, de sensações que fazem parte das interações interpretadas pela mãe, pai (ou por aqueles que desempenham esses papéis), as ações do bebê ganham contornos e sentidos, na tentativa de suprir as suas primeiras necessidades básicas de sobrevivência, tais como: a fome, o frio, desconfortos, alegrias, satisfação, dor.

Na observação diária do bebê, é possível fazer a leitura de um corpo que fala através das mãos que se contraem ou relaxam durante o choro, dos sorrisos (in) voluntários, dos olhos que acompanham, dos dedos das mãos que tocam, dos atos de agarrar e de pegar os objetos e das brincadeiras movimentadas com os membros. Esse dinamismo corporal mostra as primeiras formas de comunicação dessa esfera de diálogo dos movimentos do corpo da criança pequena com o mundo e com as outras pessoas.

Nos primeiros anos, é possível ver na marcha das reações dos movimentos, uma explosão de sensações e emoções expressas pela via da ação motora. Nesse encontro sensorial e de movimentos corporais com o mundo, a criança brinca, se debruça, explora os objetos com a boca, balbucia, ensaia algumas palavras, exhibe também o sentar, o engatinhar ou o arrastar-se, dá pequenos passos como um equilibrista que tenta se manter firme. Ela perfaz um caminho repleto de transformações e de conquistas em direção à representação do mundo, também através da linguagem verbal. Assim, na observação dessa relação de cada um com o mundo “[...] a cada vez, a cada instante que uma criança se integra ao mundo, ele se renova, ele se amplia, ele se transforma, ele se recria, ele se reinaugura, ele se reedita, pela linguagem, de matriz verbal, visual, sonora e corporal” (BELTRÃO; ARAPIRACA, 2014, p. 120).

Mais tarde, ao longo do desenvolvimento, nas etapas mais adiantadas na juventude ou na fase adulta, as manifestações gestuais continuam surgindo nas interações. Esses movimentos podem ser observados nas trocas com seus interlocutores presentes ou distantes, de diversas maneiras e situações. Eles caracterizam também uma cultura ou se mostram nas expressões mais particulares do próprio indivíduo na relação que estabelece com o meio (DAVIS, 1979).

Nessas vivências cotidianas, é possível perceber essas movimentações desembaraçadas nas interações. Nas mãos que vão à testa que mostram a lembrança de um fato, no corpo que ensaia um texto ou na preparação para uma aula, nas mãos, dedos e braços, que se movimentam frequentemente, na conversa com os amigos, é possível ver

muitas formas de dizer também através do dinamismo gestual. Esses dizeres cumprem uma intencionalidade no diálogo, falam com o verbal para dar força às trocas com o outro.

Na trama que ocorre entre as linguagens, a relação entre o sujeito e o mundo é tecida na convivência com as pessoas, pois são elas que atribuem sentidos às trocas, reelaborando-os em cada situação que surge no curso desse desenvolvimento. Entre as movimentações do corpo e os possíveis intérpretes, vale dizer que os intercâmbios não estão dados nas pessoas. Eles são constituídos nas vivências, são tecidos nos confrontos e encontros da própria relação e têm a marca particular e social de uma historicidade, que produz “efeitos de sentidos” (ORLANDI, 2012).

Assim, segundo Auroux (1998), a linguagem humana pode ser expandida pelos movimentos dos gestos e pela expressão gráfica (a escrita), elementos que continuam preservando a sua marca e possibilitando o intercâmbio de ideias e a comunicação entre as pessoas, portanto, comunicação que não está reservada apenas às vias áudio-oral (COSTA, 2011).

A linguagem humana é um fenômeno profundamente ligado à evolução corporal dos hominídeos. Embora se trate de uma manifestação eminentemente social, ela é irredutivelmente, enquanto tal, uma manifestação do comportamento individual que coloca em jogo o corpo e o domínio de um grande número de controles psicomotores. Ora, a linguagem não parece irredutivelmente ligada à especificidade do canal áudio-oral. O fenômeno mais espantoso, é com efeito, a existência de suportes transpostos. Compreende-se por suportes transpostos qualquer substituição do suporte áudio-oral em proveito de um outro, enquanto permanece a identidade da linguagem. (AUROUX, 1998, p.63)

Segundo Geraldi (1996, p. 63), pode-se considerar a linguagem para além da “capacidade humana de construir sistemas simbólicos”, pois esta pode ser compreendida como “atividade constitutiva” dos sujeitos e o seu terreno é a “interação verbal” entre as pessoas. “Nesta relacionam-se um eu e um tu e na relação constroem os seus próprios instrumentos (a língua), que lhes permite a intercompreensão”.

Dessa forma, a língua pode ser entendida como um sistema, “um conjunto de recursos expressivos” (GERALDI, 1996, p. 63), mutável e sujeito à transformação diante das condições históricas, dos usos e das influências culturais entre as pessoas. Particularmente, no caso da linguagem gestual, pode-se dizer que ela foi, ao longo do tempo, pouco valorizada e estudada, encontrando-se em um momento embrionário de descobertas e necessitando de novos olhares investigativos sobre as questões que cercam as suas funções, características e peculiaridades (KNAPP; HALL, 1999). Muitas vezes, ao tratar dos gestos corporais, estes são

confundidos com movimentações desprezíveis ou vistos como meros adereços nas interações humanas. Tais percepções acabam por refletir impressões que desmerecem o olhar para os movimentos do corpo como importante via e forma de interação entre as pessoas (KNAPP; HALL, 1999).

Assim, pensa-se que os gestos carecem de uma análise mais aprofundada a respeito do seu lugar na interação, sobretudo na relação entre alunos e professores, em sala de aula, quando ocorrem durante os atos de produção de escrita, como traz a discussão levantada por esta pesquisa.

3.2. Linguagem gestual: uma revisão do conceito

Em um levantamento conceitual da palavra gesto, pode-se dizer que são várias as suas definições e categorizações, segundo a multiplicidade de estudos e enfoques a respeito do assunto (RECTOR; TRINTA, 1995; MC NEILL, 1994; 2006; GOLDIN MEADOW, 2006; 2014, PEREIRA, 2010; SANTAELLA, 2013; DAVIS, 1979; KNAPP; HALL, 1999; FEDOSSE, SANTANA, 2002; VIGOTSKI, 1988, 2005; BAKHTIN, 2009). E para tecer uma discussão sobre a temática dos gestos e a escrita, trago, aqui, uma síntese desses conceitos, a partir de estudos de diferentes áreas como a psicolinguística, a semiótica, a fonoaudiologia e a linguística. Esses conceitos ampliam e enriquecem a discussão proposta, nesta tese, que enfatiza o olhar para esses processos simbólicos, segundo a perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski e colaboradores e a abordagem dialógica, bakhtiniana.

Primeiramente, é possível afirmar que nas trocas cotidianas, a palavra gesto é utilizada de diversas maneiras assumindo várias respostas, em vários contextos e por diferentes propósitos. Considerando alguns exemplos de experiências cotidianas, na escuta do termo nas interações verbais, a palavra “gesto” pode surgir entre Ana e João em um determinado contexto, por exemplo, para falar de um sentimento ou atitude nobre, quando ela diz: “João me fez um grande gesto de bondade”. Ou diante de um agradecimento de Julia a alguém por uma atitude de carinho: “agradeço a você, pelo lindo gesto em meu aniversário”.

Pode representar ainda um sentimento de que algo não foi agradável para uma pessoa, em uma determinada situação: “aquele gesto de João não foi bom”. Ou designar um comportamento surpreendente ou algum movimento estranho, quando Sandro diz sobre Maria: “não entendi aquele gesto de Maria, naquele momento”. Ou ainda quando Carlos faz um gesto de passar as mãos no cabelo enquanto espera um transporte, em frente à porta de

casa. Assim, o conceito de gesto, nesta tese, distancia-se desses sentidos mais recorrentes nas relações cotidianas.

Em sua raiz etimológica, a palavra gesto provém do latim *gestus* que seria “uma maneira de proceder, uma atitude, um movimento expressivo” (RECTOR; TRINTA, 1995, p. 23). Segundo Rector e Trinta¹⁷, o ato de acenar é um dos mais recorrentes gestos e “socialmente conhecidos” que “provém do latim, *accinare*,” e tem a ver com a realização de “movimentos com as mãos, a cabeça e/ou olhos, para avisar, mostrar dar a entender” (1995, p. 23). A comunicação do corpo pode ocorrer em inúmeras formas de expressão através dos olhos, das movimentações rápidas ou mais lentas de membros, do modo de se vestir e das expressões faciais, por exemplo (RECTOR; TRINTA, 1995).

Numa situação de interlocução, as pessoas “[...] são capazes de distinguir movimentos corporais intencionais providos de sentido, de outros puramente acidentais ou pertinentes a modos individuais de expressão.” (RECTOR; TRINTA, 1995, p. 24) Assim, é importante esclarecer também que nem todos os movimentos do corpo são gestos.

Em outras palavras, Rector e Trinta (1995) propõem uma clara diferenciação entre os movimentos que surgem no corpo como os “tiques nervosos, balanços de membros involuntariamente”, do conceito de gesticulação, que é definida como uma ação intencional dos movimentos entre pessoas observável numa dinâmica interativa de uso da linguagem. Até mesmo, em uma interlocução onde a outra pessoa está fisicamente ausente, os gestos podem surgir, como é o caso de pessoas que falam ao telefone e gesticulam com frequência como se o outro estivesse presente fisicamente (RECTOR; TRINTA, 1995).

Pode-se notar que, em certos ambientes virtuais, por exemplo, em redes sociais ou em aplicativos de mensagens, vê-se que os símbolos e *emoticons* disponíveis tentam dar conta e se aproximar graficamente da importância da gestualidade: caras de risos, de tristeza, dedos que simbolizam positivo, negativo, dentre outras representações.

Num breve levantamento histórico, Pereira (2010) diz que na antiguidade, os gestos das mãos estavam atrelados à retórica. Na Idade Moderna eram considerados uma linguagem natural do próprio indivíduo, pois seriam signos utilizados pelas pessoas. Na década de 1940, nos estudos antropológicos de Efron houve um maior aprofundamento da comunicação não-verbal (DAVIS, 1979). Wundt (1832-1920), psicólogo alemão, dedicou-se aos primeiros

¹⁷ Rector e Trinta (1995) alertam que os gestos não devem ser confundidos com a língua de sinais usada por pessoas surdas, pois é um sistema linguístico de sinais que apresenta suas diferenças e particularidades regionais

estudos sobre a relação gesto e pensamento e a sua implicação com a linguagem oral (PEREIRA, 2010).

Para Davis (1979), houve um interesse maior pelo estudo da comunicação não-verbal, entre os anos de 1914 e 1940, no campo da psicologia, e também na antropologia, ganhando gradativa sistematização a partir dos anos 1950. O estudo científico da comunicação não-verbal desenvolveu-se, a partir da Segunda Guerra Mundial, embora se pudesse contar com estudos precedentes que já apontavam para a preocupação com essa forma de comunicação humana.

Pode-se afirmar que o crescente interesse e a preocupação científica a respeito desses movimentos corporais têm suas raízes também nas investigações do campo da Psicologia Social, sobre a linguagem não-verbal, muito presente na década de 1950. Knapp e Hall (1999) destacam que, na década de 1970, houve o surgimento de livros sobre a temática, nos Estados Unidos, ocorreram ao mesmo tempo, certas distorções sobre a leitura desses comportamentos corporais para aqueles que desejavam controlar ou facilitar os comportamentos não-verbais nas relações. Na contemporaneidade, nos estudos psicolinguísticos, as pesquisas de estudiosos como Mc Neill (1994; 2006), Goldin Meadow (2006; 2014), em Chicago, relacionam pensamento, gesto e fala .

Assim, a conceituação da palavra gesto remete a uma relação entre a dimensão da comunicação não-verbal, com suas aproximações e particularidades, e a linguagem verbal. Knapp e Hall dizem que, muitas vezes, há conflitos nesses posicionamentos. Para algumas concepções, a comunicação não-verbal seria o uso de signos diferentes da palavra; para outros, seria uma parte da comunicação responsável pelas emoções, enquanto que a verbal trataria de comunicar ideias e conceitos (KNAPP, HALL, 1999).

No entanto, conceber a inseparabilidade, a inter-relação entre comunicação verbal e não-verbal, do gesto, da fala e do pensamento, a partir dos estudos de Mc Neill (2006), Knapp; Hall (1999) e Goldin Meadow (2006), significa ultrapassar a perspectiva de vê-los de forma estanque. Para Knapp e Hall:

Gestos são movimentos do corpo (ou de parte dele) usados para comunicar uma ideia, intenção ou sentimento. Muitas dessas ações são feitas com braços e mãos, mas a área da face e da cabeça também é usada na gesticulação. (KNAPP; HALL, 1999,p. 191).

Os gestos são signos de uma comunicação do corpo e podem representar objetos, ações, sentimentos (KNAPP; HALL, 1999). Pode-se definir o signo como a representação de

um objeto, portanto ele não é o próprio objeto. Os signos atuam no plano psicológico, na atividade mental e podem ser compreendidos como “um indicador, um sinal, um anúncio de algo existente e concreto fora de nós, ou em nós mesmos, isto é, não é a coisa em si, é sua imagem, sua representação consciente em nossa mente” (DIAZ-RODRIGUEZ, 2011, p. 61). Os signos diferenciam-se dos instrumentos externos, porque estes auxiliam as pessoas no plano concreto e se colocam como ferramentas para atuar e transformar a realidade. No entanto, os signos (as linguagens) interpõem-se no plano psíquico, estabelecendo uma mediação simbólica entre as ações humanas e o mundo (REGO, 1995).

Para Rector e Trinta, “o signo representa um objeto ou ideia para alguém” (1995, p. 16) e, no caso dos gestos, eles fazem parte de trocas verbais entre as pessoas com os movimentos corporais. Assim, tanto a movimentação gestual, quanto a comunicação verbal são “modalidades de exercício da faculdade da linguagem”, ou seja, ambas têm a mesma importância nas práticas de interação (RECTOR; TRINTA, 1995, p. 24). Davis (1979) complementa essa discussão e enfatiza que a comunicação não-verbal não pode ser estudada isoladamente, pois está integrada às outras formas de comunicação humana.

Knapp e Hall (1999) seguem essa linha de análise e afirmam que, nas relações entre as pessoas é possível perceber os intercâmbios estabelecidos através de “multissinais”, como o toque, a expressão facial, o olhar, o jeito de falar, a movimentação dos braços e mãos, dentre outros aspectos. Dessa forma, o verbal e o não-verbal devem ser vistos num processo sistêmico, tomados em sua unidade, sendo um grande engano tentar separá-los.

Os gestos desempenham várias funções. Podem substituir a fala (durante o diálogo ou quando o discurso não é usado), regular o fluxo e o ritmo da interação, manter a atenção, dar ênfase ao discurso e ajudar a caracterizar e memorizar o conteúdo do discurso (KNAPP; HALL, 1999, p. 192).

No que se refere à classificação, Knapp e Hall (1999, p.192) dizem que os gestos podem ser: “emblemáticos”, isto é, aqueles que apresentam uma “tradução verbal direta”, são dicionarizados, enquanto outros, acompanham a fala. Nos gestos emblemáticos, têm-se os sinais característicos de uma determinada cultura, como, por exemplo, o sinal de positivo com o polegar para cima e os outros dedos fechados; ou o sinal de negativo, com o dedo polegar para baixo, que é aceito em uma cultura, no entanto, em outra, é visto como um gesto nulo, sem sentido (KNAPP; HALL, 1999). Os gestos emblemáticos ocorrem e transitam com independência das trocas entre as pessoas, são recorrentes numa sociedade específica e sempre dependem de uma contextualização cultural (KNAPP; HALL, 1999).

Em um estudo antropológico brasileiro, Cascudo (1987), em sua pesquisa sobre a “história dos nossos gestos”, mostra a importância cultural dos gestos e explica a história desses movimentos que são emblemáticos na comunicação diária das pessoas. O ato de pedir uma bênção, visto no movimento de uma mão estando direcionada para alguém, tem suas raízes nas tradições e catequeses católicas, mas também está relacionado a uma saudação ao Deus Sol, do rei Hamurabi, no Oriente Médio. O sopro como expressão decorrente de uma tradição cultural de religiões que trazem a crença em poderes mágicos, em “um sopro”, isto é, “a gesticulação popular traz a duração mínima do tempo” (CASCUDO, 1987, p. 58).

O gesto de bater palmas, como forma de “aprovação coletiva e pública”, que seria um movimento recorrente em diversas situações sociais, por exemplo, tem influência greco-romana, e sua origem vem da necessidade de “atrair a presença dos deuses para proteger aqueles que o praticam” (CASCUDO, 1987, p. 54). Esses gestos estão carregados de marcas culturais e seguem atrelados a contextos próprios.

Quanto aos gestos que emergem durante a produção da fala, estes podem servir para esclarecer, enfatizar, ilustrar, recuperar um pensamento, destacar, complementar palavras, inclusive contradizer aquilo que se diz no ato verbal. Knapp e Hall dizem que os gestos que estão presentes nas falas podem ser reveladores de vários conteúdos e situações, e não seriam limitados “a uma única função” (KNAPP; HALL, 1999, p.209).

Knapp e Hall trazem uma síntese de autores contemporâneos que tratam dos gestos e estabelecem uma classificação para alguns tipos, tais como: 1) relacionados ao “referente do falante”, eles podem mostrar uma ideia concreta (objetos) ou abstrata (sentimentos, pensamentos) a alguém; 2) os que indicam o “relacionamento do falante com referente”, ou seja, mantêm relação com o posicionamento do ouvinte; 3) aqueles que “agem como pontuação visual para o discurso do falante”, ou seja, são gestos que evidenciam e se assemelham a uma pontuação, mostrando movimentos que acompanham o ritmo da fala, suspensões, pausas, continuidade; 4) os que “regulam ou organizam o diálogo” e correspondem a movimentos que ajudam a organizar o discurso pedindo para o interlocutor para esperar ou avisando que vai retornar à questão, por exemplo (KNAPP; HALL, 1999, p. 202).

Nos estudos sobre pessoas com afasia, Fedosse e Santana (2002), no campo da fonoaudiologia, observam que os gestos podem representar uma importante via de comunicação alternativa para que os sujeitos possam “produzir sentidos durante as suas dificuldades de acesso lexical”, pois, através da gestualidade, esses sujeitos podem permanecer nas trocas com as outras pessoas. Segundo as autoras, pode-se entender que “nas

afasias as dificuldades de acesso lexical são maiores; contudo, todos nós, em diferentes contextos, nos deparamos com elas. E, algumas vezes, para resolvermos o “impasse, servimo-nos dos gestos.” (FEDOSSE; SANTANA; 2002, p. 246)

Fedosse e Santana sugerem que gesto e fala também sejam compreendidos como modalidades da linguagem que são indissociáveis e interdependentes, alertando para a necessidade de rupturas com as concepções dicotômicas de comunicação verbal e não-verbal, para o entendimento de “processos linguístico-cognitivos” (FEDOSSE; SANTANA; 2002, p. 246).

Em síntese, os gestos podem comportar uma face das necessárias interpretações, a partir dos contextos interativos. Ou seja, os sentidos de um gesto não estão dados nas pessoas, indistintamente, mas se relacionam com contextos específicos e com as interações sociais, emergem numa trama dialógica. Comporta, também, uma face mais dicionarizada, evidenciando um movimento que revela uma convenção, traduzindo uma expressão cultural.

Em outra abordagem, nos estudos da semiótica na perspectiva de Santaella (2013), o gesto pode ser definido como um signo verbo-visual que tem uma natureza indissociável e complementar ao discurso verbal. Santaella (2013), à luz dos estudos de Charles Peirce, em uma visão fenomenológica, afirma que as múltiplas formas de linguagens humanas se enraízam em três grandes categorias: a visual, a verbal e a sonora. Entre essas matrizes ocorrem entrelaçamentos, podendo surgir outras possíveis combinações, que revelam o hibridismo presente nessas formas de linguagem.

Por matrizes, segundo Santaella (2013), compreendem-se as raízes que geram e constituem os meios, suportes, a partir de grandes categorias: as linguagens verbal, visual e sonora. Como exemplo, a autora apresenta alguns cruzamentos para caracterizar o hibridismo das matrizes. Na linguagem sonora, tem-se a música que compreende o ruído e as estruturas que compõem os sons. Numa mistura entre as linguagens sonora e verbais (orais), pode-se encontrar a canção. A escrita faz parte do entrecruzamento das linguagens visual-verbal, e, no caso da fala, ela decorre de um hibridismo da linguagem verbo-sonora.

Na linguagem verbo-visual, têm-se os gestos que se revelam inseparável da fala, ou seja, “é verbo-visual porque guarda a memória da fala” (SANTAELLA, 2013, p. 385). O gesto está situado na matriz visual, mas carrega os intercâmbios de outras matrizes da linguagem e do pensamento que se mantêm inseparáveis e entrecruzadas. Santaella enfatiza:

O gesto como acompanhamento inseparável da fala se constitui em uma linguagem verbo-visual, linguagem vicária da fala. Nas paisagens do rosto, na postura do corpo, nos movimentos do pescoço, braços e mãos, na

proximidade na distância que o falante mantém com o interlocutor, a gestualidade vai desenhando contornos plásticos, visuais para a sonoridade da fala (SANTAELLA, 2013, p. 385).

Nessa discussão, Santaella (2013) afirma que as linguagens estão em constante transformação, estando presente aí um dinamismo de constantes mudanças entre elas e um crescente desenvolvimento, assim como nos veículos de comunicação, que também se modificam a todo instante. Essas mudanças têm ocupado as vidas das pessoas de forma expressiva. No caso dos suportes que veiculam essas linguagens, tem-se como exemplo:

O vídeo texto mais rudimentar das atuais redes telemáticas conectadas com os computadores pessoais cujo modelo é a internet - nasceu da combinação do banco de dados com o telefone e um terminal de vídeo.”(SANTAELLA, 2013, p. 28)

Desde a revolução industrial, e, posteriormente, com a revolução da teleinformática, as transformações sociais vêm expressando as fusões, cruzamentos e desdobramentos observáveis nos veiculadores das linguagens. Ela afirma:

[...] Somos bombardeados por imagens, palavras, músicas, sons e ruídos vindos da televisão, temos o cinema dentro de casa através do videocassete e, recentemente, com a internet, rede das redes, podemos navegar através da informação e nos conectar com qualquer parte do mundo em frações de segundos. Enfim, não há nenhum indicador de que as linguagens vão parar de crescer (SANTAELLA, 2013, p. 28).

A autora sinaliza ainda que na escola, geralmente, os componentes curriculares mostram as linguagens tomadas isoladamente, dicotomizadas, compartimentalizadas no lugar de serem vistas em sua relação de interdependência, híbrida e dialógica.

Nos estudos no campo da psicologia, a partir de uma perspectiva de comunicação verbal e não-verbal, consideradas inseparáveis, Davis (1979) reafirma a ideia de que os gestos são movimentos capazes de dar apoio ao discurso quando as palavras podem estar ausentes. Os gestos tornam a mensagem verbal mais compreensível, portanto, para a autora “[...] a parte visível da mensagem é, no mínimo, tão importante quanto a audível” (DAVIS, 1979, p. 16).

Davis (1979), baseada nos estudos antropológicos de Ray Birdwhistell, um antropólogo americano, que realizou pesquisas sobre a identificação de índices de sexo em várias culturas, na década de 1940, discute os gestos de meninos e meninas. A autora diz que, desde bebês, esses movimentos são marcados pela força cultural, e, dessa forma, os movimentos masculinos e femininos não seriam de origem orgânica, pois são universais e

explicáveis pela natureza biológica, pelo fator anatômico humano. Na concepção de Davis (1979), os gestos carregam as marcas culturais e variam de uma realidade para outra, sendo sempre necessário situá-los em um contexto e, portanto, dependente das condições culturais.

A gesticulação transmite uma porção de coisas. Ela funciona como pistas para as tensões de um indivíduo; ela pode dizer da origem étnica de alguém, assim como se transformar, também, na expressão direta de um estilo pessoal (DAVIS, 1979, p. 90).

Para Davis (1979), a gesticulação na comunicação faz parte de um processo de negociação, um “ato criativo” dentro de um sistema de intercâmbios, que não é meramente recepção e emissão de mensagens, sendo necessária uma “dança das mãos” para dar apoio à dinâmica das palavras verbais (DAVIS, 1979, p. 83). Esse pensamento se aproxima da concepção de linguagem como forma de interação entre as pessoas, pois:

O enunciado se produz num contexto que é sempre social, entre duas pessoas socialmente organizadas, não sendo necessária a presença atual do interlocutor, mas pressupondo-se a sua existência. O ouvinte ou leitor é assim um outro-presença individual ou imagem ideal de uma audiência imaginária. Assim todo enunciado é um diálogo, desde a comunicação de viva voz entre duas pessoas, até as interações mais amplas entre enunciados. O que importa é que é uma relação entre pessoas (FREITAS, 2000, p. 138).

Na contemporaneidade, outra autora que discute a importância dos gestos é Susan Goldin-Meadow (2006, 2014), da Universidade de Chicago. Segundo esta autora, os gestos produzidos enquanto a pessoa fala, se dão em um sistema integrado ao pensamento e que está imbricado ao discurso. Eles têm o papel de acender luzes sobre como cada um está pensando, promovendo até mesmo certas mudanças nesse plano cognitivo, no momento da elaboração da fala.

Segundo Goldin-Meadow, no diálogo com as crianças, por exemplo, é possível perceber a compreensão que elas têm de determinada tarefa através da movimentação gestual, e a produção desses gestos favorece a mudança de conhecimentos porque tem efeitos cognitivos internos. Goldin-Meadow sugere ainda que as crianças que externam a gesticulação estão mais propensas a ter um melhor desempenho do que aquelas que não o fazem, quando estão diante de um desafio a ser enfrentado (GOLDIN-MEADOW, 2006, 2014). A autora acrescenta que os gestos podem oferecer maiores recursos cognitivos para a interlocução entre as pessoas e favorecer a apreensão de conhecimentos.

Esses aspectos destacados por Goldin-Meadow (2006,2014) serão aprofundados na discussão dos achados, pois, no decorrer das observações dos gestos e da produção de escrita realizados pelos alunos participantes, desta pesquisa, foi possível notar importantes pontos sinalizados por essa autora que iluminaram a análise da relação entre a aprendizagem, processos cognitivos e os movimentos gestuais.

Nos estudos desenvolvidos por Novak e Goldin Meadow (2015) e Pereira (2010), as autoras concordam em explicar que os gestos das mãos podem representar também certa instabilidade cognitiva na comunicação, e alguns deles tentam sinalizar para os pensamentos ainda não assegurados na fala. Eles podem indicar alguma aprendizagem em vias de amadurecimento (a Zona de Desenvolvimento Proximal), e ao professor, eles servem como luzes para ter pistas sobre a recordação dos alunos, sendo informações complementares e podendo indicar, também, uma possível tentativa de resolução de problemas.

Pereira (2010) diz ainda que, tradicionalmente, a psicologia vê a comunicação não-verbal e a verbal como caminhos distintos da comunicação, e, que o campo da linguística, acaba por centralizar o seu estudo na linguagem verbal (PEREIRA, 2010). Pereira enfatiza que a perspectiva psicolinguística, mais recente, de David Mc Neill, apresenta grande importância nas discussões, principalmente no que se refere ao entendimento das relações entre os gestos, a cognição e a fala. A autora tece críticas às concepções dicotômicas, que colocam o verbal e o não verbal em polos opostos.

Na tentativa de romper com as visões que separam as linguagens, Pereira (2010) ressalta a abordagem de Mc Neill, quando este autor propõe a unificação entre gesto, fala e cognição, pois, nessa perspectiva, esses elementos são tomados como “inquebráveis”, “inseparáveis”.

Mc Neill (2006) deu destaque aos movimentos gestuais como essenciais na evolução da linguagem oral, influenciando, significativamente, nos circuitos cerebrais, cognitivos favorecendo a comunicação e a interação social humana. Para ele, em um determinado contexto de comunicação entre pessoas, cada um, gestos e fala, pode contribuir com uma informação que o outro deixou pouco evidente no discurso. Mc Neill (2006) diz que Vigotski, em 1930, já trazia uma discussão inicial importante sobre os gestos, sua relação com a fala e o pensamento.

Na abordagem da psicologia histórico-cultural, Vigotski (2008) afirma que pesquisas e concepções do campo da psicologia, anteriores, tratavam de estudar o pensamento e a linguagem (a fala) isoladamente, desconsiderando as suas interdependências. Assim, tece críticas à concepção piagetiana, à gestaltista e à empirista sobre o desenvolvimento da

linguagem. O autor alerta para problemas de método e para as análises desses pesquisadores que tomam o pensar e o falar como se fossem cindidos, e faz uma comparação com a química da água, com os elementos, hidrogênio e oxigênio, para mostrar outra perspectiva de compreensão da linguagem verbal.

Em seus estudos, Vigotski (2008) elucida que tais pesquisas conduzem a um erro se não se analisa esse processo de forma unificada e não se considera essa questão como, por exemplo, ocorre com “a molécula da água em sua composição”. Ou seja, os elementos centrais para a compreensão da união entre pensamento e fala estariam no significado da palavra, e são estes que constituem a formação de um pensamento verbal. O significado da palavra abarca, ao mesmo tempo, as funções de comunicação com o outro e de pensamento generalizante, ou seja, o significado diz respeito a um grupo de objetos, uma classe, uma categorização que é uma generalização e que sofre uma constante transformação histórica considerando-se o desenvolvimento de uma língua (REGO, 1995).

Em outras palavras, quando a criança fala, nomeia algum objeto que está perto de si, sendo capaz de entrar em um universo de categorizações e generalizações a respeito de coisas do mundo. Esse desenvolvimento da linguagem depende das interações e exhibe ao mesmo tempo, elaborações cada vez mais complexas que ela poderá ter com a língua que decorrerão das interações que compartilha com os outros, em um movimento histórico constante de transformações, primeiramente, nas relações familiares mais espontâneas e, depois, através do ensino sistematizado escolar. Luria reafirma essa importância da linguagem verbal:

Através da generalização verbal, a criança fica possuidora de um novo fator de desenvolvimento- a aquisição da experiência humano-social -que se converte rapidamente no fator fundamental da sua formação mental. (LURIA, 2013, p.110)

Para Vigotski, o significado da palavra revela “estabilidade”, “precisão”, mostra o conceito “dicionarizado” e é “apenas umas das zonas do sentido” (VIGOTSKI, 2008, p. 181). Diferentemente, no caso do sentido da palavra, há um atravessamento psicológico de experiências pessoais, ou seja, diante de uma determinada palavra cada pessoa vai expressar ou experimentar um sentimento, uma lembrança (boa ou má) decorrente de suas próprias vivências, que são carregadas de (des) afetos e constituem situações sociais percorridas que são únicas.

Na discussão do significado e do sentido da palavra, Freitas (2000), mostra certas aproximações entre Bakhtin e Vigotski, trazendo a ideia de que Bakhtin ressalta o conteúdo e

o sentido da palavra. Ou seja, há significados nos enunciados, uma parte do conteúdo sujeito à decodificação, mas também, na cadeia discursiva, existe o sentido da palavra, que envolve um contexto mais particularizado de uso pelas pessoas, em interação, em situações específicas.

Diaz (2011) traz exemplos dessa diferenciação e propõe uma síntese sobre o significado e o sentido da palavra:

A respeito desta apropriação “sociocultural”, podemos encontrar um exemplo nos diferentes idiomas (ou línguas) onde o significado linguístico é o mesmo, assim: “casa”, representa para todos um local coberto e protegido onde moram pessoas com fortes vínculos afetivos e econômicos; porém o “signo” linguístico varia: “casa” em inglês é “house”, em russo é “doma”, em português é casa, etc. Ademais, para cada membro, o significado de “casa”, expressado em qualquer idioma, tem uma conotação diferente, a depender das suas vivências individuais, o que é denominado “o sentido do signo”. Desta forma, sentido é o que representa em termos de valorizações o significado de “casa”: para alguns o sentido de casa é positivo (um lugar feliz, agradável...) e para outros será negativo (um lugar ruim, traumático) (DIAZ, 2010, p. 63).

Para Vigotski (2008), a partir da compreensão de que a linguagem oral está interposta entre as pessoas e o mundo, através dela, as pessoas são capazes de generalizar, categorizar e nomear objetos, transmitir e se apropriar da sua cultura, junto com os outros membros.

Nos estudos vigotskianos é possível encontrar o entendimento de que os gestos seriam a primeira etapa do desenvolvimento da fala. Desde cedo, nas diversas experiências familiares a criança estabelece o diálogo com o outro e este poderá prestar sentidos às suas ações. Se o dedo indicador levanta em direção a um objeto, é o adulto quem irá esboçar sentidos às suas movimentações.

Segundo Rocco (2005), em outras palavras, do gesto em direção à palavra falada, a linguagem verbal constitui-se pela liberação desses movimentos indicadores: mãos e olhares e pela interação com o outro (ROCCO, 2005).

Esta mesma mão que liberta a palavra é que estará na base geradora do gesto humano único: o gesto indicador que a criança pequena faz, gesto que indicia no homem o surgimento da consciência e da própria linguagem (ROCCO, 2005, p 64).

Na constituição do movimento gestual de apontar há o processo de internalização de ações humanas, “a reconstrução interna de uma operação externa” de formas culturais (VIGOTSKI, 1998, p. 74). Vigotski explica que uma criança que tenta pegar um objeto longe de si e levanta o braço, pode ser interpretada por outros como a tentativa de ver os gestos de “apontar”, de mostrar algo que deseja. Ele diz:

Quando a mãe vem em ajuda da criança e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se apontar para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. [...] Nesse momento ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. Como consequência dessa mudança, o próprio movimento é, então, fisicamente simplificado, e o que resulta é a forma de apontar que podemos chamar de um verdadeiro gesto” (VIGOTSKI, 1998,p. 74).

Em síntese, Vigotski afirma que as funções psicológicas superiores do desenvolvimento se dão a partir das trocas com o meio e com as outras pessoas. Primeiramente, as transformações psíquicas surgem em num plano interpessoal, no convívio social, em direção ao plano intrapessoal, internamente, na própria criança (VIGOTSKI, 1998).

Segundo Kail (2013) a relação de gestos e olhares tem a ver com o desenvolvimento da linguagem verbal a partir da evidência do comportamento de “sinalização dual”, isto é, a criança aprende a fixar o olhar e apontar na direção do objeto do seu interesse. O adulto atribui compreensões aos movimentos estabelecendo possíveis intercâmbios, o que favorece as vocalizações e a manifestação de necessidades.

Assim, se o olhar e os dedos podem revelar a direção de um objeto, nesse momento, a criança propõe interrogantes que dialogam com o seu interlocutor mais imediato, dirigem-se a alguém que irá interpretar, prestar sentidos a essa trama de linguagens. Portanto, “[...] quando uma pessoa gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e essa posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social” (FREITAS, 2000, p.145).

Bakhtin (2009) ressalta que, na cadeia dialógica ininterrupta das interações verbais, é possível entender que “a comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação implica conflitos, relação de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar o seu poder [...]” (BAKHTIN, 2009, p. 14). Além disso, “os signos só podem aparecer em um terreno interindividual” (BAKHTIN, 2009, p. 35). Em outras palavras, compreende-se que essas trocas são carregadas de valores, de marcas e contradições sociais e situam os interlocutores em certo contexto de vida, isto é, “o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado” (BAKHTIN, 2009,p. 44).

Em síntese, a partir das considerações dos autores que abordam a sua importância e as funções dos gestos, alguns pontos, essenciais a esta discussão, podem ser sintetizados a seguir, com relação às linguagens, gestual e a escrita, proposta nesta pesquisa.

1) Os gestos fazem parte das trocas com o outro e são vistos como uma forma de comunicação não-verbal que apresenta a mesma importância que outras modalidades de linguagem utilizadas na interação humana, tais como a oral e a escrita. Portanto, ao destacar a linguagem gestual na discussão proposta, não é possível diminuir ou negar o papel das outras modalidades de linguagem humana que são singulares e inseparáveis.

As linguagens irmanam-se, estão entrecruzadas, como afirma Santaella (SANTAELLA, 2013). Nesta tese, a linguagem gestual constitui o foco da discussão, mas é preciso salientar que ela está entrelaçada às demais linguagens, sendo impossível apartá-la das outras. Trata-se de um recorte didático centrado na importância dessa linguagem que, historicamente, foi pouco valorizada e vem necessitando de maiores discussões nas produções acadêmicas.

2) Os gestos podem favorecer a compreensão de conceitos, pois se colocam como pontos de apoio na elucidação de um pensamento, na complementação ou na expressão de raciocínios e emoções.

3) Gestos observados nos atos de fala podem substituir palavras ou expressões que escapam ao discurso, no momento da interação entre as pessoas.

Assim, neste trabalho, os gestos são compreendidos como movimentos do corpo que fazem parte da interação e da comunicação humana e a sua definição está atrelada a uma análise de sua(s) função(ões), nas trocas com o outro. Essa discussão tem, também, importância, em um âmbito maior sobre a linguagem em suas modalidades e coloca em destaque, o hibridismo presente nessas diversas vias semióticas. Mais particularmente, este estudo se debruça sobre as possíveis relações entre os movimentos gestuais e os de escrita de alunos com deficiência intelectual, produzidos nas trocas verbais e que são constituídos nas interações em sala de aula.

Dessa forma, considerando as particularidades do aluno com deficiência intelectual, torna-se necessário compreender as funções que os gestos podem desempenhar quando a fala ainda se encontra em desenvolvimento ou diante de certos comprometimentos orgânicos que a deficiência traz para os sujeitos.

3.3 Os gestos e a deficiência intelectual

Para Lima e Santos (2012), os gestos podem ser considerados a primeira forma de comunicação simbólica humana. Em um primeiro momento, os movimentos estariam atrelados ao contexto físico e a objetos imediatos, depois, eles vão adquirindo, cada vez mais, uma independência. Nas considerações das autoras, eles são “pedra basilar” na construção da linguagem oral da criança e favorecem a elaboração de conceitos, quando não está presente ainda a modalidade da fala. No desenvolvimento do uso da língua, eles “desbravam o caminho para a linguagem falada” (LIMA; SANTOS, 2012, p. 495).

Segundo Lima e Santos (2012), na estimulação precoce, principalmente, para as crianças com comprometimentos na linguagem verbal, o estímulo ao uso de gestos em programas interventivos, teria grande importância no desenvolvimento da competência comunicativo-linguística, para favorecer a emergência da linguagem verbal.

Almeida e Limongi (2010) sinalizam que há uma escassez de investigações científicas que estabeleçam uma relação entre gestos e desenvolvimento da linguagem oral e tratam dessa questão em relação às crianças com Síndrome de Down. As autoras sugerem que no desenvolvimento da linguagem verbal os gestos podem ser tomados como um fenômeno essencial para a aquisição da fala, percurso que, na criança com Síndrome de Down, se dá de forma semelhante às outras crianças sem deficiência, mas de forma mais tardia.

Em uma análise dos gestos e do desenvolvimento da linguagem oral por crianças com Síndrome de Down é possível encontrar nos estudos de Almeida e Limongi (2010), a compreensão de que eles podem ser vistos como movimentos observáveis em ações com fins de comunicação. São entendidos como um fenômeno de transição entre ações motoras e aquisição posterior da linguagem verbal.

Na compreensão das autoras, os gestos funcionam como recursos cognitivos extras e complementares nas situações em que a criança ainda não pode expressar ou dar conta de determinado conteúdo oralmente (ALMEIDA; LIMONGI, 2010). Os gestos podem ser capazes de externar e complementar a fala, revelando demandas e interesses pessoais, e dizem que, nos estudos tradicionais, eles podem ser classificados como : dêiticos ou representativos. Os dêiticos são “utilizados para estabelecer um referencial, indicando um objeto ou um evento”. Os representativos “apresentam um conteúdo semântico específico”, isto é, eles podem: “se referir a objetos ,significando alguma de suas características (gestos simbólicos), como por exemplo, os gestos de abrir e fechar a mão em frente à boca (comer) [...]” (ALMEIDA; LIMONGI, 2010,p. 458).

Nas crianças com Síndrome de Down, por elas utilizarem os movimentos gestuais por um tempo maior, considerando as questões específicas do seu desenvolvimento peculiar, seus interlocutores ganham muita importância, tanto no desenvolvimento dessa linguagem, como também nos aspectos da regulação do comportamento e da atenção através das interações que são estabelecidas. Os gestos favorecem o desenvolvimento do vocabulário e uma menor discrepância entre a linguagem oral compreensiva e a expressiva, podendo “[...] consistir em um meio de a criança direcionar o *input* linguístico que recebe, facilitando assim o seu aprendizado” (ALMEIDA; LIMONGI, 2010, p. 461).

Como foi discutido no capítulo anterior desta tese, por linguagem expressiva, entendem-se aqueles processos de verbalização das ideias, das expressões motoras dos conteúdos através da fala, dos gestos, da escrita. No que se refere à linguagem oral compreensiva se caracteriza pela decodificação das ideias das outras pessoas a partir das trocas que são estabelecidas (CUNNINGHAM, 2008). Nas considerações de Vigotski (1995), no desenvolvimento é possível afirmar que a criança começa a compreender a linguagem (verbal) antes mesmo de falar, existe uma capacidade maior de entendimento em relação à expressão das ideias, nos primeiros momentos desse percurso.

3.4 A escrita e os gestos na abordagem histórico-cultural de Vigotski e Luria: uma introdução à “dança” do lápis no papel

Durante o ato de escrever, é possível notar movimentos corporais interessantes de crianças e jovens, sobretudo, os das mãos que eles fazem tanto quando estão em alguma situação de produção da escrita, mais individual, quanto na interlocução com o outro. As mãos que escrevem acompanhando o sussurro dos lábios esboçando as tentativas de sonorizar a intrincada relação de fonema e grafema; os dedos que contam na mesa para acompanhar os pedaços de cada letra que se pronuncia ou os que sinalizam o que e onde está escrito.

Em certa experiência na sala de aula, Lia, 7 anos, aluna¹⁸ com Síndrome de Down, em uma turma de alfabetização, identificou o seu nome dentro de outra palavra escrita no quadro. Ela apontava insistentemente para a lousa para falar da sua descoberta e deixava correr os seus dedos nas letras que compunham a palavra. Nos primeiros instantes, sem compreender a mensagem desenhada nos gestos, a professora parou e observou por alguns minutos, tentando

¹⁸ Aluna da pesquisadora, em 2006.

estabelecer as possíveis relações entre o movimento gestual de apontar a escrita registrada no quadro e a fala do nome pela a aluna.

Como professora, essa busca de relações foi uma tarefa desafiadora, pois contando unicamente com o apoio verbal não era possível atribuir algum sentido às falas da aluna, diante dos comprometimentos fonoarticulatórios que cercam a Síndrome de Down, e porque “o sentido não está somente nas palavras. Está ao mesmo tempo, nas palavras, nas pessoas que utilizam e nas circunstâncias em que são utilizadas.” (CORREA, 2002, p. 20).

No entanto, apenas observando as várias linguagens, as diversas estratégias daquela criança naquele contexto, a professora conseguiu interpretar as demandas de Lia: a de mostrar a própria apropriação do reconhecimento das letras do seu nome e ver, ainda, na fala da professora a afirmativa de que ali, naquela palavra solta de uma atividade do dia, também estava escrito o seu nome.

Diante dos alunos que escrevem, o professor pode se deparar com várias formas de manifestação que surgem na relação entre gestos e escrita. Cagliari (1985) ressalta que os gestos das crianças, muitas vezes, conseguem expressar melhor do que as palavras faladas na sala de aula, mas, afirma, ainda, que na escola, a linguagem gestual é vista com certo preconceito tornando-se até mesmo desprestigiada. Como afirma Vigotski (1998), a escrita no ar compreendida como movimentos que anunciam a semente da futura escrita simbólica, realiza-se nessas pistas endereçadas aos outros e oferecem luzes sobre como estão ocorrendo essas hipóteses.

No campo dos estudos psicogenéticos sobre a aprendizagem da escrita as pesquisas de Vigotski (1998), Luria (2006), Ferreiro e Teberosky(1999), embora apresentem delimitações particulares e vertentes teóricas diferenciadas, enfatizam que a história inicial da escrita na criança, ocorre com bastante antecedência da sua entrada na escola. Esse percurso de aprendizagem não se refere à apreensão puramente de formas gráficas, nem muito menos de um registro mecânico de letras no papel. Faz-se importante ver essas marcas e interpretá-las, superando a visão equivocada de “puro jogo” da criança, como algo sem intenção, desligado de uma possível aprendizagem (FERREIRO; TEBEROSKY,1999).

No desenvolvimento da criança, a escrita nos meios escolares pode ser compreendida como uma situação nova que requer uma forma diferenciada de se relacionar com o mundo (VIGOTSKI, 1998). Os saberes sistematizados, organizados, intencionalmente, pelo ensino podem promover saltos qualitativos no desenvolvimento humano, pois é através deles que o aluno pode dominar saberes culturalmente acumulados, estabelecer relações e construir um pensamento mais crítico sobre a sua realidade. Assim, à luz da concepção vigotskiana,

aprender a ler e escrever, a partir de uma proposta pedagógica, significa a possibilidade de uma ampla transformação na aprendizagem da experiência pessoal, pois há o avanço dos conhecimentos espontâneos em direção aos científicos (VIGOTSKI, 2010).

A partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a construção da língua escrita por crianças, na década de 1970, tem-se uma compreensão psicogenética e uma ampla divulgação, no Brasil, dos processos cognitivo-linguísticos na aprendizagem da criança diante desse objeto do conhecimento. Trata-se de uma defesa e um salto na perspectiva da língua escrita como representação de um objeto, e não, da língua concebida como aprendizagem de um código, ou seja, como uma transcrição de formas sonoras em formas gráficas.

Na conclusão dessa pesquisa, as referidas autoras descobriram os estudos de antecessores Vigotski e Luria (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), e em resposta às colocações de Rocco (1990), que se interroga, buscando saber se os achados do estudo da psicogênese seria retardatário, estaria atrás em relação aos achados de Luria (2006), Ferreiro (1994) traz a observação de que os trabalhos apresentam similaridades, convergências em alguns pontos de suas análises, mas também diferenças, inclusive históricas, entre as abordagens.

Ferreiro (1994) tece críticas aos debates sectários, que são recorrentes nos meios educacionais e impõem a escolha exclusiva de abordagens como a de Ferreiro e Teberosky(1999) ou a de Luria(2006), para subsidiar o trabalho pedagógico. Para a autora, no terreno educacional, essas posturas são pouco produtivas, ao mesmo tempo, que expressam atitudes anticientíficas no desenvolvimento de pesquisas. Nas palavras de Ferreiro:

as diferenças entre Luria 1929 e Ferreiro 1979 situam-se no nível das perguntas que guiam a experimentação. Ambos têm perguntas que lhes permitem ver “algo novo” nas produções infantis. No entanto, não são as mesmas perguntas (FERREIRO, 1994, p. 73).

Para o conjunto desses autores, ao chegar à escola, meninos e meninas já apresentam um percurso de conhecimento sobre a escrita que é uma prática interativa de comunicação entre as pessoas e, também, um constructo simbólico muito valorizado em diversas atividades cotidianas, numa sociedade letrada. No entanto, é preciso esclarecer aspectos, sobretudo, saber quais condições são favoráveis ao processo de produção escrita da criança, isto é, “mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a relação com o aprendizado escolar” (VIGOTSKI,1998,p. 141).

Oliveira (2012) destaca a necessidade de considerar as particularidades existentes nos estudos desses autores, ao mesmo tempo que, cada leitor precisa ter o cuidado em não fazer reduções ou combinações sem o devido reconhecimento de pontos de partida diferentes e/ou similares, desenvolvidos em cada abordagem (OLIVEIRA, 2012).

[...] Voltando ao contraponto com a proposta de Emília Ferreiro, poderíamos dizer que Luria trabalha com a criança da fase pré-silábica de Ferreiro, isto é, com a criança que ainda não percebeu que a escrita representa o som da fala, que está operando na construção da compreensão da utilidade e das funções da escrita. Quando a criança ingressa na fase silábica de Ferreiro, ela já está além das considerações de Luria (OLIVEIRA, 2012, p. 67).

Neste trabalho, reconhece-se a importância do estudo desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1999), principalmente de suas contribuições para o campo educacional, que vêm representando saltos significativos nas discussões sobre a alfabetização, no Brasil e no mundo, influenciando de forma produtiva as práticas pedagógicas alfabetizadoras realizadas nas salas de aula. No entanto, considerando a necessidade de outros olhares sobre o possível entrelaçamento entre gesto e escrita, busco, neste trabalho, analisar a função dos gestos para ampliar os estudos sobre a escrita inicial de alunos com deficiência intelectual, em sala de aula, a partir das considerações das pesquisas de Vigotski (1998) e Luria (2006), sem o abandono dos aspectos observados pelas autoras citadas.

Entende-se que as contribuições desses autores colaboram para guiar a compreensão sobre a importância do gesto e suas relações com a escrita na dinâmica interativa, foco desta tese, considerando o desenvolvimento e a aprendizagem peculiar de jovens com deficiência intelectual nas escolas.

Para Luria (2006) e Vigotski (1998), a escrita é definida como um sistema sociocultural de comunicação que revela a possibilidade das pessoas transitarem em um plano simbólico culturalmente construído que interfere, significativamente, nas funções psíquicas superiores. Vigotski (1998), em seu texto “a pré-história da linguagem escrita” diz que Luria (2006) foi o responsável por aprofundar o estudo sobre “o desenvolvimento da escrita na criança”,¹⁹ em artigo publicado em 1929. Nesses estudos os autores observaram as funções de memória e de comunicação de ideias através do uso do signo como auxiliar (instrumental no plano cognitivo) para apoiar a memória e para conseguir alguns objetivos.

¹⁹ No mestrado (COSTA, 2011), o estudo de Luria (2006) foi trazido como um ensaio, uma síntese de teorias sobre a aquisição da escrita por crianças. Nesta tese, a discussão sobre a pesquisa de Luria (2006) e Vigotski(1998) ganha outros contornos, mais aprofundados.

Na pesquisa empírica sobre “o desenvolvimento da escrita da criança”, Luria (2006) enfatiza um olhar para o percurso desse caminho, explicando que linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e essas, em momento posterior, cedem lugar aos signos. O autor relaciona as etapas de surgimento da escrita na criança à história da civilização, isto é, ele estabelece uma relação entre a história particular dos sujeitos e a história cultural, construída pela humanidade. Essa relação pode ser compreendida pela contribuição dos estudos de Gelb sobre o aparecimento da escrita na humanidade (KATO, 2010).

Em seus estudos com crianças pequenas (4 e 5 anos) sem deficiências e não escolarizadas, Luria incluiu na investigação crianças com deficiência intelectual, naquela época, denominadas com “atraso ou retardo mental”. Particularmente, sobre essas crianças, o autor descreve que são identificadas certas dificuldades acentuadas de memória e de abstração, ao utilizar o desenho como signo auxiliar. Assim afirma:

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

Dos rabiscos à apropriação da escrita simbólica, Luria (2006) identificou os seguintes momentos do percurso: a escrita imitativa, que se expressa em uma etapa não diferenciada (imitativa, autocontida), que ele também denomina de pré-instrumental; a escrita topográfica, que inicia a tentativa de estabelecer a utilização de traços para apoiar a memória, ou seja, o registro ainda não é de caráter instrumental, para recordar e lembrar o conteúdo, mas surgem vestígios que dão início a essas tentativas. Nesse momento, há na produção da escrita o registro do que é falado como hipótese, distribuindo espacialmente essa escrita no papel, por meios de traçados que possam auxiliar a recordação.

Depois, a criança produz uma escrita diferenciada por meio da pictografia (o desenho), ou seja, quando ela tenta escrever o número e a forma de coisas que foram solicitadas. A criança produz diferenciações nos traçados, revelando o início de um processo de uma escrita instrumental, ou seja, para servir de apoio à memória e alcançar os seus objetivos.

Nessa observação do processo inicial, “o escrever como os adultos” (LURIA, 2006) sinaliza a possibilidade de conquista futura de um simbolismo da representação dos sons em formas gráficas. Nas palavras de Vigotski (1998, p. 140), compreende-se que no percurso de produção da escrita infantil, esse “sistema se constitui de um simbolismo de segunda ordem”, ou seja, a escrita é um sistema de signos que “designam sons e as palavras da linguagem

falada” e depois, gradualmente, avançando nesse ponto de apoio na fala, ela se torna um simbolismo direto.

Assim como a fala, o autor considera que o desenho, a brincadeira e os gestos que podem ser vistos nesses processos são simbolismos de primeira ordem, que, segundo uma linha histórica desse desenvolvimento, conduzem à conquista posterior da escrita inicial. Assim, como um simbolismo de primeira ordem, promovem a experiência através do terreno simbólico, onde há outras formas da representação. “Aos poucos a criança percebe que os objetos podem não só indicar coisas que estão representando, mas também substituí-las” (COSTA; SILVA, 2012, p. 57).

Assim, frases como “parece preto”, “fumaça preta de chaminé”, “no inverno há muita neve branca” [...] fazem com que a criança mude rapidamente de uma escrita que funciona como gestos indicativos para uma escrita que contém os rudimentos da representação. É fácil perceber nesse ponto, os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos e ações que a criança terá que evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados nas palavras (VIGOTSKI, 1998, p. 152-153).

Vigotski (1998) diz que os gestos são signos visuais, uma escrita que se movimenta no ar e que aponta para a futura apropriação da escrita simbólica. Os gestos cumpririam a função de representação de um dado objeto e comunicariam, ao mesmo tempo, significados.

Nesse percurso, com relação ao desenvolvimento da escrita, desde a fase inicial, Luria (2006) observou um fenômeno bastante interessante: a não utilização da escrita como um recurso auxiliar para tomar notas ou escrever uma palavra. Luria (2006) ressalta, em seu estudo, que há condições importantes que devem ser consideradas para a compreensão do momento em que a criança é levada a escrever. Para o autor, a escrita pode surgir de um interesse por parte do sujeito, como também, ela pode servir para conseguir algo que ele deseja, revelando um papel instrumental. Além disso, “a criança deve ser capaz de controlar o seu próprio comportamento por meio desses subsídios” (LURIA, 2006, p. 145).

Nesse estudo, Luria (2006) identificou um processo autocontido no desenvolvimento da escrita simbólica. O ato de escrever, de rabiscar era imitativo, intuitivo, externo, não cumpria a função mnemônica, e as crianças estavam buscando “escrever como os adultos”, mostrando ser uma brincadeira simbólica, mas numa situação que evidencia um modo de se comportar um pouco além do que ela era naquele momento.

Nesse ponto, vale destacar que no processo de imitação, a criança não reproduz puramente atitudes e tenta expressá-las em atos externos. Ela traz elementos do que conhece, do que carrega em si e incorpora suas próprias vivências pessoais no mundo social. Se ela é capaz numa brincadeira de afirmar que está dirigindo um carro, ela demonstra um pouco das atitudes e situações que já conhece para brincar de carro, e introduz novos aspectos para o seu ato de brincar, na sua criação. Diaz (2011) complementa a perspectiva vigotskiana e diz que a criança nesse processo criativo traz “incorporações pessoais” à imitação.

Na imitação, a criança observa situações da vida e vai além, demonstrando um salto cognitivo qualitativo, o que Vigotski denominou de “reelaboração criativa” (VIGOTSKI, 2009a). É importante dar o devido destaque a esse conceito, pois ele apresenta uma abordagem crítica às perspectivas que consideram a imitação como uma mera reprodução de comportamento ou cópia de situações da realidade.

Vigotski (2009a) diz que há dois impulsos fundamentais nos processos mentais: a reprodução, isto é, a repetição de experiências que são importantes na formação e aprendizagem de hábitos para o conhecimento do mundo e a criação, ou seja, uma função que não se limita a repetir o passado, mas cria, reelabora a partir dessas experiências, modificando e produzindo algo inovador.

A capacidade cerebral armazena situações e experiências anteriores, mas não se limita a isso, ela “reelabora criativamente” a partir de necessidades concretas, abrindo espaços e brechas para novas formas de agir. Assim, há uma combinação do velho com o novo, em outras palavras, “se o homem fosse exclusivamente voltado para o passado, seria virado para o ontem, incapaz de se adaptar ao amanhã” (VIGOTSKI, 2009a, p. 11).

Dessa forma, a brincadeira simbólica (o faz de conta) apresenta processos criativos de rupturas com a reprodução porque através da imitação, a criança pode alcançar novos patamares no desenvolvimento. No entanto, é preciso dizer que cada pessoa deve “[...] possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo” (VIGOTSKI, 2008, p. 129).

Na concepção de Vigotski (1998) há na brincadeira de papéis que leva à escrita simbólica uma característica singular. O avanço qualitativo é favorecido pela dimensão simbólica que se realiza no plano da imaginação, pois a criança expressa seu potencial e faz um convite ao olhar do outro sobre o “reelaborar criativamente” as atividades humanas, dentre as quais, a produção de escrita. Dessa forma, critica-se nesta tese a noção de “puro jogo”, muitas vezes, difundida quando a criança ou jovem escreve a partir de suas hipóteses e se revela na imitação que é vista, equivocadamente, como um processo mecânico, sem propósito.

O ato de imitação, de “escrever como os adultos” (LURIA, 2006), sugere a necessidade de compreender a possibilidade do aluno ir um pouco mais além, quando há uma influência cultural e educacional organizada e sistematizada. Significa permitir que ele mostre o que pensa, o que sabe a respeito da escrita, e implica também destacar o papel da mediação de outras pessoas para que ela possa avançar para além do que evidencia no momento das observações mais imediatas no espaço escolar (VIGOTSKI, 1998).

Nos achados de Luria (2006), na análise do processo autocontido observado nas brincadeiras de “escrever como os adultos”, o ato de escrever ainda não era visto como um recurso para ajudar na lembrança de uma mensagem ou para relacionar o que se escreve (rabiscos e garatujas) ao conteúdo. Nesse ponto do desenvolvimento, os registros não apresentam funcionalidade para a criança, e também não apoiam a memória servindo como mediação para alcançar objetivos intelectuais. Tal etapa pode ser chamada, segundo Luria, de pré-instrumental (LURIA, 2006).

Esses movimentos imitativos, através de uma dança do lápis na folha de papel, revelam a futura escrita que se expressa em rabiscos e garatujas iniciais. A brincadeira de escrever, mostra um corpo que (re) cria situações, a partir da interação com os outros. Esses atos imitativos, vistos em gestos realizados “como faz o adulto”, não são puramente mecânicos, não se expressam como um espelho dos atos de outros, mas implicam um salto no plano cognitivo do próprio sujeito, na apreensão desse constructo cultural simbólico que é a linguagem escrita, que necessitará de auxílios de outros para avançar (LURIA, 2006; VIGOTSKI, 2009a).

Numa pesquisa desenvolvida por Temple (2010) ocorrida no interior de São Paulo, em uma escola pública estadual, em 2005, com alunos da 3ª série, a autora traz dados importantes sobre o fenômeno do “copismo” observado em alunos na sala de aula. Para Temple, esse fenômeno evidencia uma forma de manifestação da imitação do outro através da escrita.

Conforme Temple (2010), entende-se por “copistas” aqueles sujeitos que desenvolvem as destrezas motoras necessárias ao ato de escrever, mas, no entanto, ainda não asseguraram a compreensão das relações multifacetadas entre fonemas e grafemas no uso da língua escrita. Em outras palavras, esses alunos são capazes de demonstrar um domínio das habilidades motoras, em transcrever letras no papel, mas ainda não leem e não escrevem de forma convencional (TEMPLE, 2010). Nesse ponto, a autora concorda com Ferreiro e Teberosky (1999), quando explicam que escrever não é copiar, não é registrar mecanicamente e graficamente as letras no papel. É preciso ir além e romper com essa fronteira que o ato de puramente copiar não favorece. Segundo Temple,

Somente se a aprendizagem realmente for internalizada é que será considerado um desenvolvimento real da criança. Se a cópia da escrita adulta não ultrapassar esse limite de imitação e não for internalizada, não terá acontecido nada novo no desenvolvimento da criança. (TEMPLE, 2010, p. 236).

A escrita tem uma importância social para esses alunos, porém, diante de circunstâncias escolares pouco favoráveis à alfabetização, ocupa um lugar distante, esvaziada de sentido, nas relações com o saber.

Assim, na sua interação com o mundo e com os seus próximos, quando a criança desenvolve uma relação funcional com os objetos, pode-se dizer que há um ponto crítico nesse desenvolvimento, isto é, há formas intelectuais do comportamento que estão sendo evidenciadas. O escrever ocorre, primeiro, por um interesse pelas coisas, por parte da criança, e, segundo, que elas sejam funcionais, "instrumentais", isso é, que desempenhem um papel importante de auxílio para conseguir alcançar certos objetivos que fazem parte dos seus interesses (LURIA, 2006).

Nessa transição, as marcas topográficas iniciam as tentativas de lembrar o conteúdo, mas são ainda não-diferenciadas porque, no ato apenas de registrar dispondo o traçado espacialmente no papel, não se revelam conteúdos claros sobre o que se escreveu. Para Luria (2006), a passagem de uma atividade gráfica não-diferenciada para um estágio de atividade gráfica diferenciada, decorre de dois grandes fatores: a forma e o número (quantidade).

Na pesquisa de Luria (2006), notou-se que, quando a criança era movida e forçada a produzir uma escrita diferenciada, quando os desafios envolviam a quantidade e a forma, ela era conduzida a mostrar grafismos de uma etapa pictográfica. Nesse momento, o desenho começa, então, a se colocar como uma atividade intelectual mais complexa, em direção à escrita diferenciada.

Em outras palavras, como exemplo do caso citado por Luria (2006), pode se compreender que para uma criança que deseja escrever a frase "o homem tem duas pernas", essa criança registra dois traços no papel. Nesse sentido, para Luria (2006), o passo inicial foi dado no sentido de que ela foi capaz de "ler" e de "escrever" sua própria escrita. O rabisco, o signo, estaria apontando para mudanças no plano psicológico, pois estava servindo para tentar recordar um conteúdo.

Nesse percurso, não linear de desenvolvimento, a criança passaria por tentativas para elaborar esse sistema cultural, demonstrando transformações através de rupturas, involuções e evoluções, na tentativa de favorecer o ato de recordação da mensagem. Numa síntese do que

foi dito anteriormente, esse percurso pode ser compreendido, inicialmente, através dos rabiscos movimentados no papel pelos gestos e nos atos imitativos; depois, a partir das marcas topográficas; e em seguida, nas realizações pictográficas em direção à escrita simbólica (LURIA, 2006).

3.5 Estudos posteriores de Luria e Vigotski sobre as linguagens oral, escrita e a gestualidade

Em estudos posteriores, desenvolvidos por Luria (1986), em destaque na obra “as últimas conferências”, o autor dá ênfase à discussão sobre as particularidades das linguagens oral e escrita, e situa o papel dos gestos como elemento importante na comunicação entre as pessoas. Luria (1986) apresenta as diferenciações de cada linguagem, oral e escrita, traçando especificidades de cada uma delas, localizando os gestos na produção verbal, situando-os nos diálogos entre as pessoas.

O autor afirma que, numa conversa “certas partes da alocução verbal podem faltar e ser substituídas pelo conhecimento da situação ou pela inclusão de gestos, mímica, etc.” (LURIA, 1986, p.164) Além disso, para Luria, os gestos apresentam importância como “marcadores não verbais” e estão presentes na linguagem oral, durante a produção do diálogo:

Todos esses meios podem complementar exitosamente os códigos da linguagem ao remarcar o essencial, o importante, e colocar em manifesto, os elementos fundamentais da ideia. Sabe-se que as diferentes entonações e gestos podem dar diferentes sentidos a construções sintáticas que aparecem idênticas. (LURIA, 1986, p. 167)

No caso da escrita, para Luria (1986) e Vigotski (2008), esta seria outra modalidade de linguagem, “uma “fala” sem interlocutor, dirigida a um outro imaginário ou ausente, ou a ninguém especial - uma situação nova e estranha para a criança” (VIGOTSKI, 2008, p.123). Esclarecendo um pouco mais essa perspectiva, Luria diz que “o monólogo escrito é uma linguagem sem interlocutor, seu motivo e projeto inicial são completamente determinados pelo próprio sujeito”, e a escrita não contaria com esses marcadores não verbais na produção do texto. (LURIA, 1986, p. 169)

Em outras palavras, nessa visão, a linguagem escrita seria uma atividade voltada para o próprio indivíduo, isto é, o autor afirma que o processo mental na produção de escrita envolve a realização de um “rascunho mental” (VIGOTSKI, 2008), podendo ser caracterizado pelo percurso que uma pessoa realiza, desde a ideia sobre o que pretende escrever até a execução final de sua produção.

Tanto para Vigotski (2008) quanto para Luria (1986), nesses estudos posteriores que problematizam o oral e o escrito, sob o ponto de vista de uma análise psicológica, esses autores trazem importantes contribuições às funções psicológicas do próprio sujeito (que fala e que escreve) no ato da produção, mas se faz necessário destacar outras reflexões sobre a escrita para complementar e avançar nessa discussão, conforme é proposto nesta tese. Sem pretender esgotar uma análise dos aspectos levantados pelos autores sobre as linguagens, oral e escrita, destaca-se aqui uma necessária reflexão sobre a concepção de escrita com/sem a presença do outro (SMOLKA, 2013) e sobre a dimensão dialógica, analisando-se o papel desse outro na produção do texto escrito.

Smolka alerta que Vigotski “assume como critério de distinção de formas monológicas e dialógicas, a presença/ausência de interlocutores nas condições concretas e imediatas de ocorrência das trocas verbais” (2013, p. 43). Em outras palavras, na linguagem oral haveria a prática dialógica com o outro, sendo essa uma das suas características. Mas, na escrita, ocorreria uma mudança significativa no modo do sujeito lidar com uma situação abstrata, complexa, porque seria uma atividade mais voltada para si, um “monólogo interno”, uma “atividade autorreflexiva” (FERNBACH, 2015) de quem escreve sem a presença (física ou imaginária) dos leitores ou conforme concebe Vigotski, “para ninguém em específico” (VIGOTSKI, 2008).

À luz de Bakhtin (2009), no caso da discussão proposta, nesta tese, a análise sobre “os gestos que revelam escrita”, busca-se ressaltar a compreensão de que existe uma atividade dialógica entre alguém que escreve e outro, mediador (o professor ou pode ser também colegas guiados pelos professores na sala de aula) que intervém na produção e influencia os interesses, dando-lhe pistas e oferecendo-lhe estratégias. Ou seja, o posicionamento bakhtiniano, sugere outra compreensão que pode ser vista, neste trabalho, como complementar ao olhar vigotskiano, a respeito desses processos mais “autorreflexivos” que são entendidos, também, como dialógicos.

Segundo Fernbach (2015, p. 144), “o monólogo interior, constituinte da escrita, segundo Vigotski, seria para Bakhtin essencialmente dialógico”. Diante da produção de escrita, o aluno, em um “duplo movimento dialógico, consigo mesmo e com os outros, ele pode se deparar com o imprevisto. Cada criança pode passar por essa experiência de ver seu discurso tomar outro rumo, não previsto e não previsível” (FERNBACH, 2015, p. 163).

Assim, parte-se do pressuposto de que a escrita é uma “prática interativa” entre o sujeito e as outras pessoas (ANTUNES, 2003, p. 45) e como prática interativa, segundo Antunes:

[...] O que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala (ANTUNES, 2003, p. 45).

Em outras palavras, o aluno endereça a sua produção a alguém e esse sujeito em interlocução com a sua produção interpreta, presta sentidos, interage, recusa, colabora, rejeita (FIORIN, 2016) o texto no próprio jogo das interações onde estão envolvidas diversas linguagens entrelaçadas. Na sala de aula, o aluno com deficiência intelectual pode mostrar as suas hipóteses de escrita no papel, quando está diante da mediação pedagógica do professor, tendo essas oportunidades como espaços de aprendizagem onde várias vias comunicativas, sejam elas gestuais, orais, gráficas estão em jogo. Os alunos perfazem um caminho de aprendizagem em que outro é constitutivo, faz parte desse processo (SMOLKA, 2003) e pode fazer novas investidas no texto, diante da dinâmica interativa entre os sujeitos, em sala de aula.

No momento de interlocução, entra em jogo não somente a atividade de quem escreve, mas ocorrem também as intervenções pedagógicas no processo de escrita do aluno pelas quais é possível ampliar conhecimentos sobre a produção de texto em apropriação e do próprio sistema de escrita alfabética. Isto se dá, principalmente, no caso do aluno com deficiência intelectual, que necessita de apoios, estratégias e dicas, para construir o conhecimento porque sozinho se torna difícil a movimentação de processos internos importantes à apropriação de conhecimentos (VIGOTSKI, 1998).

Vale destacar que, no conjunto dessas estratégias e intervenções, é imprescindível considerar também, os conhecimentos que envolvem a reflexão do sistema alfabético de escrita. Segundo Morais (2005), no processo de alfabetização, há questões relacionadas à apropriação do sistema que devem ser tomadas como indispensáveis, pois, nesse caminho, que o aluno percorre para compreender esse objeto cultural, ele se debruça por “desvendar como a escrita alfabética funciona” (MORAIS, 2005, p. 41).

Morais (2005) afirma que, o aluno constrói constantes reflexões a respeito das dimensões conceituais e das propriedades desse objeto, pondo em questionamento: “o que a escrita representa/nota?” , “Como a escrita cria representações/notações?” E, no que se refere às suas propriedades, ele se debruça por saber e dominar certos processos complexos, tais como:

1. que se escreve com letras, que as letras não podem ser inventadas, que para notar as palavras de uma língua existe um repertório finito (26, no caso de português); que letras, números e outros símbolos são diferentes;
2. que as letras têm formato fixos (isto é, que embora p, q, b e d tenham o mesmo formato, a posição não pode variar, senão a letra muda); mas também, que uma mesma letra tem formatos diferentes (p é P, \mathcal{P} , p , ρ , etc.), sem que elas, as letras, se confundam;
3. quais combinações de letras estão permitidas na língua (quais podem vir juntas) e que posição elas podem ocupar nas palavras (por exemplo, Q vem sempre junto de U e não existe palavra terminando em QU em português);
4. que as letras tem valores sonoros fixos, convencionalizados, mas várias letras têm mais de um valor sonoro (a letra O, valor por /ó/, /ô/, /ô/ e /u/, por exemplo), e, por outro lado, alguns sons não são notados por letras diferentes (o som de /s/ em português se escreve com S, C, SS, Ç, X, Z, SC, SÇ, etc. (MORAIS, 2005, p. 42)

Esse percurso significa uma trajetória de um empenho, na tentativa de entender questões conceituais e aquelas que perpassam pela “construção e de fortalecimento do universo simbólico” (COLELLO, 2007, p.32), como também, o sujeito se pergunta a respeito de suas funções, os seus usos e propriedades. São questões complexas e, que, portanto, não podem se resumir apenas à memorização de regras e normas, que se pautam em uma perspectiva de aprendizagem da língua como código.

É preciso dizer ainda que, há muitas concepções e práticas que, equivocadamente, se apóiam na idéia de aprendizagem “espontânea”, desses conteúdos (MORAIS, 2005). Nessas abordagens, enganosamente, os processos são entendidos como se fossem decorrentes de questões, puramente, internas dos indivíduos, e, somente, se realizam por parte do próprio aprendiz, sem a necessária intervenção pedagógica.

Em síntese, o seu interlocutor (o professor) pode intervir na produção de um texto, ou seja, no processo de aprendizagem da linguagem escrita de um aluno, o professor é alguém que pode oferecer suportes, orientações e ajudas ao sujeito no seu próprio ato de escrever (COSTA, 2011). Nesse percurso, com a ajuda de alguém mais experiente, pela interferência de outra pessoa, o aluno pode dar mais saltos porque esse professor observa as suas possibilidades e propõe ações pedagógicas que mobilizam a construção de novos conhecimentos, considerando a zona de desenvolvimento proximal desse aluno, conforme foi discutido, no capítulo anterior.

Dessa forma, compreende-se que, embora a linguagem escrita não conte com esses “meios expressivos complementares” (LURIA, 1986), tais como os gestos, porque guarda especificidades e particularidades, ela pode ser concebida como uma “prática interativa de

expressão” e que traz como ponto de apoio, outras linguagens como a oral e a gestual porque estas estão imbricadas nas relações entre as pessoas (SANTAELLA, 2013).

Entende-se que a concepção vigotskiana da aprendizagem pressupõe conceber a sua natureza social, ou seja, a apropriação de conhecimentos que se dá a partir das influências sociais. No entanto, faz-se necessário complementar e enfatizar essa análise destacando que o processo de escrita ocorre não só como atividade centrada nos processos psicológicos fundamentais do próprio indivíduo. Vai além porque, no terreno social da aprendizagem escolar, o aluno pode se apoiar nas ajudas que recebe, na influência de outras vozes, tomando-as para si, no ato da sua produção, compreendendo e interpretando as formas de dizer, para reinventar a sua própria produção mediadas, que, em sala de aula, é mediada principalmente, pelo professor.

Além disso, ele pode se apropriar de práticas diversas que a escrita possibilita para torná-la um conhecimento próprio e para o outro, a partir dos seus interlocutores. Como afirma Lemos:

o que está omitido na descrição que Vigotski faz desse processo é justamente o papel do interlocutor, leitor e escriba. [...] o deslizamento simbólico a que alude Vigotski deveria incluir, portanto, o ato interpretativo do interlocutor, sua apropriação pela criança que o transforma em ato de fala diretivo do ato de escrever tanto do outro quanto de si mesma [...]. (LEMOS, 2010, p. 13)

Complementando essa análise, para Smolka (2013) ainda que o sujeito tenha o desejo de escrever para si mesmo, há muitas referências e vozes de outros que ele toma como se fossem as suas e que envolvem o percurso da produção. Assim, o ato de escrever caracteriza-se por ser uma atividade de uso da(s) linguagem(ens) que pode ser vista para além do indivíduo, como dirigida a outra pessoa. Ela se realiza com e a partir de outro, sendo uma produção “essencialmente dialógica” porque se constitui dessas múltiplas vozes e situações sociais que interagem com quem escreve (FERNBACH, 2015, p. 144).

3.6 Escrita: linguagem (in)visível dentro da escola?

Numa sociedade letrada, a escrita ocupa um lugar de destaque em diversas práticas e atividades sociais entre as pessoas. Na contemporaneidade, ela tem se expandido ao contexto digital e os registros escritos são cada vez mais movidos e ampliados nos meios eletrônicos, embora, muitas vezes, na escola, a escrita tenha sido ensinada e aprendida sob outras bases.

Segundo Barbosa (1994), em um breve resgate histórico, pode-se dizer que o surgimento da escrita tem suas raízes nos registros gráficos, na região de Uruk, há 5.000 anos

e evoluiu nessa forma de comunicação. Para Cagliari, “a história da escrita vista no seu conjunto, sem seguir uma linha de evolução cronológica de nenhum sistema especificamente, pode ser caracterizada como tendo fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética”. (2005, p. 106)

Nesse percurso, a escrita avançou do desenvolvimento pictográfico, quando o desenho cumpria, na humanidade, as funções de arte e de comunicação com as outras pessoas, e não há uma tentativa de representação da fala à posterior mudança, uma representação, em direção ao sistema por ideogramas (que inicia uma representação fonética). E, posteriormente, do sistema ideográfico-silábico ao silábico, que se deu na tentativa de “representar palavras ou sílabas por pictogramas utilizando apenas os sons dos nomes dos objetos” evoluiu para o sistema de escrita alfabética aprimorada pelos gregos, no século X a. C. (KATO, 2010, p. 16).

Em seus processos socio-históricos, a escrita encontrou na “força dos livros”, um objeto portátil e nos materiais impressos, as fontes de disseminação e de compartilhamento de ideias (BARBOSA, 1994). Com o advento da era da comunicação, através da tipografia, a cultura impressa redimensionou a importância da escrita nas sociedades.

Diante dos avanços dos meios eletrônicos, ela vem ganhando outros contornos e tem sido multiplicada em diversos suportes. Santaella (2007; 2013) explica que a revolução teleinformática (digital) vem mostrando impactos nas mais variadas instâncias da vida e situa a relação do homem com a máquina numa evolução acelerada, cada vez mais avançada. A tecnologia por diversos meios tem sido incorporada às mais variadas situações cotidianas, o que favorece uma gradativa transformação das relações sociais e, principalmente, a interação marcante que a autora denomina de “simbiose humano-máquina” (SANTAELLA, 2013, p. 251).

Santaella (2013) considera que essas mudanças nas ordens “psíquica”, “cultural” e “social”, são mais intensas do que a invenção do alfabeto e da imprensa, com a tipografia, por criação de Gutenberg, do século XV ao XIX. A autora diz que a hipermídia é uma forma de linguagem que se caracteriza, principalmente, pela convergência de meios tecnológicos, de várias linguagens e pela marca interacional da relação homem-máquina.

Na hipermídia, fotos, desenhos, gráficos, sinais de trânsito interno, formas em multi-luz-cor, texturas, sombras e luzes lá estão para orquestrar sentidos. Palavras, textos, imagens fixas e animadas podem complementar e intercambiar funções na trama de um tecido comum. Como se não bastasse, a hipermídia pode importar sons, vozes, músicas, ruídos e vídeos. Tudo isso é então orquestrado em ambientes 3D em cujas arquiteturas o receptor

imerge em processos de busca propositada ou aventureira. (SANTAELLA, 2013, p. 392).

As mudanças sociais nos meios digitais também são discutidas por Chartier (2002), quando afirma que a textualidade eletrônica, numa dimensão interativa, se dá de forma não linear e produz uma verdadeira “mutação epistemológica” entre o leitor/ usuário e também com a escrita.

Assim, quanto à ordem do discurso, o mundo eletrônico propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição.[...] Por um lado, a textualidade eletrônica permite desenvolver as argumentações e demonstrações segundo uma lógica que já não é necessariamente linear nem dedutiva, tal como dá a entender a inscrição de um texto sobre uma página, mas que pode ser aberta, clara, racional graças à multiplicação dos vínculos hipertextuais.(CHARTIER, 2002, p. 23-24)

Conforme Chartier (2002), na relação com a língua escrita e o posicionamento dos leitores diante dos textos, através de um único suporte (o computador), o leitor tem a possibilidade de um contato com um universo de gêneros textuais de forma dinâmica, aberta, com brechas para interferências na textualidade virtual pelo próprio usuário.

Assim, pode-se dizer que há, nesse momento, um período de construção de leitores e escritores a partir dessas mudanças. A tela surge entre o texto e o corpo também em forma de separação. Com os meios eletrônicos, Chartier (1999) alerta para diferentes tramas nas relações entre o texto e o leitor/escritor dentre elas, uma separação corporal do objeto (material escrito) e dos papéis de cada um nessa relação. Assim afirma:

a inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo na antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. (CHARTIER, 1999, p.13)

O autor compreende que, na era da cultura do impresso, na revolução industrial da imprensa, no século XIX, havia claramente uma “separação de papéis do autor, do editor, do tipógrafo, do distribuidor, do livreiro”, mas com a revolução teleinformática, essas atividades podem ser desenvolvidas por uma só pessoa, ao mesmo tempo. Da mesma forma, outras relações também se modificam como, por exemplo: todos podem acessar de imediato, tecer críticas aos conteúdos, fazer comentários, desempenhar variados papéis dentro dessa relação em construção (CHARTIER, 1999).

Nesse sentido, os modos de ser e de estar no mundo atual provocam interrogantes ao fazer escolar porque revelam transformações sociais que podem ser expressas, através de comportamentos diferidos diante daquela relação verticalizada do aluno com o conhecimento. A informação em rede, os objetivos escolares, o papel do aluno e do professor, bem como a dinâmica de tempo e espaço para aprender retratam uma escola que, muitas vezes, entra em conflito com as novas gerações. Particularmente, no que se refere aos jovens e sua relação com a escola, pode-se dizer que há mudanças significativas nas novas gerações e que a escola precisa considerar o desinteresse desses alunos pelos assuntos da própria escola. Como alerta Sibilía (2012):

Enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos eletrônicos e digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos; isso talvez explique por que os dois não se entendem e as coisas já não funcionam como se esperaria. (SIBILIA, 2012, p. 181)

No entanto, a autora alerta que seria ingênuo e reducionista pensar que apenas a adesão de materiais e equipamentos modernos e digitais daria conta de uma mudança de concepção nas práticas escolares, sendo importante, considerar a maneira e o uso que é dado a esses recursos na dinâmica pedagógica. Em relação à produção de textos escritos, vê-se um ensino cada vez mais distante das situações reais de vida, tornando o ato de escrever um processo estranho à própria pessoa aprendente, apenas mostrando a apropriação de um objeto isolado, mecânico, posto e inalcançável.

Conforme analisam Leite e Tassoni (2007) nas relações pedagógicas que ocorrem entre os sujeitos e entre os sujeitos e os seus objetos de conhecimento em sala de aula,

o ato de ensinar e o processo de aprender envolvem certa cumplicidade do professor a partir do planejamento das suas decisões de ensino assumidas; mas tal cumplicidade também se constrói nas interações por meio do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, que escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno (LEITE; TASSONI, 2007, p. 134).

Considerando a escrita que é trabalhada pela escola, muitas vezes, de forma impositiva e alheia aos interesses dos alunos, na pesquisa realizada por Colello (2007), com base na perspectiva interacionista, a autora identificou dois mecanismos da escrita infantil: “o escape” e o “preenchimento”. Em uma breve síntese, o escape pode ser compreendido por “alternativas práticas para se desviar de atividades impostas, por outro eles podem ser respostas pessoais aos apelos da própria solicitação feita” (COLELLO, 2007, p. 257).

Quanto ao preenchimento, visto em registros em letras maiores e com a utilização de recursos acessórios como o desenho, constituiriam uma estratégia para dar ao leitor certa visão de cumprimento da tarefa proposta, ou seja, de completude da atividade solicitada pela escola. Esses mecanismos encontrados na composição de textos escritos foram motivados por “recursos contrários ao da comunicação e do dizer pela escrita” (COLELLO, 2007, p. 257). Ou seja, havia uma escrita que retratava a recusa, os desvios dos alunos em produzir textos a partir das demandas feitas nos moldes escolares.

Em outras palavras, os dados encontrados pela autora apontam para uma escrita podendo até mesmo ser criativa, mas que necessita de observação crítica, principalmente, quando a produção do escrever é imposta artificialmente pelo ensino escolar e quando há impactos negativos na utilização da escrita na relação com essa própria linguagem. (COLELLO, 2007) Na concepção de ensino de um objeto artificial, mecânico, desprovido de sentido para a vida, existe uma produção de invisibilidades das funções da escrita e o vínculo do aluno com esse objeto torna-se frágil, no espaço escolar.

O reconhecimento dessas diferentes perspectivas e concepções possibilita também uma compreensão do lugar que a escrita, o escritor e o texto ocupam nas tramas dos processos de ensino e de aprendizagem. Para Koch e Elias, podem-se destacar três dessas visões na sala de aula: a escrita com o “foco na língua”, com o “foco no escritor” e aquela com o foco na “interação”.

Essa discussão trazida por Koch e Elias (2015), sobre os diferentes posicionamentos do trabalho com a escrita na escola, pode ser compreendida no âmbito das críticas bakhtinianas às duas grandes visões correntes de sua época sobre as concepções de linguagem- o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista- e as suas divergências em relação à abordagem interacionista e dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (2009).

Na primeira visão, há uma perspectiva da escrita como um objeto abstrato, distante, o que significa também a aprendizagem de um sistema alheio aos indivíduos, compostos de normas e regras, que são impostas como um saber estranho, ou seja, “tudo está dito” e posto no texto (KOCH; ELIAS, 2015, p. 33-34). Cabe ao leitor e ao escritor ter domínio desse sistema para “ler” e “escrever”, considerando o que está no texto, sem espaços e brechas para múltiplas respostas e compreensões, denotando uma ideia de completude.

Como exemplo disso, nas atividades, pede-se ao aluno para circular ou reescrever o que o autor “X” disse em determinado parágrafo, ou se procura saber o que autor “X” quis dizer quando falou sobre um determinado conteúdo, deixando de fora a produção de sentidos dos alunos a partir de suas visões de mundo, de uma discussão maior sobre a incompletude do

texto, da posição social e política que o leitor ocupa diante do escrito do autor “X”, das inúmeras possibilidades de ler/escrever sobre esse mesmo assunto.

Bakhtin²⁰ criticou o objetivismo abstrato que concebia a língua dentro de uma estrutura de normas fixas, a serem decifradas, “um produto acabado que se transmite de geração em geração”, ou seja, para o objetivismo abstrato, a língua seria uma “parte social da linguagem” em que os sujeitos falantes se deparam com “uma língua como sistema de formas sujeitas a normas” a serem adquiridas, sem levar em conta os fatos práticos e vivos em seu uso por seus usuários. (BAKHTIN, 2009, p. 111-112)²¹. Como ressalta Freitas (2000), em relação às críticas bakhtinianas, outros aspectos, como os políticos, econômicos e sociais, não são considerados nessa abordagem (FREITAS, 2000).

No segundo caso, o “foco no escritor”, a escrita é vista como a expressão do pensamento, dos anseios individuais de quem escreve, totalmente dependente do sujeito que expõe as suas ideias para que outro (o leitor) tente entender o que ele (autor) quis dizer no corpo do texto. A leitura, por exemplo, é entendida como “uma captação de ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 10). Em suas análises, Bakhtin criticou a visão do subjetivismo idealista que via a “fala como ato individual”, considerando as condições “psicofisiológicas” dos indivíduos, em outras palavras, uma abordagem que não dá relevância à palavra e sua carga ideológica no uso da linguagem nas interações sociais. (BAKHTIN, 2009, p. 113).

No terceiro caso, o “foco na interação”, compreende-se que a escrita é um constructo cultural, “uma atividade interativa”, isto é, requer necessariamente intercâmbios com o outro em situações e contextos determinados (ANTUNES, 2003). É preciso afirmar que nessa concepção, critica-se a visão de língua como objeto abstrato, alheia às vivências das pessoas em seu uso, imposta e vinda de fora, verticalizada, como um sistema de normas e regras.

Numa perspectiva bakhtiniana, Fiorin diz que a atividade de uso da(s) linguagem(ens) é tecida nas relações, nas contradições, nos confrontos e encontros de ideias numa cadeia dialógica ininterrupta, a partir de tensionamentos entre diversas vozes (FIORIN, 2016).

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu

²⁰ Bakhtin fez críticas aos estudos de Saussure e ao subjetivismo idealista.

²¹ Na concepção de Saussure, os conceitos linguagem, língua e fala são tomados separados. A fala estaria no conjunto linguagem-língua, uma condição individual que envolve as questões psíquicas e de fonação e o uso da língua: a língua seria segundo Petter discutindo a concepção de Saussure, “a parte social da linguagem que não pode ser modificada pelo falante porque obedece a certas leis estabelecidas pela cultura”, sendo convenções; e a linguagem, compreende-se por ser uma faculdade, a capacidade humana individual e social de comunicação através de processos simbólicos. (PETTER, 2010, p. 14).

interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2009, p. 117).

Em relação às particularidades da escrita, podem-se destacar alguns aspectos: o sujeito que escreve pode contar com maior tempo para o planejamento das suas ideias, tem um tempo mais elástico para realizar a revisão da sua produção sem a participação “temporal-espacial” do seu interlocutor. Segundo Koch e Elias (2015), se, na fala, as pessoas estão frente a frente, as trocas são dinâmicas no próprio ato da interação; na escrita, há especificidades.

No caso do texto escrito, ao contrário do que acontece no contexto falado, contexto de produção e de recepção, de maneira geral não coincidem nem em termos de tempo, nem de espaço, já que escritor e leitor normalmente não se encontram copresentes.” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 13).

Em outras palavras, quando Koch e Elias (2015) estabelecem uma diferenciação entre as modalidades de uso da linguagem, oral e escrita, as autoras ressaltam que cada modalidade guarda características e especificidades em práticas sociais. No entanto, para as autoras essas modalidades não devem ser tomadas de forma separada, como divergentes, em blocos, mas sim, devem ser vistas em suas particularidades, em certas diferenças que caracterizam as suas práticas dentro de contextos específicos, e atendem a uma determinada situação comunicacional.

Assim, Koch (2008) concorda com Marcuschi (2010) ao afirmar que estão situadas em um “*continuum tipológico*” que pode caracterizar cada modalidade em um contexto de práticas interativas de uso da linguagem, ou seja, uma carta para um amigo pode se aproximar de uma conversa mais informal, por exemplo. Marcuschi afirma que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum tipológico* das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. (MARCUSCHI, 2010, p. 37)

Nas perspectivas que estabelecem dicotomias, a fala é concebida como “caótica”, “fragmentada”, “imprecisa” e funciona em condições imediatas; enquanto que a escrita é tomada em certas características, tais como: a precisão, o lugar da norma, da estruturação, da completude, e por ser descontextualizada. Nessas abordagens, que separam o oral e o escrito, está ausente uma preocupação com os aspectos dialógicos no uso da língua e presente uma visão de língua como sistema, ocupando um lugar normativo e de caráter imutável (BAKHTIN, 2009).

Dessa forma, em uma análise sobre a relação entre linguagem, escola e sociedade, é preciso considerar os tensionamentos porque requerem uma reflexão cuidadosa no que se

refere ao campo de forças simbólicas e materiais que atuam nas práticas escolares. Quando trata dos supostos problemas de linguagem centrados nas capacidades individuais dos alunos, Soares (2008) propõe um deslocamento do olhar para o ensino e apresenta três grandes explicações ideológicas sobre essa relação: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural, e a ideologia das diferenças culturais.

Na análise da ideologia do dom, a autora alerta para os discursos, revestidos de cientificidade que atrelam o fracasso às desigualdades naturais, centradas puramente nas pessoas (SOARES, 2008). Para Soares (2008), na segunda ideologia tem-se a ideia de defesa das aptidões atreladas à classe social, ou seja, para aqueles que pertencem às classes dominantes haveria uma inteligência superior e para os mais pobres, haveria a explicação de que eles seriam menos dotados intelectualmente.

Partindo de uma análise crítica do ponto de vista político, social e econômico, essas visões são equivocadas porque as desigualdades sociais decorrem do sistema capitalista, e não de questões particulares dos sujeitos, tais como a inteligência. Na terceira explicação da relação entre linguagem, escola e sociedade, Soares (2008), destaca que a explicação ideológica recai nas diferenças culturais, isto é, as diferenças em suas expressões de sucesso ou fracasso justificam-se pelas questões culturais que oferecem ou não estímulos socialmente valorizados.

Numa sociedade capitalista, marcada por acentuadas desigualdades sociais, pela discrepante distribuição de renda, a cultura dominante é tomada como legítima, desprivilegiando toda e qualquer origem social das classes oprimidas. Soares ressalta que nessa perspectiva se compreende que, no contexto escolar, a cultura do aluno é pobre, escassa de estímulos, e as explicações enganosas justificam que ele é culturalmente diferente por isso fracassa na escola.

Soares (2008) afirma que os estudos psicométricos e a concepção de inteligência a partir dos testes de inteligência (QI) deram sustentação a essa visão, influenciando as práticas educacionais. Essa abordagem também é conhecida pela teoria da privação cultural ou pobreza cultural, segundo a qual as classes mais pobres têm de origem em um meio empobrecido de estímulos, com déficits em várias esferas da vida: econômicas, culturais, afetivas, cognitivas, inclusive linguísticas. Esse empobrecimento acarretaria em prejuízos que dificultariam o avanço do aluno na vida escolar. Nessa explicação haveria uma suposta superioridade dos filhos das camadas mais abastadas.

Na relação linguagem e escola, é importante enfatizar a conquista de uma escola transformadora com vistas às mudanças sociais, a partir de um ensino da língua materna que

possa instrumentalizar e subsidiar as pessoas para a sua participação cultural, política e social (SOARES, 2008). Assim, trata-se de pensar a escola em seu grande desafio: constituir-se como um espaço de práticas sociais de leitura e de escritas vivas, situadas em “uma microcomunidade de leitores e de escritores” (LERNER, 2002, p 17).

Dessa forma, o olhar volta-se para as condições de produção, onde o outro (o professor, o colega) tem um papel fundamental na compreensão dos gestos que fazem entender sobre o que se escreve, porque e para quem se escreve. Nessa perspectiva, acredita-se que a escrita tomada isoladamente sem a presença do interlocutor, vista em sua expressão puramente gráfica, deixa em opacidade as suas possibilidades de aprendizagem sobre a produção.

3.7 Considerações sobre escrita e deficiência intelectual

Figueiredo Boneti (1999) em seu estudo “a representação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual”, publicado em 1999, ancorada nos estudos da psicogênese da língua escrita, buscou investigar se as crianças com deficiência intelectual desenvolviam, diante da linguagem escrita, os mesmos processos de construção desse conhecimento, que as crianças ditas normais.

O estudo ocorreu com quinze crianças de nível pré-escolar, de diferentes classes sociais, que foram entrevistadas, tomando o percurso metodológico utilizados pelas autoras piagetianas, Ferreiro e Teberosky (1999), e buscando a investigação da “evolução da linguagem escrita”, em algumas das tarefas por elas estudadas: orientação especial na leitura, hipóteses sobre desenho e texto, e elementos das frases escritas em suas relações com as frases pronunciadas (FIGUEIREDO BONETI, 1999, p. 6). Na pesquisa de Figueiredo Boneti (1999), a autora traz a sua análise considerando uma avaliação classificatória da inteligência, e, portanto, o grau de deficiência, das crianças participantes.

Os resultados da autora apontaram que as crianças com deficiência intelectual, desenvolviam processos semelhantes aos das crianças sem deficiência e que era necessário a observação “também do grau de deficiência e do tipo de conhecimento implicado” (FIGUEIREDO BONETI, 1999, p. 26).

Outra pesquisa realizada sobre o desenvolvimento da escrita por alunos com deficiência intelectual foi a de Ide (1991). Em um artigo publicado pela Revista Brasileira de Educação Especial, em 1991, a pesquisadora traz a síntese de sua investigação, a partir de um estudo de caso, numa classe especial, de uma escola estadual, em São Paulo. Dentro do

panorama de integração que permeava o atendimento desses alunos na época, em 1988, a autora propôs, nesse estudo, uma supervisão do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula pelo professor no ensino dos conhecimentos de leitura e de escrita com alunos com deficiência intelectual, com idades entre 8 e 13 anos.

Na observação do acompanhamento evolutivo desses alunos, em uma perspectiva psicogenética da escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999), a autora notou pequenos avanços, a partir das intervenções propostas e sistematizadas pela pesquisadora com a professora. Ide (1991) ressalta que, embora as mudanças nesse processo evolutivo tenham sido pequena, houve um salto significativo quando comparado aos anos anteriores desses alunos que evidenciavam poucos indícios de conquistas na aprendizagem. A autora enfatiza que o processo de aprendizagem da escrita nesses alunos, “em termos evolutivos é semelhante às crianças normais estudadas por Ferreiro e Luria, já que elas passaram ainda bem mais lentamente e com muita dificuldade, pelas mesmas etapas de desenvolvimento da escrita pesquisadas por Ferreiro” (IDE, 1991, p. 47).

Em síntese, nas duas pesquisas realizadas por Figueiredo Boneti (1999) e Ide (1991), as autoras sinalizam que esses estudantes apresentam potenciais de escrita, no entanto, atravessam esse percurso de desenvolvimento, de forma mais lenta quando comparados com crianças sem deficiência. Além disso, apresentam certas particularidades, considerando as variações de comprometimento orgânico que marcam a deficiência intelectual.

Em outro estudo, Lacerda (2013) observa que é muito comum se pensar que as crianças com comprometimentos na fala são incapazes de alcançar o processo de alfabetização. O seu aprender na sala de aula tem sido marcado por uma prática pedagógica que compreende a expressão da linguagem oral como um aspecto atrelado à inteligência e à normalidade. Ou seja, somente aqueles que expressam seus pensamentos pela via oral são sujeitos considerados com potenciais elevados de inteligência. Entretanto, como discute a autora:

É possível encontrar crianças que se comunicam verbalmente de forma satisfatória e que não conseguem se alfabetizar, e outras com sérios problemas em sua linguagem oral que se alfabetizam plenamente. Esses casos indicam a necessidade de uma revisão dos parâmetros adotados, apontando para a importância de um exame mais detalhado das relações entre oralidade e escrita e entre as diversas esferas da atividade simbólica na criança. (LACERDA, 2013, p. 68)

À luz dos estudos sócio-históricos de Vigostski (1998, 2008, 2009a, 2010) e colaboradores, a autora afirma que para tratar da relação entre o oral e o escrito, é preciso

considerar que o percurso de aprendizagem da escrita é marcado por um processo de desenvolvimento de signos (desenho, fala, gestos). Na pesquisa desenvolvida por Lacerda (2013), esta autora buscou compreender as relações entre oralidade e escrita, a partir do questionamento: “é preciso falar bem para escrever bem?”

Observou-se que, em situações discursivas, uma criança com deficiência mental de uma classe especial, apresentava estratégias interessantes e especiais para viabilizar a comunicação através do oral e também através do escrito. A criança, em algumas situações, buscava o apoio nas realizações da própria fala, e isso se refletia na escrita quando tentava estabelecer relações entre fonemas e grafemas, já que o seu desenvolvimento da linguagem oral ainda apresentava comprometimentos significativos.

Embora, não fosse objeto de investigação da autora, ela observou, em alguns eventos, a ocorrência de gestos para dar apoio ou para favorecer a oralidade e a compreensão do interlocutor. A escrita, então, surgia na interação para auxiliar na ideia que a criança queria transmitir. Nessas situações, a criança estabelecia, o que Lacerda (2013) chama de “estratégias para viabilizar uma construção conjunta de sentidos”, para favorecer a compreensão nos atos de interação com o outro (LACERDA, 2013,p. 78).

Esta criança tem consciência dos limites de sua oralidade e, ao mesmo tempo, não abre mão dela nos contextos em que deseja expressar-se. Percebe também que a linguagem escrita se constrói sobre a oralidade, na medida em que deve escrever os sons da fala para formar uma palavra. Em sua aquisição de escrita, inicialmente se apoia em sua oralidade, grafando o que oraliza e, aos poucos, por meio da mediação de seus interlocutores e dos modelos convencionais sociais, percebe os problemas que advêm desse apoio em sua oralidade. Passa então, a fazer maior uso dos modelos sociais de articulação como ponto de apoio, alterando a sua escrita e sua fala significativamente (LACERDA, 2013, p. 102)

Lacerda (2013) concluiu que, em muitas situações comunicativas, a fala pouco clara e comprometida dessa criança mostrou que, apesar de certas complicações na expressão oral, havia uma escrita que tentava alcançar uma etapa mais “próxima dos padrões”, e que dificuldades articulatórias impossibilitavam um resultado esperado mais próximo dos registros mais convencionais. Lacerda (2013) traz o destaque desses pontos que iluminam a compreensão de certas particularidades da pessoa com deficiência intelectual que apresenta comprometimentos na linguagem oral, ressaltando que a criança analisada necessitava de mediação externa, inclusive para apoiar-se na articulação da fala do outro para tentar escrever.

Esses aspectos colocados por Lacerda (2013) foram importantes para a compreensão de que, os sujeitos com deficiência intelectual podem recorrer a estratégias semióticas

singulares, para estabelecer uma comunicação com as outras pessoas. Essa reflexão será desenvolvida na discussão dos achados encontrados, pois, foi possível observar, dentro das trocas comunicativas, certas “estratégias inteligentes” de gestos e escrita (LACERDA, 2013) que foram vistas nos alunos participantes, desta pesquisa.

Por fim, é importante dizer que na continuidade desses estudos que buscam aprofundar a compreensão do processo de apropriação da escrita por esses alunos, procura-se, nesta tese, avançar e contribuir para a discussão que se mostra lacunar, sobre uma análise a respeito da(s) função(ões) dos gestos na escrita dos alunos com deficiência intelectual considerando-se as dinâmicas interativas que ocorrem em sala de aula.

Tem-se a preocupação com as possíveis relações entre gestos, durante as produções de escrita de alunos com deficiência intelectual, em situações de interlocução com o seu professor (mediador desse processo), que se coloca como intérprete desses registros gráficos. Assim, a observação do fenômeno dos gestos nesta pesquisa dirige-se ao ato de produção de escrita desses alunos, com e para os outros, pois entende-se que eles podem ser reveladores de certas hipóteses de escrita. Estas discussões serão colocadas no próximo capítulo.

4 A DANÇA²² DO LÁPIS NO PAPEL: PERCURSO METODOLÓGICO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ACHADOS

[...] Sua mão, recorrendo à folha ao longo e ao amplo, não escreve palavras, mas deixa sinais, deixa uma expressão, a sensação de existir e um profundo desejo de fazer-se saber aos demais.

Crotti e Magni (2011, p. 17)

O presente estudo apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa, a partir da estratégia do estudo de casos múltiplos, de alunos com deficiência intelectual, tendo em vista analisar a função dos gestos nos atos de produção da escrita, por esses alunos, e ampliar a discussão sobre a apropriação da linguagem escrita na escola. Trata-se de penetrar, nesta tese, em espirais do conhecimento que buscam desvelar algo que interroga o pesquisador, podendo iluminar e esclarecer pontos ainda obscuros nesse contexto de aprendizagem (PADILHA, 2007a). Na pesquisa qualitativa busca-se um “[...] aprofundamento no mundo do significado das ações e relações humanas [...]” (MINAYO, 1994, p. 22).

Através do delineamento do estudo de caso, procuro compreender a realidade de três alunos com deficiência intelectual, em processo de aprendizagem inicial da língua escrita, a partir das interações que são estabelecidas em sala de aula. À luz dos estudos da psicologia histórico-cultural e da(s) linguagem (ens) numa visão interacionista, proponho uma articulação desses conhecimentos com o campo pedagógico. Nas considerações de Freitas (2002), ao tratar da abordagem histórico-cultural como um caminho norteador e orientador de pesquisas qualitativas, a autora afirma que, nas ciências humanas o pesquisador tem o exercício de interpretar os fenômenos, buscando não só explicá-los, a partir da realidade, mas compreendê-los, tomando um posicionamento interacional, diferenciado, porque se inclui no contexto de investigação e se insere na realidade dos sujeitos investigados, rompendo com a posição de mero espectador.

Freitas (2002) afirma, ainda, que esse tipo de pesquisa não se esgota em descrições do que se observa na realidade, mas busca a explicação dinâmico-causal (VIGOTSKI, 1998) de processos que se constituem em uma esfera social entre sujeitos historicamente situados. Nas considerações de Freitas (2000), um tipo de estudo como este se configura em uma abordagem dialógica (interacional) de pesquisa e não, monológica, pois nesta última, a

²² No decorrer da elaboração desta tese, após a autora deste trabalho ter elaborado essa expressão “dança do lápis no papel”, houve o conhecimento e a descoberta do termo “dança das mãos” utilizado por Flora Davis (1979), para tratar da gesticulação relacionada à fala, em uma produção da década de 1970.

investigação se atém à descrição de fatos, de dados, e se ocupa apenas com a caracterização de objetos tratando-os de forma isolada e separando-os de explicações e de relações com os contextos sociais (FREITAS, 2002).

Nessa abordagem de pesquisa, com base nesses estudos, é preciso rejeitar ainda os olhares que se prendem às aparências dos contextos, sem um senso crítico da realidade. É necessária uma investigação que busque as inter-relações entre as pessoas, em determinadas circunstâncias, que estabeleça as “relações dinâmico-causais”, estando atenta à “análise de processos e não de objetos” (VIGOTSKI, 1998, p. 80). Tais aspectos devem ser considerados, quando se quer compreender a gênese de processos psicológicos que se constituem nas tramas das relações entre as pessoas, situadas e constituídas em um terreno social. Como enfatiza a perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento psicológico faz parte do desenvolvimento histórico-cultural humano (VIGOTSKI, 1998).

Assim, entendo que a estratégia do estudo de casos, múltiplos, é indicada quando se quer conhecer de forma mais aprofundada o fenômeno de inquietação, bem como as particularidades desses sujeitos em cada realidade estudada. Diante disso, o estudo de caso pode ser compreendido como um caminho de compreensão mais ampliado dos fenômenos sobre os quais se quer debruçar.

Segundo Yin (2010), através desta estratégia de pesquisa, é possível entender uma instância singular e especial, tratando-a de forma aprofundada, densa e reveladora dos confrontos que estão presentes, em certas circunstâncias e em determinadas situações, sociais ou escolar, abarcando variadas fontes de evidências. Por situar-se no campo escolar, este estudo considera as relações pedagógicas e os eventos de interação que ocorrem entre alunos e professores nos processos de ensino e de aprendizagem, estabelecendo relações com as questões mais amplas (sociais, políticas e econômicas) que atravessam o ensino e a própria aprendizagem particular do aluno, no espaço da sala de aula.

Para Yin (2010), o estudo de casos múltiplos é capaz de fornecer mais “*insights*”, para a problemática delineada, no caso, dos gestos ligados à produção de escrita, não sendo possível a comparação entre contextos ou sujeitos (YIN, 2010). Nesta pesquisa, o estudo foi realizado com três casos de alunos com deficiência intelectual, jovens com idades entre 14 e 17 anos, em duas escolas, uma pública e outra, particular, com vistas à apreensão do problema, considerando-se os seus contextos singulares e rejeitando-se a comparação entre os casos.

Para Lüdke e André (2013), o estudo de caso pode ser definido tanto a partir de um caso, específico ou simples, como também pode contemplar a investigação de casos mais

complexos e abstratos. Cada caso precisa ser bem delimitado, pois pode ser “similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular” (LUDKE, ANDRÉ, 2013, p. 20). Trata-se de um aprofundamento naquilo que ele tem de único, mesmo que o pesquisador tente estabelecer ou encontre certas semelhanças com outras situações, sendo necessário e indispensável considerar as múltiplas influências que se relacionam ao caso (LUDKE, ANDRÉ, 2013).

A pesquisa sob os pressupostos da abordagem histórico-cultural se caracteriza pelo olhar crítico diante da realidade, possibilitando não apenas a reflexão sobre os fenômenos sociais, mas também a busca de caminhos para a transformação dos contextos, sendo considerado um tipo de estudo que apresenta um enraizamento na perspectiva crítico-dialética (GAMBOA, 2008). Assim, trata-se de uma investigação que coloca em questionamento a visão estática dos contextos sociais, propondo a criticidade e a interpretação das relações sociais historicamente construídas. Para Gamboa (GAMBOA, 2008, p. 97), em tais pesquisas, “as propostas nelas contidas se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos” porque, ao conhecer e compreender os fenômenos, também é possível propor a transformação da realidade.

Nas considerações de Martins e Marsiglia (2015), a perspectiva dialética, nas bases vigotskianas, considera o real a partir das condições concretas, dos condicionantes e seu princípio de transformação de fenômenos que estão inter-relacionados, ou seja, “cada fenômeno deve ser captado em seu trânsito, naquilo que congrega não apenas no seu estado atual, mas, especialmente como chegou a ser o que é e como poderá ser diferente”. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.11)

A compreensão de que o sujeito é um ser social e qualquer mudança nas pessoas significa considerar as possíveis transformações sociais e vice-versa, é fundamental em pesquisas de base histórico-cultural, pois existe uma preocupação com a unidade entre indivíduo e sociedade, sem vê-los como entidades isoladas, estanques e dicotomizadas. Ambos, indivíduo e sociedade influenciam-se mutuamente e modificam-se a partir das necessidades sociais e das ações humanas (SARUP, 1978).

Dessa forma, nesse percurso de análise e discussão dos achados, à luz dos estudos histórico-culturais, optei por reflexões que englobam as singularidades de certos contextos, “a minúcia e o contexto”, isto é, uma análise microgenética dos processos humanos em trocas sociais (SMOLKA; GÓES, 2013, p. 10) procura manter um entrelaçamento com as questões mais amplas de esferas sociais, históricas, semióticas e psicológicas do comportamento humano.

É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética como sociogenética, por buscar relacionar eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais.(GÓES, 2000, p. 15)

Segundo Meira (1994, p.1), na perspectiva vigotskiana, a análise microgenética dos processos de aprendizagem e cognitivos requer também uma relação indispensável com o “macro-contexto” social que marca o desenvolvimento de processos mentais, pois essa “[...] abordagem examina em detalhe mudanças relativamente sutis nas relações entre agentes e suas ações” (MEIRA, 1994, p.2). Em outras palavras, essa análise se debruça sobre uma questão, buscando o aprofundamento de um determinado contexto, em suas movências, a partir das possíveis transformações que se dão nos eventos interativos. Para Góes (2000), ela abordagem favorece a compreensão minuciosa de como se dão os processos e sua gênese nas interações sociais e na cultura.

4.1 Os critérios de participação

Para a participação dos sujeitos na pesquisa, foram adotados os seguintes critérios:

a) a participação de alunos com deficiência intelectual²³, em fase de construção inicial de aprendizagem da escrita em processo de escolarização. Foram considerados como critério, os casos de crianças ou jovens que apresentassem a deficiência primária, isto é, o comprometimento orgânico como causa da deficiência (a exemplo da Síndrome de Down e de outras ocorrências orgânicas).

Nos casos dos alunos com deficiência intelectual, Pedro e Vanessa, participantes desta pesquisa, é preciso ressaltar que eles estavam matriculados em séries que não correspondiam às suas idades²⁴. Em cada caso analisado, segundo os relatos das famílias e dos professores, havia um percurso de escolarização, desses jovens, marcado por questões e trajetórias bem particulares. Esses alunos traziam em suas histórias, o relato de um caminho realizado para chegarem à escola comum ou para permanecerem, nesse espaço.

²³ Crianças ou jovens indicados pelo levantamento do Censo Escolar que considera o diagnóstico e o público-alvo da educação especial para a matrícula na escola.

²⁴ Os alunos foram localizados em séries que não correspondem às suas idades, o que torna esse dado preocupante e que requer uma profunda análise crítica das condições de acesso, permanência e construção de conhecimento, nesses processos de inclusão, a partir das histórias de vida de cada um. Considerando o recorte e os limites de discussão da temática, aqui, proposta, destaco a importância de outros estudos, que se debrucem pela questão da defasagem idade/série de alunos com deficiência intelectual, nas escolas.

Para Vanessa e Pedro, o avanço ou a permanência, nas séries, eram acordados, através do diálogo da escola com a família. Geralmente, esses acordos seguiam os critérios que buscavam assegurar o alcance de certas habilidades, de conhecimentos ou de maturidade emocional para que esses alunos fossem matriculados, em uma turma posterior. No caso de Deise, como foi explicitado, no segundo capítulo, a aluna estava matriculada em séries iniciais, do Ensino Fundamental, até o ano anterior. O seu caminho de acesso à escola se deu de forma, relativamente, mais recente, pois sempre foi estudante da “escola especial”, ou seja, sempre esteve matriculada em instituição especial.

Nesse sentido, tanto na escola pública quanto na particular, a seleção dos alunos participantes foi realizada com apoio nos relatos dos professores para identificar o processo inicial de hipóteses de escrita desses alunos e a partir da avaliação pedagógica em que consta a confirmação, pela escola da sua condição clínica. A partir da exposição dos objetivos da pesquisa considerando o fenômeno de investigação, os professores (na qualidade de participantes e informantes da pesquisa) deram o apoio na seleção do aluno. Na escola pública, a pesquisadora buscou o apoio da professora da Sala de Recurso Multifuncional para saber quais os alunos que atendiam aos critérios aqui propostos.

Durante a pesquisa de campo, os professores colaboraram com os seus relatos sobre os processos de aprendizagem e, de forma aberta e sensível, se colocaram para contribuir com informações importantes para a compreensão da comunicação gestual e do processo de escrita inicial desses alunos.

Participaram deste estudo, principalmente, os professores regentes, mas também houve a escuta de professores de apoio sobre os processos de aprendizagem desses alunos: um professor auxiliar da escola particular e outro, do Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recurso Multifuncional porque esses docentes estavam presentes no percurso de aprendizagem escolar desses alunos, intervindo na escrita e auxiliando na interação com os outros membros e contribuindo, de forma atuante para o bom desempenho dos alunos na classe comum.

b) o interesse e aceite da escola, dos professores e familiares sobre a realização do estudo, conforme os princípios éticos que envolvem a participação de pessoas em pesquisas sociais. Vale ressaltar que todos os participantes tiveram os seus nomes substituídos por nomes fictícios.

c) o esclarecimento dos objetivos da pesquisa à comunidade escolar, acordando com os envolvidos os momentos das visitas da pesquisadora, as possibilidades de uma observação participante, mais aproximada diante das situações de produção da escrita.

d) devolutiva dos resultados à comunidade escolar, após a conclusão da pesquisa, através de ciclos de diálogos formativos, rodas de conversa junto aos participantes envolvidos professores, alunos, pais, gestão e todos os demais membros.

4.2 A seleção dos sujeitos participantes e o local da pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram selecionados três alunos com deficiência intelectual, em fase inicial de apropriação da linguagem escrita, matriculados em duas escolas: a primeira, da rede pública de ensino na classe de Educação de Jovens e Adultos e a outra, particular, no Ensino Fundamental I. Esta pesquisa tem a aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia sob o registro de número: 1.388.132, de 2016, portanto, obedeceu a critérios para a escolha do local, dos sujeitos participantes, bem como contou com a autorização das instituições e das pessoas envolvidas no estudo.

Para a seleção de alunos da escola pública, houve um contato prévio com a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) para realizar um levantamento de alunos e localizar possíveis participantes matriculados nas escolas municipais, através do Setor de Inclusão Escolar da Secretaria. Nesse percurso de seleção de alunos, crianças ou jovens, surgiram alguns desafios ao atendimento dos critérios da pesquisa.

Embora tenha ocorrido um bom acolhimento da intenção de pesquisa na Secretaria Municipal de Educação, a equipe do Núcleo de Inclusão Escolar alertou sobre algumas dificuldades que existem, muitas vezes, na apresentação detalhada de dados mais fidedignos em relação à localização e ao quantitativo de alunos matriculados, principalmente, quando se tenta fazer uma relação com o que se observa na realidade das escolas.

Dentre as dificuldades mais recorrentes, citadas pela equipe da SMED e experienciadas pela pesquisadora, podem-se apontar as seguintes: ainda que estejam matriculados, muitos familiares de alunos não declaram a deficiência ou estão em processo de avaliação; outras vezes, o aluno inicia a sua matrícula em uma escola, e depois, o responsável desiste e o matricula em outra. Há casos também de alunos que se matriculam em uma escola, mas as famílias ficam aguardando a presença das auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) e, quando ocorre alguma demora, por razões de contratação ou de remanejamento dessas profissionais auxiliares, as famílias recorrem a outras escolas, mais próximas de casa, para efetivar o processo de matrícula.

Diante dessas dificuldades, a pesquisadora buscou um contato direto com seis colegas, professores, que atuam em diferentes escolas com Salas de Recurso Multifuncional²⁵ para a seleção desses alunos. Em apenas uma dessas escolas havia alunos com os perfis necessários à participação na pesquisa: havia jovens com deficiência em processo inicial de escrita. Utilizou-se, também, como critério, a confirmação da avaliação pedagógica, realizada no Atendimento Educacional Especializado, que engloba o aspecto clínico da deficiência e as necessidades educacionais especiais.

Nas outras cinco escolas, o quadro de alunos que não atendiam aos critérios da pesquisa decorreu dos seguintes motivos: não havia confirmação da deficiência intelectual porque alguns alunos estavam em processo de avaliação; alguns familiares de alunos pediram transferência, e, outros, apresentavam outras questões pouco claras, de natureza psíquica (transtornos) associadas à deficiência intelectual ou estavam com dificuldade em manter a assiduidade às aulas, por motivo de doença.

Na escola municipal selecionada, a professora Marta, da SRM, promoveu a aproximação da pesquisadora com os alunos e familiares na tentativa de explicar a proposta da pesquisa, o que favoreceu a identificação de Deise, aluna do Ensino Fundamental em 2015, matriculada, em 2016, na Educação de Jovens e Adultos, devido à necessidade de correspondência idade/série e em decorrência do próprio processo de amadurecimento da aluna.

Na escola particular²⁶, no segundo semestre de 2015, a pesquisadora efetivou um contato com o gestor da escola e as famílias responsáveis pelos alunos, Vanessa e Pedro, que aceitaram de imediato a proposta da pesquisa. A coordenadora confirmou que os alunos continuavam em seus processos iniciais de descoberta da escrita, haviam evoluído para o domínio de certas habilidades afetivas, sociais, cognitivas e linguísticas, no entanto, ainda apresentavam os grafismos que caracterizam os processos iniciais de escrita.

Entretanto, essa instituição foi fechada por motivos financeiros, no início do ano de 2016. Em fevereiro de 2016, foi necessário apresentar a proposta de pesquisa e solicitar outra autorização junto à nova escola dos alunos Vanessa e Pedro, para, assim, dar início à pesquisa de campo com os sujeitos envolvidos, a partir da aprovação do Comitê de Ética. Essa escola também acolheu a proposta de estudo com bastante abertura.

²⁵ Conforme informações do Setor havia 30 salas em funcionamento, na época, e outras em processo de abertura.

²⁶ Os alunos Vanessa e Pedro participaram do estudo de mestrado da pesquisadora que em 2011, nessa escola. A pesquisadora investigou a mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down, o foco na intervenção pedagógica de docentes.

4.3 Os procedimentos e os instrumentos

A pesquisa de campo teve como procedimentos, a observação participante, a análise de documentos, buscando um olhar para as possíveis relações entre as produções escrita e os gestos de alunos com deficiência intelectual em sua ocorrência na sala de aula e a técnica da entrevista semiestruturada com as professoras regentes e colaboradores. Utilizei como fonte de registro, o diário de campo e as imagens em fotografias, desses eventos de movimentações gestuais, durante a produção de escrita pelos alunos com deficiência intelectual para ilustrar as diversas manifestações do entrelaçamento entre tais linguagens em sala de aula.

Em relação à observação participante, Lüdke e André (2013) abordam que, em pesquisas qualitativas, esta pode mostrar variações quanto ao modo de participação dos pesquisadores. Nesta tese, houve, primeiramente, a necessidade da pesquisadora em compreender o funcionamento de algumas rotinas, a organização da dinâmica escolar e o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, considerando as relações que se dão no interior da sala de aula.

Aos poucos, a pesquisadora pôde se colocar cada vez mais próxima aos membros para compreender, mais de perto com os alunos com deficiência intelectual, as questões que norteiam a discussão deste estudo. Essa forma de aproximação gradual é lembrada por Luria (2013), em seus estudos, quando afirma que o pesquisador, ao se inserir no campo, deve ter a preocupação de não causar desconfortos ou se colocar de forma apressada para os sujeitos participantes e a comunidade que deseja pesquisar (LURIA, 2013).

Assim, o próprio pesquisador pode se modificar, ao se incluir como um membro das circunstâncias de investigação, nas relações que estabelece com os participantes. Se os contextos estão em constante mudança, ao buscar compreender determinadas realidades, o pesquisador também se modifica enquanto sujeito em uma relação e o seu olhar se transforma, se amplia (FREITAS, 2002). Nos eventos interativos, diante das escritas espontâneas motivadas por assuntos e interesses pessoais, sem a mediação docente, ou diante daquelas produções de escrita mais dirigidas pelo auxílio do professor, houve a possibilidade de interlocução da pesquisadora com os alunos, o que favoreceu um olhar mais atento do processo, enquanto participante da própria interação.

Nessa forma de observação, participante, o pesquisador pode se colocar como um membro dos processos que estão em investigação e supera a mera posição de alguém que se coloca apenas de maneira especulativa diante dos fenômenos (MARTINS, 2008). Assim,

rejeita-se o posicionamento distanciado, entre pesquisador e processos que estão sendo estudados, pois a pesquisa envolve um posicionamento relacional de todos os envolvidos.

Particularmente, considerando as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual, a observação da pesquisadora buscou dar devido destaque à preocupação com as diferentes estratégias e formas de linguagens utilizadas por eles. Isso, segundo Figueiredo-Boneti e Poulin (2008), sugere um esforço metodológico de atenção às várias formas de comunicação e de compreensão de certas especificidades dos alunos envolvidos que estão na centralidade deste estudo (FIGUEIREDO; POULIN, 2008).

Nesse sentido, o olhar se dirige para o fenômeno, gestos e escrita, nos movimentos e interações que são estabelecidos entre os alunos com deficiência intelectual e o seu professor,²⁷ no território da sala de aula. Procurei conhecer, também, e atribuir sentido às intenções comunicativas (gestuais, orais e escritas) presentes nos horários livres, reconhecendo as características dos participantes reveladas em seus interesses. Nesse percurso, busquei escutar os outros alunos da sala, as atitudes dos alunos com deficiência intelectual na comunicação no grupo, as suas relações com as produções escritas, a partir dos relatos dos familiares e dos professores. Esses eventos ocorreram, no andamento da pesquisa e foram importantes para compor a discussão dos resultados.

As observações deste estudo foram iniciadas, no primeiro semestre, no final de fevereiro e concluídas, no segundo, no final do mês de agosto de 2016.²⁸ Os encontros foram semanais em cada escola, durante esse período. A maior parte dessas observações ocorreu nas aulas de Língua Portuguesa, considerando-se os objetivos das escolas em trabalhar e desenvolver a escrita dos alunos, principalmente nesse campo do saber. No entanto, também foram analisadas e consideradas as observações do fenômeno de investigação em outras aulas, como Geografia e Ciências, por exemplo, compreendendo que o trabalho com a escrita perpassa as diversas áreas, práticas e atividades escolares.

No decorrer das discussões dos casos são apresentados alguns episódios de aulas com professoras de apoio, na escola particular, e na Sala de Recurso Multifuncional, na escola pública, porque essas profissionais fazem parte do processo de aprendizagem desses alunos e sua participação na mediação da língua escrita ocorre de forma bastante direta e ativa, junto a esses jovens, em suas relações com o objeto de conhecimento. Considerando que os estudos

²⁷ Por um recorte didático, embora se reconheça a importância da aprendizagem entre os pares, esse estudo não traz as situações entre os alunos, pois a análise demandaria outros caminhos de discussão e também não foram observadas situações de escritas em grupos, dentro do foco que este estudo levanta.

²⁸ Na escola pública houve o enfrentamento do período de greve e paralisações.

de casos múltiplos podem contar com variadas fontes de evidência, foi imprescindível contar com a reunião desses eventos para guiar a análise dos casos.

Para isso foi utilizado o diário de campo, para favorecer a recuperação de acontecimentos e situações, em suas sequências temporais, agindo como “ferramenta” principal para guiar a reflexão, a partir dos registros, que se colocam como uma “fotografia de realidades processuais”, através do escrito, no decorrer da pesquisa de campo (VIEIRA, 2011, p. 103). Nesses registros é possível utilizar recursos ilustrativos (como fotografias e imagens), para favorecer a análise das informações encontradas, ao mesmo tempo que, servem como fonte de reflexão dos destaques e achados encontrados pelo pesquisador (LÜDKE, ANDRÉ, 2013).

Na entrevista semiestruturada, busquei uma técnica que permitisse a realização de perguntas feitas verbalmente e a possível complementação de outras perguntas dirigidas às professoras, para esclarecer aspectos surgidos na fala do entrevistado e complementar a análise dos achados (GIL, 2009). Os relatos foram gravados e também registrados à mão pela pesquisadora, conforme a disposição das professoras participantes. Depois, foram transcritos para a análise e a interpretação dos resultados. Cada professora teve o seu momento individualizado de entrevista, de acordo com as suas próprias disponibilidades.

Vale ressaltar que a participação das professoras, nessas entrevistas, ocorreu pela necessidade de conhecer, um pouco mais, os aspectos relacionados aos alunos e da função dos gestos na produção de escrita vistas nesses alunos. Elas se colocaram como informantes da pesquisadora, como colaboradoras ativas que puderam, a partir da sua dinâmica diária com os alunos, trazer suas impressões da experiência pedagógica sobre o fenômeno dos gestos relacionados à escrita dos alunos com deficiência intelectual. Segundo Martins (2008), nos estudos de caso, esses informantes se colocam como essenciais, pois “[...] fornecem ao pesquisador percepções e interpretações de eventos, como também podem sugerir fontes alternativas para corroborar evidências” (MARTINS, 2008, p. 27).

Na análise de documentos procurei por pistas que conduzissem à compreensão da construção de conhecimentos por parte dos alunos, que se concretiza na produção de materiais escritos textos livres e espontâneos, como também em atividades xerocopiadas ou em cadernos ou atividades dirigidas pelo professor. É possível compreender que os cadernos escolares podem ser vistos como fontes materiais, de ricos registros de hipóteses de escrita que, embora não traduzam fielmente a dinâmica escolar, são fontes que sugerem uma observação pedagógica atenta porque revelam indícios e mostram pistas que contribuem com uma reflexão sobre a própria prática (SANTOS, 2007). Assim, houve um olhar para a

emergência das produções gráficas dos alunos e suas possíveis relações com os movimentos gestuais em sala de aula, um olhar para a dança do lápis no papel realizada por esses estudantes, notadas em ações comunicativas (gestual, oral, gráfica) e as relações de ensino e aprendizagem.

4.4 Os sujeitos da pesquisa: uma introdução

A) Vanessa, 14 anos

Vanessa, 14 anos, aluna do 5º ano. Nas relações com os colegas e professores, expressa-se através das linguagens oral e gestual. É possível observar nas interações que ela estabelece com os outros, o uso dos gestos das mãos e a expressão facial para acompanhar a fala em desenvolvimento e comprometida por decorrência de questões fonoarticulatórias presentes na Síndrome de Down. Nesses movimentos do corpo ela revela interesses, descontentamentos, alegrias e necessidades, como ir ao banheiro ou beber água, e indica com os dedos e mãos aquilo que pretende dizer à professora ou falar sobre os seus colegas.

Nos atos de produção de escrita, demonstra a aprendizagem de algumas letras e tenta esboçar as suas intenções de escrita através dos movimentos contínuos de reprodução da escrita cursiva em rabiscos no papel. Vanessa imita a escrita do outro e nesse processo de imitação é capaz de mostrar pistas do seu processo de apropriação de saberes sobre o escrever, interessando-se pela escrita como forma de traduzir e expressar os seus sentimentos vividos em sua adolescência.

A aluna mantém uma relação bastante cordial com a sua professora e manifesta aproximação afetiva com alguns colegas da classe. Diante das mudanças vistas em si mesma e das exigências da fase de vida em que está, ela se relaciona com os demais colegas buscando pertencer ao grupo, cuidando da aparência física, utilizando o celular para tirar *selfies*, assim como os outros, e, por vezes, recusando-se a seguir os procedimentos de rotina.

B) Pedro, 15 anos

Pedro, 15 anos, é outro participante do 5º ano observado, na escola particular. Apresenta a comunicação dos gestos de forma bastante expressiva e intensa. Suas experiências e desejos são vistos nas realizações de um corpo que fala exibindo, frequentemente, diversos sentimentos e pensamentos. Os seus movimentos gestuais

asseguram os diálogos com os colegas e a professora e têm grande importância na comunicação, considerando as questões fonoarticulatórias decorrentes da Síndrome de Down. Quando estimulado, Pedro é capaz de vocalizar sons, falar algumas palavras e gesticular, para demonstrar aquilo que está aprendendo ou compreendendo sobre os acontecimentos que estão ao seu redor.

Em relação ao processo de aprendizagem da língua escrita, Pedro, ao longo das observações, demonstrou encontrar nos rabiscos, certos caminhos importantes para expressar as suas idéias e emoções, através de traços e garatujas no papel. De forma bastante frequente, Pedro escreve suas garatujas nas folhas do seu caderno e entre uma atividade e outra, durante as aulas, ou nos intervalos, após a conclusão de atividades, é pego pela professora rabiscando as linhas do caderno. Constantemente, ele mostra o que fez nas páginas, solicitando o olhar atencioso do outro.

Reconhece grande parte das letras do alfabeto e identifica números de 0 a 9 em posição aleatória. É capaz de escrever parte do seu nome completo com segurança e na sala de aula, mostra-se comunicativo com os colegas mais próximos. Ele estabelece vínculos muito facilmente. Pedro sempre procura externar a sua torcida pelo seu time (o Bahia) e na mochila azul, que lembra uma das cores do seu time preferido, ele traz todos os dias o seu caderno de matérias para ser o seu acompanhante nos atos de escrita. Pedro mostra interesse em participar das atividades da classe, observando os outros e buscando se inserir nos grupos.

Para acompanhar as atividades, demonstra bastante atenção àquilo que acontece ao seu redor. Ele busca as páginas das atividades nos livros, observando os colegas e percebendo as páginas, muitas vezes, pela diagramação. Nesse aspecto, vale ressaltar o que afirma Vigotski (1995) sobre a deficiência intelectual, que ela se dá de forma heterogênea entre as pessoas, ou seja, nas aprendizagens com o outro, é possível perceber que, nesse exemplo, Pedro consegue minimizar certas limitações em funções psicológicas como a atenção e a percepção.

C) Deise, 17 anos

Deise, 17 anos é aluna da educação de Jovens e Adultos, da escola municipal. Apresenta pouca verbalização na sala de aula comum, embora, no Atendimento Educacional Especializado, na Sala de Recurso Multifuncional, se expresse com mais desenvoltura. Sua comunicação verbal ocorre, geralmente, a partir da mediação do adulto ou de outras pessoas que estimulam a sua participação nas situações de aprendizagem. Ela fala palavras e frases e às vezes, vocaliza alguns sons, muitas vezes, pouco compreensíveis aos interlocutores.

A mãe de Deise afirma que a filha sempre teve a fala muito comprometida e que a interação com ela, por muito tempo, acontecia através de mímicas, criadas na própria dinâmica familiar. Em sua comunicação com o outro, pode-se perceber que os seus gestos das mãos são mais tímidos, assim como a sua fala e uma expressão facial que exibe tranquilidade no comportamento.

Em seu processo de apropriação de escrita, Deise apresenta hipóteses iniciais e demonstra a memorização de algumas letras, mas, diante do comprometimento de funções psicológicas importantes, como a memória, a atenção e a percepção, ela ora revela segurança, ora esquece o aprendido, por conta das questões cognitivas e linguísticas que envolvem a deficiência intelectual. Na turma de Educação de Jovens e Adultos, Deise vem pertencendo a um grupo mais amadurecido e, gradativamente, tem mostrado uma boa adaptação, considerando-se esse novo desafio que foi avançar para o turno noturno e conviver com colegas mais experientes.

4.4.1 Quadro síntese dos participantes: alunos pesquisados e professores

Sujeitos Alunos	Idade	Série	Processo de Escolarização	Professoras REGENTES INFORMANTE NA PESQUISA	Professora de Apoio (particular) e da Sala de Recurso Multifuncional (pública) INFORMANTE NA PESQUISA
Vanessa	14	5º ano Vespertino	Sempre estudou em escolas comuns do bairro onde mora. Já fez acompanhamento na APAE, mas no momento, não conta com o apoio de equipe complementar.	1. Jaciara (Escola particular); com formação em Pedagogia. Observações de abril até agosto. 2. Cristina, formada em Pedagogia com especialização em educação inclusiva; observações de fevereiro até Abril.	3 Professora de Apoio-Telma; cursando Pedagogia
Pedro	15	5º ano Vespertino	Sempre estudou, desde cedo, em escolas comuns. É acompanhado por uma psicóloga.		
Deise	17	EJA TAP (Tempo de aprendizagem III) Noturno	Participa da Sala de recurso da escola, de uma instituição especializada e vem frequentando há quatro anos a escola comum. No entanto, já foi aluna de uma escola especial por muitos anos.	4. Cíntia (Escola Pública); Com formação em Pedagogia e especialização em psicopedagogia.	5 Marta, Sala de Recurso Multifuncional; com formação em Pedagogia e especialização na área de educação inclusiva.

Fonte: Diário de Campo (2016), conforme os relatos das famílias e de professores.

4.5 Discussão e análise dos achados

Este texto traz a discussão dos achados sobre a função dos gestos na escrita de alunos com deficiência intelectual nos eventos interativos presentes em cada estudo caso²⁹. Foram definidas três grandes categorias para a análise de suas ocorrências nas observações realizadas, abordando a função dos gestos na escrita, durante a aprendizagem escolar desses alunos, e assim intituladas: “1. gestos reveladores de escrita através de processos de imitação”

²⁹ Os casos serão apresentados seguindo o critério de ordenação por idade e nível escolar.

(os casos Vanessa e Pedro); 1.1. gestos reveladores de escrita em processos de imitação a partir de produções escolares (o caso de Deise); e 2. gestos reveladores de escrita em momentos de interação do aluno com a sua professora”.

Para complementar o olhar sobre esses fenômenos, construí uma terceira categoria a partir dos resultados das entrevistas semiestruturadas, segundo os depoimentos das professoras participantes, que trouxeram mais elementos para a compreensão do problema, enriquecendo o olhar da pesquisadora na análise dos achados sobre a função dos gestos. Esta terceira categoria foi intitulada: 3. “gestos reveladores de escrita a partir de contribuições das professoras (informantes) participantes da pesquisa.”

No que se refere à construção das categorias de análise, é importante salientar que elas foram delineadas a partir da observação da dinâmica do trabalho pedagógico e à luz da literatura discutida nos capítulos anteriores. Dessa forma, cabe ressaltar que as categorias não foram delimitadas previamente. Ou seja, as interações que ocorreram na sala de aula, em suas particularidades e contextos, foram consideradas em cada caso. Portanto, não houve a adoção de situações programadas, como também, não foram utilizados instrumentos para provocar respostas (artificiais) dos participantes envolvidos. Houve uma busca gradativa de aproximação da pesquisadora com cada universo (LURIA, 2013).

Na observação dos contextos de produção de escrita e de revelação de gestos desses alunos, notou-se a emergência de três grandes eventos recorrentes, ou seja: 1) uma produção nos momentos de escrita espontânea, vista em atos imitativos motivada por interesses pessoais, sem a intervenção pedagógica; 1.1) uma escrita imitativa, onde se discute a cópia e os movimentos gestuais nos limites dessa produção de escrita na escola; 2) e a produção (sem a ocorrência da imitação), naqueles momentos de intervenção do outro. Nessa produção, os gestos surgiam através das trocas com os interlocutores, os professores e a pesquisadora. Os eventos analisados com as professoras de apoio e da Sala de Recurso Multifuncional fazem parte dessa segunda categoria, porque esses episódios auxiliam na análise dos gestos e da escrita a partir dos intercâmbios com os docentes, ambos ocorridos a partir da própria mediação pedagógica.

Além desses eventos observados, contei com a contribuição de informações sobre a relação entre gestos e escrita, a partir das falas das professoras que relatavam as vivências de aprendizagem com os seus alunos e narravam fatos que tentavam ilustrar as trocas cotidianas, a partir dessas múltiplas linguagens. Esta discussão dos casos faz parte da terceira categoria: “3) os gestos reveladores de escrita, a partir de contribuições das professoras”, que apresenta uma síntese do olhar das professoras (informantes) participantes da pesquisa.

Em cada categoria, tem-se a preocupação em destacar e analisar a(s) função(ões) dos gestos dos alunos com deficiência intelectual nas suas relações com a escrita, à luz dos estudos interacionistas da linguagem e segundo a discussão sobre os gestos proposta no terceiro capítulo desta tese. Recapitulando, a discussão sobre as funções dos gestos, apresenta as suas ocorrências relacionadas a suas realizações, como um ponto de apoio para o movimento de escrever, que é imitativo (LURIA, 2006; VIGOTSKI, 1998), e atrelada às falas dos alunos, nas trocas com o outro, diante das produções escrita nas próprias dinâmicas interativas.

Na primeira categoria, os “gestos reveladores de escrita através de processos de imitação” (Os casos Vanessa e Pedro) tem-se a análise das situações e das particularidades de escrita livres e espontâneas mostradas também em gestos, pelos alunos, como foi visto nas observações de Vanessa e Pedro, em sala de aula. São escritas produzidas individualmente nos cadernos escolares, em papéis trazidos de casa, em momentos livres ou durante a aula (sem a intervenção pedagógica), demonstrando processos de apropriação de conhecimentos sobre o ato de escrever e que puderam ser clarificados através dos movimentos gestuais e nas conversas com a pesquisadora. Nessa categoria, procurei saber o que, para quem, como escrevem, buscando analisar tais produções através das trocas e dos gestos vistos nesses alunos, que dialogam com seus interlocutores.

Nesses eventos, os gestos, além de apontarem mudanças no plano cognitivo, no que se refere às suas criações, no âmbito do processo de “escrever como o outro” (LURIA, 2006; VIGOTSKI, 1998), os movimentos gestuais revelavam aspectos importantes para a compreensão das hipóteses dos alunos que evidenciaram marcas de apropriação de conhecimentos de uma escrita “para e com o outro”, para ser comunicada e compartilhada com os demais em determinados contextos, conforme a concepção bakhtiniana (ANTUNES, 2003; 2009). Diante dessas produções, torna-se importante discutir a necessidade da escola desenvolver ações pedagógicas para que o aluno possa avançar, a partir de seus conhecimentos cotidianos, espontâneos, em direção aos conhecimentos que a escola sistematiza e oferece.

Em outro eixo de discussão dessa mesma categoria, os gestos reveladores de escrita em processos de imitação a partir de produções escolares, tem-se o processo de Deise, que, em seus gestos um pouco menos evidentes nas trocas, sinaliza uma produção gráfica regida pelo modelo mecânico do ato de escrever. Proponho abordar aqui os movimentos gestuais, a imitação da escrita observada nas cópias escolares e a apropriação de conhecimentos

verticalizados sobre a prática do escrever, com poucas brechas para a reflexão sobre o próprio objeto de conhecimento em seu processo de aprendizagem.

Na segunda categoria, os “gestos reveladores de escrita em momentos de interação do aluno com a sua professora” (e pesquisadora), nos três casos estudados, notaram-se os movimentos gestuais nas produções de escrita, nas situações de diálogo dos alunos com as suas professoras, quando estas realizavam intervenções pedagógicas direcionadas na escrita pela escola e registradas nos cadernos, livros didáticos e agendas. Diante dessas trocas, pôde-se atribuir sentidos às movimentações gestuais.

Na terceira categoria, “os gestos reveladores de escrita, a partir de contribuições das professoras (informantes) participantes da pesquisa”, segundo as informações das professoras sobre as possíveis relações entre os gestos e as escrita dos alunos com deficiência intelectual, busca-se entrelaçar os achados encontrados nas entrevistas com as observações realizadas e a análise de documentos encontrados durante o estudo de campo.

Vale ressaltar que, em cada trecho de aula analisado, é apresentada uma síntese sobre o contexto das aulas, com uma reflexão didático-pedagógica que situa a dinâmica interativa entre alunos (as) e a(s) professora(s) e pesquisadora, mostrando a emergência do fenômeno, para discutir essas relações entre os gestos e as escrita. Essa análise, portanto, não se esgota na descrição desses eventos ou das ocorrências do fenômeno, mas traz uma preocupação com uma discussão implicada com as explicações “dinâmico-causais” (VIGOTSKI, 1998) dessas ocorrências, tomando o terreno pedagógico como fio condutor dessa discussão.

4.5.1 O caso da aluna Vanessa

a) Gestos reveladores de escrita através da imitação

Em uma situação de ensino que envolveu a participação dos alunos em uma leitura compartilhada e a cópia de itens de atividades na agenda, foi possível notar processos particulares de Vanessa em relação ao ato de escrever e os movimentos gestuais (expressão facial e das mãos) atrelados à fala e ao próprio movimento de escrita. Sem o auxílio pedagógico, a aluna mostrou importantes aspectos dessas relações, durante a sua produção.

Esses processos foram observados em uma aula que se iniciou com um conteúdo de Geografia e Ciências, e, em seguida, finalizou com a cópia endereçada para casa na agenda escolar. O trecho a seguir traz um recorte dessa dinâmica interativa que acontecia, em sala de aula.

A professora Cristina iniciou a aula sobre o sistema solar. Ela pediu que cada aluno lesse um parágrafo do texto do capítulo do livro. Solicitou que os outros alunos fizessem silêncio enquanto alguém lia porque a aluna com deficiência visual acompanhava a leitura com a escuta do texto em voz alta. Ela ressaltava que o aluno que fosse ler, se voltasse para a aluna com deficiência visual para que ela pudesse escutar o texto. Vanessa e Pedro acompanhavam as leituras sentados em seus lugares.

Quando estava quase concluindo a leitura compartilhada, a professora precisou interromper a atividade para receber, rapidamente, a visita da equipe da instituição especializada que vem acompanhando a aluna cega no contraturno escolar. A equipe necessitava passar algumas informações e orientações. Em seguida, a aula foi retomada e a professora comentou sobre as fases da lua e explorou algumas inquietações da aluna com deficiência visual que achava que a “lua era quadrada com pontinhos redondos e na cor verde”. A professora ofereceu alguns objetos, mas percebeu que não poderia explicar todas as fases, pela limitação de material, demonstrando certa frustração diante disso. Dirigiu-se à pesquisadora falando: “me falta tempo para produzir o que eu preciso pra trabalhar”.

Na conclusão da leitura, a professora pediu que cada aluno pegasse a sua agenda para registrar as atividades de casa. Após a cópia da agenda realizada no quadro, e das orientações que fez em relação à escrita de Pedro, a professora explicou a proposta de cada atividade. Vanessa, que havia esquecido a sua agenda em casa, sentou-se em um canto da sala para fazer alguns registros em seu caderno de matérias.

Durante a explicação das atividades, Vanessa ora escrevia acompanhando a explicação da professora e ora se dispersava, buscando a atenção da docente ou a de colegas próximos fazendo caretas ou dando língua. Enquanto a professora explicava o assunto, dava o visto nas agendas e tirava algumas dúvidas dos alunos sobre as solicitações das atividades de casa, Vanessa retornou novamente a sua carteira em um canto da sala para escrever e ficou durante um tempo dividindo-se entre manter a atenção nos seus escritos e nas tentativas de acompanhar o que estava ocorrendo na aula. Debruçava-se sobre a mesa e o papel.

Vanessa olhava em volta e escrevia. Depois de alguns minutos, perguntei sobre o que ela escrevia, ela verbalizou algumas palavras pouco compreensíveis, fez um gesto com as mãos em forma de coração na direção do peito e falou: “amor”. O sinal do intervalo tocou. Nesse instante, a pesquisadora fala com Vanessa e pergunta:

Pesquisadora: Vanessa, o que você escreveu aí no caderno? [A pesquisadora estava sentada em uma fileira ao lado da aluna e se dirige à aluna].

Vanessa: (Olhou para o caderno e se dirigiu à pesquisadora para responder): “Amor” (Gesticulou na direção do seu peito).

Pesquisadora: Humm! Onde você escreveu amor? Mostre aqui.

Vanessa: (Exibe o caderno).

Diante das páginas do caderno, ela mostrou uma folha com várias garatujas semelhantes à escrita cursiva, enquanto passava o dedo entre as linhas escritas (figura 1). Nesse momento, Vanessa já se dirigia à porta porque o sinal já havia anunciado o horário do lanche e ela e os outros colegas estavam agitados para sair da sala. (Trecho do Diário de Campo, 03 de março de 2016)

Nessa aula sobre a temática do sistema solar, a professora Cristina adotou, como estratégia a leitura compartilhada, selecionando alguns alunos para ler em voz alta, explicando e retomando alguns conceitos que surgiram durante essa leitura informativa. Na tentativa de atender as diferenças, principalmente àquelas dos alunos com necessidades educacionais especiais, a professora solicitou que todos direcionassem a leitura para a colega com deficiência visual para que ela pudesse acompanhar melhor o assunto, através da escuta do texto. Além disso, a docente colocou-se mais próxima dos alunos com Síndrome de Down, para dar alguns suportes no momento da leitura.

Numa turma com vinte e sete alunos, sendo que quatro têm necessidades educacionais especiais, a professora afirmou, muitas vezes, durante a aula, que precisava criar várias estratégias para atendê-los, mesmo diante de tantas dificuldades e desafios. Em um trabalho pedagógico, sem o suporte de auxiliares, em alguns momentos, Cristina trazia, nas expressões faciais e nas falas, a tentativa de realizar a difícil tarefa de se dividir na exposição de conteúdos para o grupo inteiro e observar, ao mesmo tempo, essas particularidades dos alunos com deficiência.

Na condução da exposição, a professora tentou contemplar as dúvidas da aluna com deficiência visual, oferecendo-lhe alguns objetos para que ela pudesse construir alguns conceitos como as fases da lua (cheia), as crateras, e apoiou a sua explicação com o toque das mãos da aluna nos objetos. No entanto, para adentrar outros aspectos do conteúdo abordado (outras fases da lua: minguante, nova e crescente), Cristina notou que necessitava de mais materiais e estratégias para favorecer a compreensão da aluna, prometendo isso para um próximo encontro.

No caso de Vanessa, ela acompanhava a atividade com o próprio livro didático na carteira, observando os colegas que liam o texto em voz alta e, ao mesmo tempo, se debruçava nas páginas do livro. Nesse momento, foi possível notar que Vanessa e Pedro ficavam observando, nenhum dos dois fez uma leitura oral, mas era possível perceber a preocupação da professora em sinalizar para eles em qual parágrafo do texto estavam, para que eles pudessem acompanhar a atividade. A docente apoiava a sua fala com gestos indicativos sobre o que queria destacar.

Em alguns momentos, Cristina dirigia-se aos dois para falar sobre os conceitos encontrados na leitura, retomando aspectos que considerava importantes na leitura para favorecer a compreensão de termos mais complexos. Nesse contexto de atividade compartilhada, parte do grupo pôde ler em voz alta e a outra, realizou a leitura em silêncio, acompanhando a leitura com alguns momentos de trocas sobre trechos do texto informativo.

Os alunos, Vanessa e Pedro, demonstravam, nas ações, algumas respostas a partir de conhecimentos já internalizados. Eles acompanhavam a leitura junto com os outros, passando o dedo no papel e, ao lado dos colegas, tentavam participar desse ato de leitura (e de escrita), se movimentando como os demais, no acompanhamento da sequência da proposta. Observando os outros e seus movimentos diante da leitura compartilhada, e já mostrando alguns gestos recorrentes diante dessa prática, é possível compreender, à luz de Vigotski (1998), que, no plano interpessoal, processos externos aprendidos e compartilhados com os outros são transformados em processos intrapessoais.

Nessa constituição de alunos que leem e que escrevem nas trocas que ocorrem em sala de aula, muitos papéis podem ser desenvolvidos no percurso de aprendizagem desses conhecimentos que são importantes nesse percurso de formação, tais como as posições de escribas, leitores, autores, interlocutores, ouvintes, interagindo com o texto e problematizando esses saberes a partir das trocas com os colegas e professores (ANTUNES, 2003).

Na finalização dessa aula, durante a cópia da agenda, Vanessa, mesmo sem o seu material, não se mostrava desarticulada da dinâmica que ocorria no grupo, pois passou a imitar o movimento de escrever que era o de todos na sala. Sem a sua agenda, resolveu produzir uma escrita, espontaneamente, ou seja, sem intervenção pedagógica, em seu caderno de matérias. Enquanto isso ocorria, a professora explicava as propostas para a turma toda e esclarecia as dúvidas de alguns alunos. Nesse momento, a aluna demonstrava um grande envolvimento com essa atividade e exibiu movimentos gestuais, revelando algumas pistas sobre esse processo peculiar de aprendizagem, em seus gestos de escrever como os outros, “como os adultos” (LURIA, 2006).

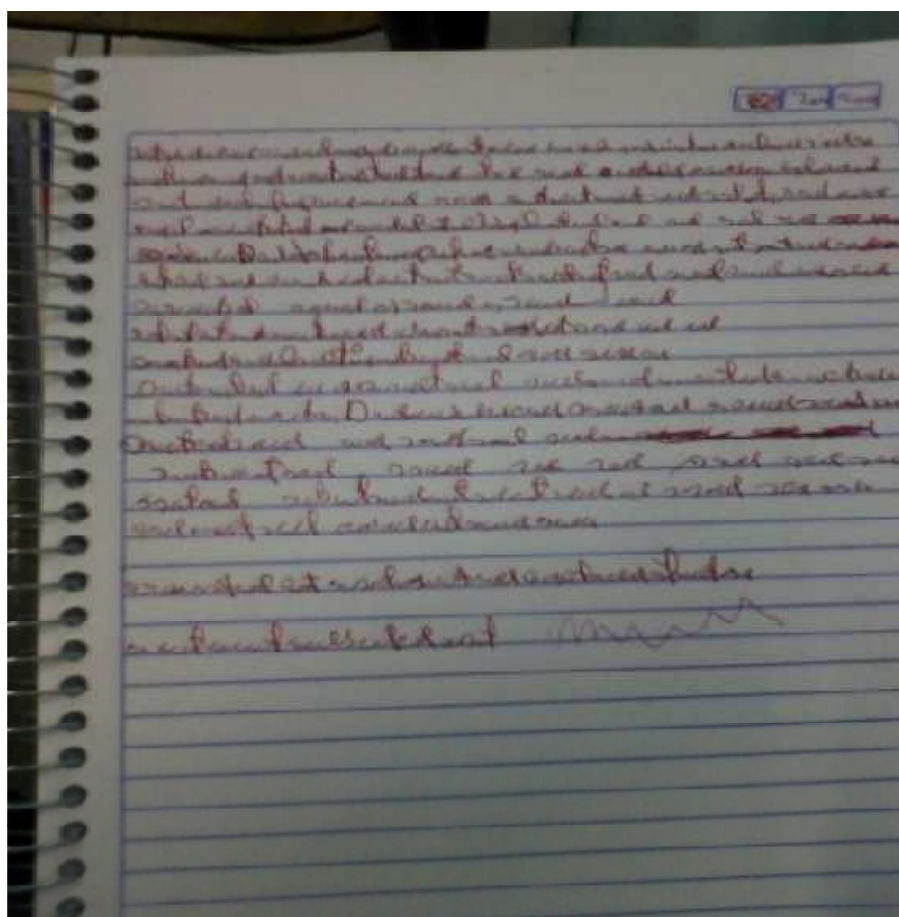
Sentada em um canto da sala, Vanessa preencheu quase uma página inteira de escritos, conforme a sua fase inicial de aprendizagem, apresentando garatujas semelhantes a uma escrita com letra cursiva, conforme as figuras 1 e 2 (Ver página 127).

No movimento gráfico, seus gestos mostravam a desenvoltura de uma aluna que se lançava em sua aventura de escrever, centrando-se em sua atividade. Naquele momento, com o olhar direcionado para a folha de papel, os dedos deslizavam entre as linhas e podia se observar a sua entrega à produção através de expressões corporais bem evidentes.

Em um primeiro momento, a atitude da aluna podia ser interpretada como a atitude de alguém que estava realizando tentativas de transcrever as atividades que estavam expostas no quadro, puramente. Entretanto, na observação e no diálogo, pude notar que, no processo de imitação da escrita do outro que se revela “autocontido”, como afirma Luria (2006), Vanessa

trouxe uma escrita fora das demandas escolares que eram propostas naquele momento. Para além do que estava visível, aparente, Vanessa realizava uma produção com outros fins.

Figura1 Caderno com hipótese de escrita de Vanessa



Fonte: Foto (Arquivo da Pesquisadora), 2016

Figura 2 Vanessa imitando a escrita



Fonte: Foto (Arquivo da pesquisadora) , 2016

Para explicar um pouco mais a sua produção, vista também em seus gestos, quando foi questionada pela pesquisadora: “Vanessa, o que você escreveu aí no caderno?”, a aluna deslizou o dedo indicador no papel demonstrando um ato de leitura que pode ser considerado como um “legítimo ato de leitura”, como afirma (ARAÚJO, 2012, p. 63) e, em seguida, falou de um conteúdo apoiando a compreensão do outro através das mãos em forma de coração, pronunciando a palavra com gestos e fala: “amor”.

Segundo Knapp e Hall (1999), os movimentos gestuais das suas mãos que estão imbricados à fala, podem trazer pistas e dicas sobre os conteúdos que os sujeitos querem expressar, em suas trocas com as outras pessoas. Para Knapp e Hall (1999), os gestos que representam um conteúdo, concreto ou abstrato, podem servir para ilustrar e complementar aspectos da fala, ajudando o ouvinte a notar características daquela ideia ou objeto e a compreender melhor o que se quer dizer quando faltam as palavras. Dessa forma, nessa aula, foi o que Vanessa demonstrou ao produzir um coração com as suas mãos para possibilitar que o outro pudesse entender o conteúdo de sua produção.

Com o apoio do gesto das mãos, que auxiliavam a fala, Vanessa trouxe ainda alguns aspectos importantes da sua relação com o objeto de conhecimento nesse processo de imitação: o seu conteúdo afetivo de interesse e algumas noções iniciais sobre a utilização da escrita como caminho para se expressar, embora ela ainda não tivesse demonstrado estabelecer uma relação com a escrita, para recuperar na lembrança cada um dos seus registros, tentando relacionar o que cada marca gráfica pretendia dizer.

Para alguém desavisado, as marcas de Vanessa no papel poderiam representar apenas alguns rabiscos ou puramente uma cópia de letras cursivas na busca de reproduzir algum conteúdo escolar, encerrando uma possível interpretação dessas marcas em sua aparência externa. No entanto, em uma análise dinâmico-causal desse contexto de produção, a partir das trocas comunicativas, os registros de Vanessa sugeriam outras interpretações e olhares quando tomados na perspectiva interacionista da linguagem e considerando o seu processo de imitação do ato de escrever.

Nessa fase inicial do desenvolvimento da escrita de Vanessa, embora ela não utilizasse os registros como signos auxiliares, ou seja, como signos para apoiar a memória do que ela mesma escreveu, nem para sua própria reflexão sobre as relações entre fonemas e grafemas, existiam importantes indícios de saltos qualitativos no plano psicológico. Tais saltos podiam ser notados nas atitudes da aluna frente ao objeto, quando estava em uma brincadeira simbólica dos papéis de escrever como os demais.

Dito de outra forma, no diálogo com a pesquisadora, Vanessa não esboçou a intenção de recuperar os seus registros para lembrar-se do que colocou nas linhas do caderno, a partir de suas grafias. A aluna comunicava o seu interesse, mas, nesse jogo sobre o que escreveu, não assegurava uma resposta “fixa” para cada grafismo, nem apresentava certas diferenciações em cada registro no papel. A fala de Vanessa e os dedos que apontavam para as linhas sinalizavam também um conteúdo de interesse emocional “o amor”, visto também nos seus gestos de suas mãos (coração).

As suas grafias, que emergiam em um jogo simbólico, apresentavam uma necessidade de preenchimento do papel com rabiscos semelhantes ao traçado de letras cursivas, mas, que em uma abordagem da escrita como prática interativa, anunciavam as possibilidades de um registro que buscava estabelecer uma possível comunicação com o outro, a partir da intervenção de outras pessoas. Esses escritos podiam ser concebidos como pontes entre alguém que escreve para outra pessoa que poderá prestar sentidos ao que é escrito e também neles intervir³⁰ (ANTUNES, 2003).

Assim, nessas condições, esses registros serviriam como pistas para a ação docente oferecer ajuda e apoios necessários para alcançar respostas esperadas (DIAZ, 2011). No jogo simbólico de escrever, Vanessa apresentou conhecimentos iniciais capazes de estabelecer uma via de encontro com esse outro, o que pôde ser notado e interpretado a partir desse seu envolvimento também em outros momentos.

Nessa imersão de Vanessa no escrever “como o outro³¹” foi possível observar, em outra aula, outros aspectos importantes a respeito dos seus gestos e da sua escrita inicial. Diante do seu interesse em escrever, a aluna partiu de algumas compreensões e revelou estratégias pessoais para lidar com esse conhecimento que, em uma cultura letrada, apresenta uma importância pessoal e social para os sujeitos.

Do ponto de vista da sua relação com o contexto social e da sua ligação com a escrita de forma mais particular, nesse momento da vida, a aluna exibiu outras questões de ordem afetiva para evidenciar a sua ligação com o objeto. O registro abaixo aborda essa dinâmica.

No início da aula de Artes, a turma estava um pouco agitada e surpresa com a saída da professora Cristina, que pediu demissão da escola para assumir uma vaga como professora, na Prefeitura Municipal de Salvador. Entre um burburinho e outro, os alunos realizaram uma atividade na aula de arte sobre

³⁰ Esse aspecto será discutido no decorrer do texto.

³¹ Na perspectiva deste trabalho o escrever “como o outro”, não somente fala de uma escrita como processo mais voltado para o próprio indivíduo, mas envolve também o escrever para/o quê/ como /onde/quando para o outro interlocutor/leitor que no espaço da sala de aula se torna o mediador de suas produções.

grafismo indígena nas mãos. Vanessa e os outros colegas estavam animados colorindo o contorno das mãos no papel e detalhavam traços coloridos nos dedos desenhados. Vanessa e Pedro seguiam algumas orientações da professora que sentava perto dos dois e também orientava o restante do grupo. Em alguns momentos, eles buscavam a apreciação do olhar de colegas mais próximos e da pesquisadora para as suas artes. Em seguida, a professora pediu que os alunos guardassem o material porque o tempo da aula já havia terminado.

Enquanto os alunos aguardavam a entrada do professor substituto, Vanessa levantou-se, andou pela sala e tirou da mochila alguns papéis dobrados, colocando-os em sua mesa. Após esse momento, o professor de Religião assumiu a aula que seria de Língua Portuguesa (da professora Cristina) e ofereceu um texto xerocopiado à turma. O texto lido por ele tratava de algumas dicas de estudos sobre como manter o interesse nas atividades e retomava alguns pontos sobre a preocupação com a semana de avaliação que se aproximava. Sentada ao lado da mesa do professor, Vanessa olhava para o lado e pedia para que Pedro acompanhasse a leitura e que ele mantivesse o olhar para o papel. Ela fazia gestos indicativos bruscos em seu próprio texto para que o colega não se dispersasse. Pedro parecia estar um pouco deslocado em relação à leitura que estava sendo feita. O professor fez a leitura, discutiu a proposta do texto com os alunos e solicitou a opinião de alguns sobre o que compreendiam. Depois, pediu que eles guardassem essas dicas. Em seguida, ele trouxe uma mala cheia de livros e pediu que cada aluno escolhesse um que chamasse a sua atenção para ler. Vanessa e os colegas foram para o centro da sala escolher seus livros. Nesse momento, o professor aguardava a chegada de um material impresso: uma ficha de leitura sobre aspectos gerais dos livros. Ao mesmo tempo, ele conversava com alguns alunos sobre as escolhas realizadas feitas por eles, livremente. Guiados por vários critérios, alguns alunos escolhiam os livros pelo conteúdo da capa e outros, pelo título. Sentados no chão da sala, Vanessa e Pedro pareciam indecisos e observavam o movimento ao seu redor. Após o lanche, o professor daria continuidade à escolha dos livros. Na saída para o lanche, a pesquisadora dirigiu-se à aluna e perguntou a Vanessa o que eram os papéis dobrados que ela havia deixado na mesa. Nesse momento, ela apontou para três colegas da sala e mostrou um envelope com um texto escrito com garatujas. A pesquisadora perguntou sobre o que estava escrito em cada linha e ela apontou rapidamente para os três colegas e fez novamente um gesto em forma de coração. Apressadamente, sinalizou com os dedos a escrita nas linhas, foi falando e apontando para colegas específicos. Nesse momento, ela disse alguns segredos pouco compreensíveis através da verbalização sussurrada no ouvido da pesquisadora. (Trecho do Diário de Campo, 19 de abril de 2016)

Durante a aula, notei uma preocupação da escola em garantir o cumprimento do horário reservado para a aula de Língua Portuguesa, porque o professor de Religião se encontrava na condição de substituto, já que a nova professora ainda estava sendo contratada. Nesse momento, foi possível observar que alguns alunos, principalmente Vanessa e Pedro, ficaram de certa maneira deslocados na proposta de atividade de escolha de um livro para leitura. Alguns alunos da turma escolhiam os livros pela capa e outros, se interessavam pelo título e a euforia era grande entre eles na escolha de um livro, com que eles se identificassem.

A atividade de escolha de livros colocou-se de forma bastante atraente para o grupo porque cada um pôde mobilizar os seus interesses pessoais, ao definir qual livro seria lido.

Vanessa inseriu-se na pilha de livros que estavam no chão e ficava observando as reações dos colegas, durante as escolhas que faziam, ao mesmo tempo que, tentava escolher o seu livro. Nessa proposta não foi notada alguma estratégia mais direcionada para os alunos com deficiência intelectual, como por exemplo: quem poderia se colocar como leitor colaborativo (ou estreitar o compromisso da família nessa atividade), e de que forma se daria essa sistemática de apoio, ao longo das aulas reservadas a essa atividade, considerando-se as necessidades educacionais especiais desses alunos. Como também acabou ficando pouco clara as próximas etapas dessa atividade, ou seja, como esses alunos poderiam socializar as leituras realizadas em outras aulas, não apenas cumprindo a tarefa de registro de aspectos do livro, em fichas de leituras fechadas, e com poucas brechas para a relação do leitor com o texto.

Lajolo (2008) enfatiza que, dentro de um projeto maior de leitura na escola, a ação pedagógica deve estar atenta às possíveis rupturas com práticas empobrecidas que tratam o ato de ler como uma atividade que está a serviço de propósitos comerciais (consumo rápido, a leitura de um único título para todos, por exemplo) e que resumem o trabalho com os textos a exercícios mecânicos ou que fragilizam a relação do leitor com o texto. Dessa maneira, a leitura de livros, puramente, para o preenchimento de fichas de leitura, perderia o burburinho dos alunos sobre as suas escolhas e expectativas e acabaria por se transformar em uma atividade pouco envolvente, colocando-se como mais uma atividade escolar desprovida de sentido.

No decorrer dessa aula, diante das atitudes de Vanessa em relação às suas formas de expressão, vários achados surgiram, especialmente, sobre como ela comunicava as suas ideias por gestos e como fazia para interagir através da escrita livre com as pessoas ao seu redor. Em suas múltiplas formas de expressão, a aluna exibia gestos indicativos para chamar a atenção de Pedro, sentado ao seu lado e, ao mesmo tempo, balbuciava algumas palavras, pouco compreensíveis, como forma de enfatizar a sua preocupação com o colega disperso.

Vanessa acompanhava a leitura, e mostrava a Pedro em qual linha estava revelando saberes prévios sobre a leitura e a escrita, ou seja, como afirma Araújo (2012, p. 63), em contextos letrados, ainda que a pessoa, criança ou jovem, não tenha assegurado o sistema de escrita, ela pode demonstrar saberes de usos e funções que podem ser aceitos por alguém mais experiente “letrado”, principalmente, nessas situações de imitação.

No momento de interação com a pesquisadora, Vanessa pôde expressar um pouco mais sobre a sua escrita nos papéis dobrados e retirados da mochila, produzidas e trazidas de

casa: cartas de amor para três colegas. Essa atitude converge com a observação descrita por Vigotski (2009a) de que, no segundo momento da idade escolar, com a chegada da adolescência, há um interesse maior sobre o ato de escrever. As transformações que surgem nesse período, marcado por vivências emocionais, bem como por mudanças orgânicas e culturais significativas, influenciam as experiências e o comportamento humano. Assim, como explica Bock (2004), no período da adolescência, é preciso levar em conta as suas diversas formas de expressão do sujeito, sem tomá-lo em uma condição universal, mas que merece ser situado dentro de várias relações.

Nesse conjunto, certas transformações que aparecem no sujeito colocam-se nas demandas de expressão diante de outras pessoas, pela necessidade de se comunicar e de trazer os sentimentos, que são vividos com muita intensidade. Ao tratar da criação literária, no período escolar, a concepção vigotskiana enfatiza que o desenho seria uma primeira atividade com a qual a criança apresenta uma identificação e que, aos poucos, essa atividade vai cedendo lugar ao ato de escrever, se tornando mais intensa com a chegada da adolescência. Para a concepção vigotskiana, observando a trajetória de alguns, seriam aqueles sujeitos mais envolvidos, mais próximos da atividade gráfica do desenho ou aqueles que apresentariam mais habilidades, que preservariam o interesse em continuar realizando a prática de desenhar, na adolescência (VIGOTSKI, 2009a).

Em outras palavras, para Vigotski (2009a), se no primeiro momento, nos anos iniciais da idade escolar, o desenho se coloca como a principal atividade, isto é, seria uma forma ativa de expressão na criança muito característica dos anos iniciais; no segundo momento, surge um interesse acentuado em produzir escrita, como forma de comunicação e de expressão com as outras pessoas. A escrita, então, ganha maior destaque, a partir das vivências na esfera afetiva, com a experimentação dos sentimentos da adolescência que partem de mudanças significativas no meio e nesse sujeito e vice-versa. (VIGOTSKI, 2009a)

No caso de Vanessa, a escrita imitativa que aparece em seus gestos e em suas cartas “de amor” se apoia nessa análise porque essa prática demonstrou ter profunda relação com as suas vivências como adolescente: o amor, o carinho que dedica a alguns colegas da sala e à professora. Por outro lado, essas hipóteses de escrita também revelam a mobilização de Vanessa em ultrapassar o uso da escrita, indo além do que era estabelecido nos limites dos muros escolares. Vanessa pôde propor uma produção que rompia com os dizeres e fazeres escolares e o material que produziu era carregado de pistas e de saberes iniciais sobre esse conhecimento, porque toda essa escrita, nem sempre era realizada na própria escola.

A escrita imitativa, espontânea e autocontida de Vanessa pode ser vista em uma dinâmica das suas vivências afetivas, mais particulares, e também uma prática com elos, mais amplos, porque em uma cultura grafocêntrica, a escrita cumpre uma importância social singular, de interação entre as pessoas em certos contextos e para pessoas específicas, com determinados conteúdos.

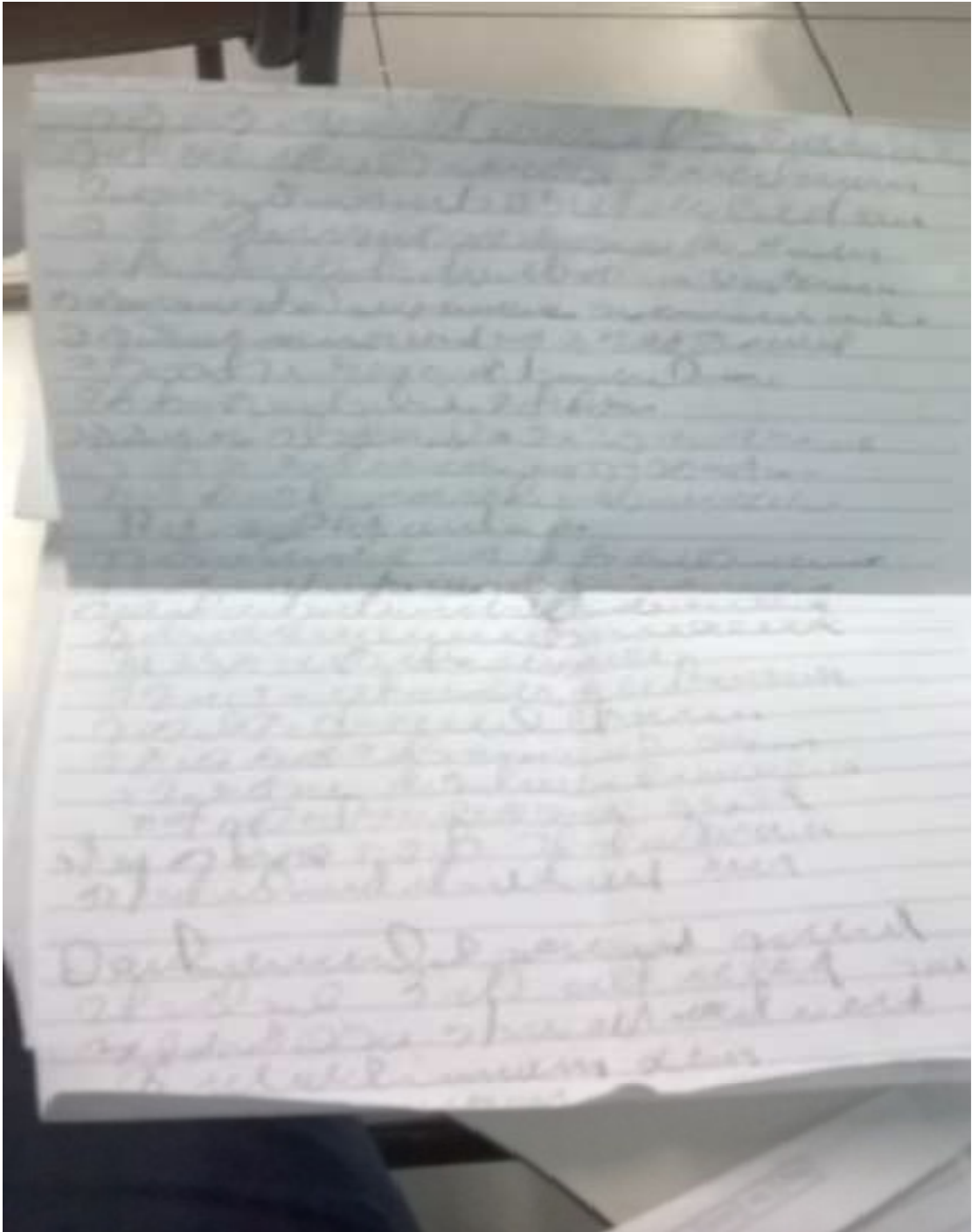
Nesse movimento, a aluna trazia constantemente para a escola algumas das suas produções realizadas em casa, e, nesse conjunto, definia claramente os seus destinatários, concretizando a entrega das cartas durante as aulas, quase sempre, no dia seguinte. Assim, é importante destacar que, se por um lado, havia um esvaziamento de oportunidades de escrita para ela, por outro, Vanessa já tinha percebido que esse objeto de interesse apresentava uma importância social e pessoal que podia transpor os limites dos interesses escolares com relação à sua produção de escrita espontânea, motivada conteúdos pessoais.

Para ilustrar esse contexto interativo das entregas das cartas, houve um encontro mais informal entre a pesquisadora e a professora Jaci, substituta de professora Cristina, no horário do lanche. Nesse momento, foi possível notar a preocupação da aluna em buscar os seus destinatários para concretizar o seu desejo.

Houve alterações nos horários e, durante o intervalo, a professora Jaci e a pesquisadora trocavam algumas ideias sobre algumas pequenas mudanças no andamento das aulas. Vanessa voltou para pegar um lanche e entregou para a professora duas cartas coloridas trazidas de casa: uma para a professora, e outras para os colegas Tina e Beto. Quando questionada pela pesquisadora e pela professora, ela apontou para as carteiras vazias e pronunciou os nomes dos colegas que já haviam saído para o lanche. A professora perguntou o que estava escrito dessa vez e de forma bastante sorridente, Vanessa deu um abraço na professora Jaci fazendo um gesto com as mãos em forma de coração, em direção ao peito. (Trecho do Diário de Campo, 27 de abril de 2016)

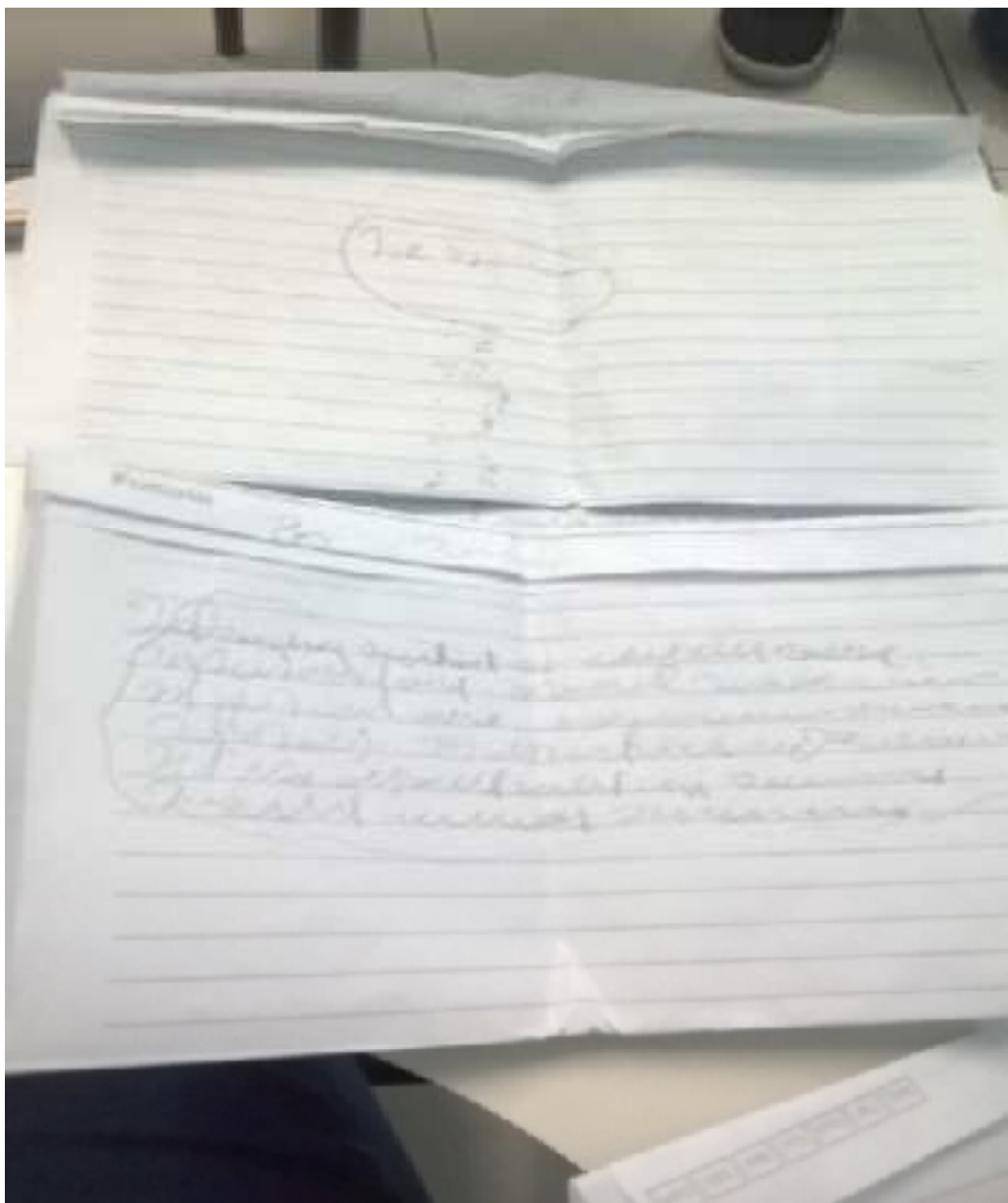
Como já havia feito em um diálogo com a pesquisadora, Vanessa repetiu o movimento das mãos para falar sobre as suas produções escrita. Ela falava e apontava para as mesas dos colegas aos quais iria entregar as suas produções (ver figuras 3, 4 e 5, nas páginas seguintes - cartas para os colegas e para a professora). Ao fazer isso, costumava exibir um sorriso largo e se mostrava feliz, principalmente, quando recebeu um abraço de gratidão de sua nova professora.

Figura 3 Cartas produzidas em casa com escrita de Vanessa



Fonte: Foto (Arquivo da pesquisadora), 2016

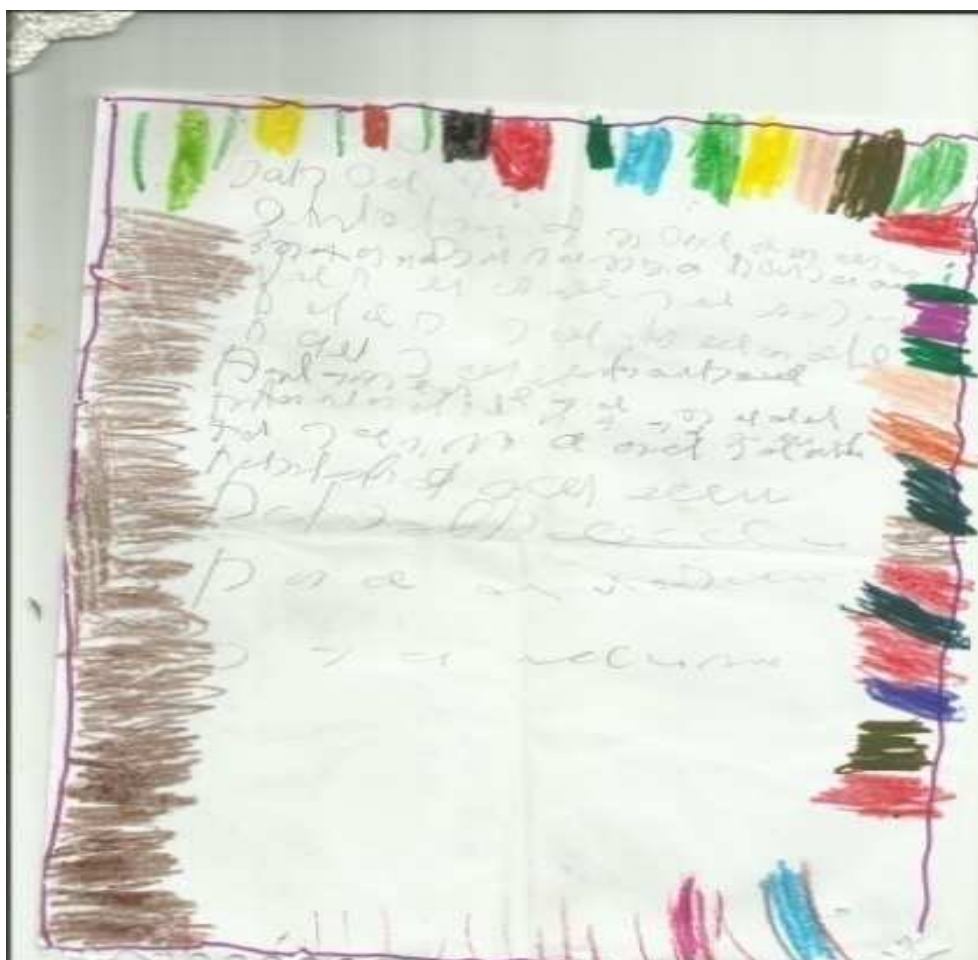
Figura 4 Cartas produzidas em casa com escrita de Vanessa



Fonte: Foto (Arquivo da pesquisadora), 2016

Para Almeida e Limongi (2010), quando os gestos se combinam com a fala em sua expressão, essa relação interfere na aprendizagem da pessoa com Síndrome de Down, permitindo que se favoreça a compreensão do outro e se assegure a atenção compartilhada sobre seus interesses nas trocas com o seu interlocutor. Os gestos podem funcionar como recursos cognitivos extras quando faltam no plano da fala, as palavras que possam dar conta do que se quer dizer ao outro. Nessa troca, a pessoa pode ampliar o seu vocabulário e entender as sutilezas que ocorrem na(s) linguagem(ens) e nas interações.

Figura 5 Cartas produzidas em casa com escrita de Vanessa



Fonte: Foto (Arquivo da pesquisadora), 2016

Nesse encontro entre a pesquisadora, a professora e Vanessa, foi possível notar que os gestos de Vanessa, apontavam para as mesas dos colegas, que estavam vazias (era o momento do recreio), tentava marcar a sua intenção de endereçamento da sua escrita (o que e para quem escreveu). Esses gestos também revelavam os movimentos das mãos que davam força a sua fala, para pronunciar os nomes carinhosamente escolhidos.

Vanessa recordava e falava os nomes dos colegas que receberiam as suas cartas e apontava com atenção para cada mesa onde esses colegas se sentavam. Nesse episódio, mais informal (o momento livre do recreio), abriu-se uma brecha para que Vanessa dissesse mais sobre as suas produções e intenções comunicativas. Assim, nessa troca, numa trama de múltiplas linguagens para interagir com o outro (oral, gestual e escrita), a pesquisadora e a professora puderam notar, um pouco mais, os vínculos que a aluna fez através da escrita endereçada aos colegas.

Diante dessa produção, faz-se necessário destacar que, muitas vezes, na escola, a função da escrita torna-se pouco clara para o aluno, porque há práticas pedagógicas que estão enraizadas em um ensino mecânico, normativo e sem sentido, que não estabelece o vínculo do estudante com aquilo que se escreve entre os muros escolares (ANTUNES, 2003). Nessas práticas esvaziadas de sentido para o estudante está ausente a escrita viva que tem funções sociais, que cumpre propósitos a partir de necessidades reais, de temas e de assuntos próximos dos alunos. No entanto, está presente uma visão do olhar verticalizado sobre o que se deve escrever e de um objeto isolado, tratado como norma imposta a ser supostamente aprendida de forma alheia, por seus próprios usuários (BAKHTIN, 2009).

Na concepção de Vigotski (1998, p. 155), em diversas situações escolares, vê-se que há uma predominância de um trabalho com a escrita como uma prática da linguagem “estereotipada dos adultos”. Essa prática de escrita se reflete em propostas descontextualizadas e um ensino pouco significativo para os estudantes, quando o propósito é escrever ou ler sem função, sem aproximações com as situações reais da vida. Quando trata do desenvolvimento da escrita desde a infância, Vigotski propõe um salto na visão escolar sobre o trabalho com esse objeto.

O autor afirma que, no lugar de oferecer um ensino distante e pouco significativo para o aluno, deve-se ter o compromisso de aproximá-lo da atividade, criando estratégias que visem a um vínculo com o conhecimento, porque isto possibilita a apropriação de uma escrita com funções e que apresenta importância social e pessoal para o sujeito.

[...] torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança³² a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever. (VIGOTSKI, 2009a, p. 66)

Nesse sentido, as escritas livres e espontâneas “vindas de fora da escola”, motivadas por interesses pessoais, como as de Vanessa, propõem uma reflexão sobre as propostas do trabalho pedagógico com a escrita de forma sistematizada, e a ser trabalhada “dentro” desse espaço. Muitas vezes, a escola torna-se alheia aos contextos, social e particular desses estudantes e a aprendizagem de certos conteúdos acaba se colocando de maneira apartada dos conhecimentos que eles trazem para a sala de aula e que precisam ampliar e desenvolver no próprio meio escolar.

³² Leia-se adolescente.

Segundo a abordagem vigotskiana, é preciso compreender que os conhecimentos espontâneos decorrem das apropriações, das observações e experiências do sujeito, no convívio com as outras pessoas e com as coisas do mundo ao seu redor. Os conhecimentos científicos são aqueles que resultam das ações sistematizadas e organizadas pela escola (VIGOTSKI, 2008). E no espaço escolar, o aluno tem a possibilidade de ampliar os seus conhecimentos, a partir de diversas situações que são intencionais, planejadas, estruturadas e pensadas para que cada aluno alcance o domínio de conteúdos, cada vez mais complexos e elaborados.

No caso da leitura e da escrita, como afirma Saviani (2013), muitas vezes, esses processos são compreendidos e interpretados, equivocadamente, como “habilidades adquiridas de forma natural e espontânea” (SAVIANI, 2013, p. 19). Assim, é preciso “rejeitar” (VIGOTSKI, 2010, p. 69) certas concepções, que vêem o processo de apropriação de conteúdos de forma espontânea e que consideram a aprendizagem, decorrente apenas do próprio sujeito, sem a atuação do meio escolar ou minimizando a sua importância.

Nesse sentido, na busca de movimentar processos para aprender e de propor avanços nos conhecimentos que esses alunos já dispõem, é possível destacar o papel da escola. Ela pode se constituir como um espaço de grande importância na vida desses estudantes, porque favorece a aprendizagem de novos conteúdos e abre a possibilidade de oferecer outros horizontes de experiências, nesse caminho de apropriação de saberes que são produzidos pela cultura. Nas palavras de Vigotski (2008):

A mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue aos próprios recursos. Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente (2008, p. 108).

Assim, nesse trabalho pedagógico, o alcance de conceitos, cada vez mais elaborados, significa a possibilidade desses estudantes ascenderem a novos patamares de compreensão dos conteúdos, a uma nova consciência atuando a partir dos conhecimentos espontâneos que já têm (VIGOTSKI, 2008). Para Vigotski, “os conceitos novos e mais elevados, por sua vez, transformam o significado dos conceitos inferiores” (2008, p. 144).

Nas considerações de Libâneo (2007), na tentativa de superar essas práticas esvaziadas de sentido, a escola pode ser compreendida como um “espaço de síntese de saberes” porque nas relações que estabelece com a sua realidade, o aluno recebe inúmeras influências e interage com diversas fontes de informação. A escola pode se colocar como um espaço

favorável para a “síntese dessa cultura experienciada”, tratando o conteúdo de maneira formal, sistematizada, de modo a estabelecer elos entre o aluno e esses conhecimentos científicos e culturais para que esses sujeitos possam ser capazes de produzir, receber e refletir sobre os saberes que transitam dentro e fora da escola (LIBÂNEO, 2007, p. 25).

Em outras palavras, indo além do que se “pede” para escrever na escola, quando Vanessa está imersa na brincadeira simbólica de “escrever como o adulto”, conforme descrita nos estudos de Vigotski (VIGOTSKI, 1998) e Luria, (LURIA, 2006), e propõe uma escrita endereçada a um interlocutor em contextos específicos, conforme as contribuições bakhtinianas (BAKHTIN, 2009), a aluna faz um convite a uma mediação escolar que vá além do que realiza em seu estado atual de aprendizagem dos conhecimentos espontâneos, em direção à apropriação de conhecimentos científicos.

No caso dos alunos com deficiência intelectual, por eles apresentarem um ritmo mais diferenciado de aprendizagem, a intervenção pedagógica é condição essencial para que esses alunos, através das dicas, pistas e estratégias diversas do professor, possam reestruturar as suas ideias e experiências, organizando e recuperando os conhecimentos trabalhados em sala de aula. A ação do professor pode possibilitar caminhos para que os alunos possam avançar, principalmente, diante daqueles que apresentam comprometimentos cognitivos e linguísticos, característicos das condições da deficiência intelectual (CORREA, 2012).

Em suas “reelaborações criativas” (VIGOTSKI, 2009a, p. 17) sobre o escrever, a aluna mostrava, em seus gestos, ser capaz de expor alguns conhecimentos prévios e iniciais sobre as funções da escrita, tais como: a expressão de sentimentos; esboçava estratégias buscando uma configuração gráfica para compor uma atividade específica através de um gênero (carta). Por gênero textual, numa perspectiva interacionista, compreendem-se:

as nossas produções, quer orais, quer escrita, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura (KOCH; ELIAS, 2015, p. 55).

Vanessa demonstrava uma preocupação com a disposição linear, caracterizando o movimento da escrita ocidental, da esquerda para a direita, entre as linhas do caderno; registrava para interagir com os seus colegas e verbalizava com o apoio dos gestos das mãos algumas de suas intenções nesse plano imitativo, simbólico. No entanto, certamente, acredito que ela poderia dar saltos mais avançados, através da atuação escolar.

Conforme as figuras 3, 4 e 5 (nas páginas 134, 135 e 136), a aluna evidenciava as suas tentativas de produzir um texto na grafia imitativa, e expressava as marcas de uma configuração gráfica que esboçavam aspectos de uma estrutura de uma escrita convencional de um determinado gênero escrito “relativamente estável” –a carta (BAKHTIN, 2011, p. 262).

No preenchimento de rabiscos no papel, as garatujas que faziam parte do envelope e do seu conteúdo, tanto no aspecto externo, quanto no interno, apresentavam uma expressão gráfica, um modelo aprendido por ela, a partir do convívio com essas práticas em seu contexto social. E diante dessas marcas, pode-se dizer que Vanessa apresentava “estratégias inteligentes” (LACERDA, 2013, p. 73) de cunho gráfico que chamava a atenção dos seus leitores e interlocutores.

Luria (2006), em sua pesquisa com crianças³³, lembra que esses achados nos traçados podem decorrer de um ritmo diante de uma sentença ditada, da cor, da forma, do tamanho e da quantidade. No entanto, observei, nos eventos desta pesquisa, um movimento de escrita diferenciado e que complementam as questões apontadas por Luria (2006). Nos achados aqui discutidos, há a singularidade de Vanessa, uma jovem com Síndrome de Down, em processo de apropriação inicial da escrita, que traz em seus escritos uma composição de rabiscos espontâneos que mostram a apropriação dos conhecimentos iniciais de um gênero-carta (e uma carta específica, “de amor”, com letras coloridas e desenhos) com funções comunicativas. No ato de escrever, Vanessa tenta esboçar com seus rabiscos algumas características desses elementos composicionais, dando pistas ao leitor, em grafias imitativas, da sua própria produção.

Dito de outra maneira, Vanessa evidenciou com suas garatujas elementos sobre o texto, que tentam demonstrar a configuração gráfica de uma carta e que são expressos através de rabiscos bem localizados no papel. Ela dá pistas imitativas, em suas grafias mostrando a construção de envelope, o destinatário, o remetente, a assinatura e os registros no corpo do texto. Em outras palavras, vale ressaltar que a sua produção traz o conhecimento de certas particularidades da escrita que é um objeto social importante, portanto, essa produção apresenta marcas que “estão longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo”, como afirmam Koch e Elias (2015, p. 55). Isso significa uma apropriação de conhecimentos socialmente partilhados e que através da ação escolar, podem e devem ser ampliados.

Esse aspecto merece um olhar atento para as grafias (rabiscos) que tentam produzir efeitos de sentidos em seus leitores e que são endereçadas a outras pessoas. A aluna

³³ Luria observou achados sobre o desenvolvimento de signos e sobre a escrita inicial de crianças, em condições experimentais.

demonstrava o interesse e a intenção de que as cartas fossem lidas e interpretadas por outras pessoas escolhidas por ela e lançou algumas pistas no papel, mesmo sem o domínio convencional da aprendizagem do sistema de escrita.

No plano da brincadeira simbólica, no ato de “escrever como o outro”, através dos seus registros em garatujas, ela trouxe grafias que tentavam expressar uma aproximação com uma “forma composicional”, ou seja, certa “sequência de elementos , mais ou menos estipulados”, naquela produção (ANTUNES, 2009, p. 58) .

Nas tramas do ato de escrever, há elementos essenciais que fazem parte da produção de escrita, tais como: ter o que dizer as outras pessoas, onde e quando, sendo várias as estratégias para a comunicação de quem escreve, visando a interlocução, como também a mobilização de vários conhecimentos, de várias esferas para construir suas produções (KOCH; ELIAS, 2015). Segundo Koch e Elias (2015) são conhecimentos de diversas ordens: linguística, interacionais, enciclopédicas, de textos que fazem parte das práticas comunicacionais (KOCH; ELIAS, 2015).

Araújo (2012) traz uma contribuição significativa, ao ressaltar que, além desses conhecimentos sobre a própria escrita, é preciso se considerar os conhecimentos que são assimilados e apreendidos nas próprias práticas que envolvem a leitura e a escrita no dia a dia, na família ou na escola. Dessa forma, sem desmerecer os papéis imprescindíveis que a escola realiza, na observação das outras pessoas, que leem ou escrevem, em situações mais informais, esses sujeitos aprendentes vão se apropriando desse universo, em suas vivências.

No que se refere ao gênero escrito na construção de uma carta, Vanessa buscou, em sua atividade imitativa, assegurar, através dos seus traçados gráficos, que os seus rabiscos tivessem alcance aos seus possíveis leitores. Na produção escrita, com o apoio dos gestos, Vanessa mostrou que, no plano imitativo, podia se comportar um pouco além (VIGOTSKI, 1998), se utilizando de várias estratégias (gestual e forma da escrita) para que os seus leitores pudessem compreender os seus objetivos em suas hipóteses iniciais. Contudo, buscando avançar em uma discussão que não deve se esgotar na análise da sua escrita livre e imitativa, tem-se a compreensão de que, na escola, Vanessa pode ir além através das ações pedagógicas.

Numa discussão social sobre o papel e o processo de apropriação da escrita, Geraldi alerta que em uma sociedade grafocêntrica, quando não se tem o domínio do ler e do escrever, existe uma restrição à participação da pessoa em atividades, ou isso se torna um obstáculo ao seu trânsito pelas situações em que elas ocorrem, ou seja, a vida nesse contexto se “torna mais espinhosa” (GERALDI, 1999, p. 66). Segundo o autor, quando não domina esses saberes, a

pessoa acaba por se tornar ainda mais subordinada aos outros para compreender melhor a sua própria realidade.

Considerando a realidade dos alunos com deficiência intelectual que, por diversos preconceitos, enfrentam barreiras sociais e atitudinais, a falta de oportunidades mais significativas de aprendizagem e de domínio desses saberes pode representar uma participação social mais prejudicada ou condições mais acentuadas de sua exclusão (MONTEIRO, 2004). Segundo Monteiro é preciso desvelar as práticas e concepções do campo pedagógico que se colocam como barreiras porque para a pessoa com deficiência intelectual, tais circunstâncias restringem a sua plena participação na sociedade e contribuem para a “discriminação e a exclusão social” dessas pessoas (MONTEIRO, 2004, p. 101-2).

Durante o percurso do trabalho pedagógico observado, foi possível notar que Vanessa, apresentou mudanças significativas na produção da sua escrita. Essas transformações vistas em evoluções e involuções, ocorriam segundo traços diferenciados e indiferenciados, registros de letras convencionais e ao lado de garatujas, porque ora ela retomava hipóteses de um período mais imitativo da escrita, ou seja, sem a preocupação em traçar ou registrar para apoiar a memória; ora ela registrava letras bem definidas no papel. Essas evoluções e involuções são descritas por Vigotski (1998) e fazem parte da apropriação da escrita de uma maneira peculiar aos próprios sujeitos em uma interlocução com o meio social e no caminho do desenvolvimento de signos.

Em outra aula, Vanessa demonstrou certo desinteresse em uma discussão promovida na sala de aula. Como não tinha o livro para acompanhar a atividade, isto acabava sendo mais um aspecto que colaborava para a sua desmotivação, recorrendo a saídas da sala para dar alguns passeios e interagir com outros membros da escola.

No seu retorno para a sala de aula, foi possível notar outra produção individual, fora das demandas escolares. Ela trouxe, novamente de casa, um papel bastante decorado com lápis de cor e algumas letras coloridas, conforme a figura 6 (na página 144). Nessas hipóteses de escrita, foi possível observar traços diferenciados, em letras em sua forma bastão, demonstrando uma ruptura com os rabiscos contínuos espiralados, que se assemelhavam ao traçado cursivo.

No início da aula, a professora Jaci, a nova professora, retomou uma atividade no livro didático sobre “o papel da mulher em nossa sociedade” e trouxe algumas discussões para o grupo sobre as diferenças nos salários, o modo como às vezes ela é tratada e a falta de valorização profissional, no mercado de trabalho, se reportando ao livro didático para apoiar a discussão.

Durante a sua explanação, a professora pedia que os alunos colaborassem com o silêncio por conta do barulho de vários alunos falando ao mesmo tempo. Vanessa havia saído da sala. Preocupada com as saídas da aluna, a professora aceitou o auxílio da pesquisadora para verificar se de fato ela estava bebendo água. A aluna estava na área externa da sala, fazendo visitas à secretaria da escola e depois, foi ao bebedouro. Vanessa não possuía alguns livros didáticos por um acordo feito entre a família e escola, e, em alguns momentos, acompanhava as atividades através de colegas próximos. Em outros momentos, não resistia e saía da sala para fazer passeios. Quando retornou, se sentou no seu lugar e escutou a explicação da professora sobre a atividade que estava sendo solicitada para casa sobre a construção de uma linha do tempo sobre as conquistas das mulheres na sociedade. Nesse momento, a professora Jaci mostrou um material trazido de casa para que a pesquisadora pudesse observar alguns avanços de Vanessa no registro de algumas letras. A professora e a pesquisadora perguntaram a Vanessa sobre os escritos coloridos, ela sorriu e negou qualquer resposta, desviando o assunto. (Trecho do Diário de Campo, 04 de maio de 2016)

Figueiredo- Boneti (1999) afirma que no caso dos alunos com deficiência intelectual, no que se refere à construção da escrita, eles desenvolvem processos cognitivos que são semelhantes àqueles desenvolvidos pelos alunos sem deficiência, mas em um ritmo mais lento. Deve-se observar a heterogeneidade que existe na própria deficiência entre as pessoas com relação ao processo de apropriação de certos conhecimentos. No entanto, a escola pode oferecer os mesmos princípios de ensino como aos outros alunos, mas compreendendo que “o ritmo de aprendizagem se diferencia por requerer um período mais longo para a aquisição da língua escrita” (FIGUEIREDO; GOMES, 2006, p. 27).

Nas observações realizadas durante a pesquisa, foi possível notar que Vanessa apresentou uma mudança significativa na produção de escrita, identificada em seus registros espontâneos, nesse seu processo inicial de desenvolvimento. Embora ela não tenha respondido sobre o que tentou escrever no papel, sendo difícil a tarefa de interpretar quais teriam sido as suas intenções, no momento da produção desse conjunto de letras, foram observados alguns avanços qualitativos em seus traçados, que se mostraram diferenciados, em relação ao que costumava apresentar.

Na produção, a aluna evidenciou o registro de letras bem definidas do alfabeto, tais como: E, A, H, V, C, e, dentre as quais, observaram-se algumas repetições (A e V) e o registro da letra inicial do seu nome, notando-se uma recorrência de letras (“V”, por exemplo) que para ela possuem uma importância singular nesse processo de aprendizagem desse saber (conforme figura 6).

Figura 6 Escrita produzida em casa: registros de letras



Fonte: Foto (Arquivo da pesquisadora), 2016

No percurso de apropriação da escrita, Luria (2006) afirma que, muitas vezes, o sujeito, inicialmente, estabelece uma relação externa com a escrita, isto é, nos atos imitativos, Vanessa foi capaz de reproduzir registros semelhantes aos modelos que são colocados e apresentados pelos adultos, mas ainda não utilizava, na dinâmica das atividades escolares, os seus traçados como signos para cumprir certos objetivos, tais como para apoiar a memória, expressar-se de outras maneiras para as outras pessoas ou estabelecer relações entre fonema e grafema, por exemplo.

No processo singular de aprendizagem da aluna, em seus entrelaçamentos com um contexto maior, voltado para futuras conquistas, é preciso considerar os contextos favoráveis do ensino porque estão inter-relacionados. Nas trocas que os alunos estabelecem com meio

escolar, as questões que fazem parte de uma ordem estrutural atravessam e influenciam as condições de aprendizagem, ou seja, existe um processo relacional entre os alunos, o conhecimento e a ação escolar que se influenciam, mutuamente, a partir de uma realidade específica. Assim, considerando o papel da escola e do ponto de vista do aluno, as questões do ensino afetam e influenciam o processo de aprendizagem. Entende-se, conforme Smolka (2003, p.61) que:

a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).

No caso de Vanessa, uma aluna com Síndrome de Down, as questões estruturais podem se revelar, na escola, como grandes barreiras ao aprender porque além da aluna enfrentar, muitas vezes, situações de preconceito e descrença sobre os seus potenciais pela sua condição orgânica, ela se depara, muitas vezes, com espaços e propostas também pouco estruturados pedagogicamente para atender a suas necessidades. Essas situações desfavoráveis não colaboram e até mesmo acentuam dificuldades que poderiam ser minimizadas no desenvolvimento de processos cognitivos, linguísticos e sociais porque na deficiência intelectual, existe um papel imprescindível que é realizado pela mediação escolar e social (VIGOTSKI, 1995; 1998).

Certamente, a intervenção pedagógica pode oferecer oportunidades e caminhos para minimizar comprometimentos através de meios indiretos e promover o alcance de aprendizagens diversas. Diante da influência do meio, Vigotski salienta o papel do contexto educacional como fonte de “nutrição pedagógica”, para que meninos e meninas com deficiência intelectual possam diminuir e ultrapassar certos limites impostos pelas questões biológicas decorrentes das causas orgânicas da deficiência (VIGOTSKI, 1995, p. 114).

Outro aspecto observado na aula refere-se às ausências de Vanessa, bem como a suas saídas ³⁴ da sala de aula, pois se colocam como pontos de reflexão sobre a prática e sugerem a criação de ações escolares e que precisam ser transformadas para atender às particularidades desses alunos. Embora a aluna já tenha alguns saberes prévios (espontâneos) construídos sobre o ato de escrever, em algumas situações, na contramão, vê-se que há impasses na

³⁴ Esses fatos foram observados também na pesquisa de mestrado, quando Vanessa estava matriculada em outra escola. Ver mais em Costa (2011).

dinâmica escolar que pouco colaboram para que ela possa avançar para além dos saberes iniciais que já carrega em si.

As atividades pouco significativas e adaptadas a ela, a desarticulação entre a escrita espontânea que ela produz e a escrita que é trabalhada pela escola, apoiada em livros didáticos ou em atividades de coordenação motora fina (cobrir letras, pontilhados, recorte, colagem e tracejados), são aspectos que requerem uma reflexão. Essas observações retomam o que Pletsch (2012) afirma a respeito do quadro preocupante de dificuldades para a implementação da política de inclusão nas escolas. Em sua pesquisa, ocorrida no estado do Rio de Janeiro, a autora ressalta que há dificuldades nas transformações das práticas pedagógicas, na perspectiva de uma educação para todas as pessoas.

Segundo Pletsch (2012), no que se refere ao trabalho, considerando a presença do aluno com deficiência intelectual, em sala de aula, as atividades que são oferecidas, acabam colaborando muito pouco ou terminam por desenvolver a “cristalização” (PLETSCH, 2012, p. 3) de processos, porque esses alunos realizam tarefas mais elementares, sem ajudá-los a caminhar na direção do pensamento abstrato, mais elaborado (VIGOTSKI, 1998).

As atividades observadas, de maneira geral consistem, na maior parte das vezes, em tarefas mais elementares como recortar, colar, pintar e copiar. Ou seja, atividades que não favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos (por exemplo, a relação entre o signo representado pelo número 1 e a quantidade que ele representa) (PLETSCH, 2012, p. 3).

Em outras palavras, certas atividades e intervenções direcionadas aos alunos³⁵, participantes desta pesquisa, sugerem uma análise crítica e contínua, dessas ações pedagógicas, considerando a perspectiva inclusiva. As práticas de simplificação de tarefas, o trabalho pouco estruturado com os conteúdos ou as propostas pedagógicas direcionadas ao aluno com deficiência, que se encontram desarticuladas daquelas que são oferecidas para o grupo, se tornam verdadeiras barreiras atitudinais e sociais. Essas propostas acabam se tornando caminhos de entaves na aprendizagem para os alunos com deficiência, como também, para os demais membros, pois se distanciam de uma necessária transformação de uma educação escolar voltada para todas as pessoas.

É preciso salientar que, o trabalho pedagógico voltado para crianças e jovens com deficiência intelectual, precisa criar oportunidades de desenvolver o pensamento abstrato, de

³⁵ Os próximos casos evidenciam também essas problemáticas.

aprimorar capacidades, de ensinar conteúdos relevantes para a vida, e vai muito além de atividades apenas voltadas para habilidades mais elementares.

Esse trabalho deve ser pensado, em suas bases, tomando-se a própria concepção de escola e, portanto, não se resume às ações mais individualizadas da professora, diante dos alunos. Exige uma mudança de atitude, de percepção e de adoção de ações transformadoras, por parte de todas as pessoas, produzindo reflexos nas propostas pedagógicas, como um todo. Significa, também, uma reestruturação mais ampla (dentre outros aspectos, o curricular, de espaço físico, de quantidade de alunos por turma, de processos de avaliação) que se apresenta carente de outras significações.

A presença de material de apoio, um currículo que considere as necessidades de todos os alunos e de um ensino em condições mais estruturadas para que eles possam participar das atividades, fazem parte de um conjunto de ações pedagógicas imprescindíveis. Entretanto, é necessário ir além, porque a escola deve adotar uma proposta inclusiva em sua própria filosofia, pois se parte da compreensão de que apenas ações isoladas, ou localizadas em certas turmas ou com alunos específicos, muito pouco poderão colaborar com a eliminação de práticas excludentes e classificatórias (SANTOS, 2011).

Além disso, considero que o trabalho com a(s) linguagem(ens) deve contemplar as especificidades desses educandos e que leve em conta uma prática interativa entre essas linguagens no ensino dos conteúdos e os sujeitos com o mundo e consigo mesmos. Segundo Martins (2013), o trabalho pedagógico deve ir além das constatações sobre o que o aluno já sabe e realiza sozinho, mas precisa promover desafios ao que está “pendente, inacabado, em vias de acontecer por meio do ensino” (MARTINS, 2013, p. 287).

Esse aspecto requer da escola uma necessária e urgente reflexão coletiva sobre a mobilização de estratégias efetivas para atender a esses alunos, para que eles possam participar plenamente das atividades e aprender com os outros. Do contrário, a ausência de uma concepção inclusiva também da própria escola, as lacunas na adaptação dos conteúdos, dos materiais, das situações de aprendizagem, e a ausência de uma equipe estruturada para trabalhar com os alunos, sobretudo, com aqueles com deficiências, sugerem a perspectiva de um fazer escolar que apenas se apoia puramente no discurso de socialização de crianças e jovens com deficiência intelectual na classe, sem assumir a aprendizagem e a permanência desses alunos nas salas de aula.

Esse discurso frágil tenta encobrir o real compromisso escolar que é o de possibilitar a apropriação de conhecimentos científicos e de saberes, histórica e culturalmente acumulados (OLIVEIRA, 1996). A instituição escolar exerce uma “prática social específica” que é a de

promover o desenvolvimento de conhecimentos fundamentais para que os alunos possam atuar melhor no meio em que vivem, adquirindo habilidades importantes para a transformação da sua própria realidade, principalmente, considerando a realidade de uma sociedade letrada (OLIVEIRA, 1996, p.101).

b) Gestos reveladores de escrita em momentos de interação do aluno com a sua professora regente

Continuamente, nas interações que estabelecia na sala de aula, foi possível perceber que Vanessa utilizava os movimentos gestuais como forma de comunicação, mas a sua fala também se sobressaía nos diálogos com os outros. Em algumas situações, entretanto, essa fala se colocava pouco clara aos outros, por conta das questões decorrentes das alterações fonoarticulatórias presentes na pessoa com a Síndrome de Down (CUNNIGHAN, 2008).

No dia da avaliação individual das disciplinas de Geografia e Ciências, foi possível compreender que o convívio mais próximo da pesquisadora com os membros do grupo e a gradativa imersão nas situações com os participantes, trouxe a possibilidade de observação, cada vez mais próxima, de certas sutilezas nas trocas através das linguagens (oral, escrita e gestual) e a marcante presença do outro nessas trocas.

Nessa categoria de análise dos achados, diante dos alunos que aprendem e que escrevem na sala de aula, destaca-se, também, o papel do outro como coparticipante nos diálogos com o aluno com deficiência intelectual. A análise de eventos de produção de escrita com a presença do outro, trouxe a possibilidade de observação de um importante lugar que o interlocutor ocupa nos diálogos. Ao falar e ao movimentarem-se, também através de gestos, os professores (e pesquisadora) mostraram possibilidades de troca e caminhos para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, a partir das várias linguagens, sobretudo, a gestual, posta em discussão neste trabalho.

Em uma avaliação de Ciências e Geografia, os gestos realizados por Vanessa e também pela professora mostraram-se como luzes para favorecer a comunicação entre elas e, em outras ocorrências, os movimentos garantiam a compreensão da aluna para dar respostas e registrá-las na atividade, a partir da explicação da professora, conforme o relato, a seguir.

Dia de avaliação individual de Ciências e Geografia. Todos receberam suas avaliações distribuídas por Vanessa. Após esse momento, a aluna passou entre os alunos para que cada um assinasse o seu nome na lista de presença. Em seguida, ela saiu da sala para beber água. A professora Cristina passou

algumas orientações mais gerais para a turma e se dirigiu à aluna com deficiência visual que tinha uma prova adaptada pela instituição que lhe dá suporte no contraturno escolar. A professora explicou o andamento da atividade e quando concluiu as orientações, chamou Pedro para orientá-lo mais individualmente. Nesse momento, Vanessa entrou na sala e seguia com o procedimento de pedir a assinatura dos colegas na lista de presença. Ela olhava para o colega e apontava para o papel.

Após a intervenção com Pedro, a professora passou em algumas mesas para acompanhar o andamento dos alunos nas questões e chamou a atenção de Vanessa para responder à atividade avaliativa, pedindo-lhe que ela se sentasse na sua carteira, pois a aluna andava pela sala observando os colegas e, de certa maneira, desconcentrava alguns deles. Primeiramente, Vanessa mostrou-se um pouco resistente, negava com a cabeça e pronunciava algumas palavras afirmando que não queria fazer a avaliação. De uma maneira bastante cordial, a professora pediu-lhe que se sentasse ao seu lado e afirmou que iria ajudá-la. Vanessa resolveu sentar-se e realizar a atividade. Da mesma forma como agiu com Pedro, a professora Cristina dava algumas pistas para auxiliar a compreensão e esclarecer o que se pedia em cada quesito. Com gestos em forma de “círculos”, de um “risco” ou de “x”, a professora lia as questões e mostrava em movimentos para Vanessa como ela deveria proceder para responder. “Como é fazer um círculo?” A professora Cristina perguntava e demonstrava em movimentos das mãos.

Professora: Vou ler para você. Vanessa você vai pintar a estação do ano mais quente! Como é pintar? Olhe! [Faz um gesto de pintar indo voltando no ar].

Vanessa: [A aluna balança a cabeça de forma afirmativa, centra o seu olhar no papel e pinta].

Professora: Agora aqui você vai fazer um círculo! Qual é o planeta mais próximo do sol? [A professora gesticula um círculo no ar].

Vanessa: [...] [Ouvindo e observando atentamente a explicação, escolhe e circula um planeta. (Trecho do Diário de Campo, 01 de abril de 2016)

No primeiro momento da aula, observei a procura de Vanessa em utilizar gestos indicativos (o apontar) para os alunos que necessitavam assinar a presença, ao mesmo tempo que, se expressava através de movimentos de cabeça, respondendo de maneira negativa e de recusa em cumprir a tarefa solicitada. Durante a realização da atividade proposta, a professora Cristina apresentou no diálogo com a aluna a expressão de gestos corporais para explicar melhor cada quesito da atividade avaliativa. Para elucidar alguns conceitos das consignas, Cristina falava apoiadas em gesto, com explicações que revelavam conteúdos mais concretos, favorecendo a compreensão da aluna para corresponder às solicitações, conforme a figura 7.

No momento em que leu a consigna que pede para a aluna “pintar a estação do ano mais quente”, por exemplo, (“Como é pintar? Olhe! Faz um gesto de pintar indo e voltando no ar”), Cristina emite pistas esclarecedoras para dizer de qual forma a aluna deveria responder à questão, mas com a preocupação de não indicar a resposta. Da mesma forma, quando a docente pede que a aluna registre um círculo, era possível perceber a compreensão da aluna em fazê-lo em sua atividade. Nesse momento, Vanessa, na observação de sua

professora, demonstrava compreender melhor o conceito trazido na fala, sobretudo, com o apoio desses movimentos endereçados “no ar”.

Para Novak e Goldin-Meadow (2015), os alunos podem tanto se beneficiar dos movimentos gestuais que fazem para os seus interlocutores porque externam aquilo que eles não conseguem ainda dizer em palavras ou asseguram a complementação de ideias pela via gestual, como também podem compreender melhor um conteúdo, alguma informação, quando observam os gestos de outras pessoas. Para as autoras, os gestos podem adicionar “um componente espacial ou imagético à linguagem falada” (NOVAK; GOLDIN-MEADOW, 2015, p. 405, tradução nossa) ao contexto ou à situação.

Durante as aulas, os alunos tendem a se influenciar pelos movimentos das mãos de outra pessoa, particularmente do seu professor, e isso apresenta um efeito significativo à sua compreensão do conteúdo. Assim, os gestos que os docentes fazem nas interações sobre um determinado conteúdo têm um papel importante nas respostas que o seu aluno pode dar (GOLDIN-MEADOW, 2014).

No caso de Cristina, foram muito significativos os gestos em forma de círculo, do movimento de pintar, riscar ou marcar um X, que traduziam um objeto mais concreto e imagético para esclarecer e apoiar a explicação, pois, diante deles, a aluna era capaz de assegurar uma resposta de acordo com a explicação também gestual da professora. Esse evento trouxe uma ilustração dos intercâmbios entre as linguagens, em uma concepção que estabelece elos entre o verbal e o não-verbal porque são linguagens “inseparáveis”, que se relacionam como “vasos intercomunicantes”, estando amalgamadas nas sutilezas das interações que se constituem entre as pessoas e o mundo (SANTAELLA, 2013).

Nesse recorte de aula, embora a situação descrita não tenha evidenciado uma mediação pedagógica em certos aspectos específicos da apropriação da escrita, como as relações entre fonemas e grafemas, de suas diversas funções, as variadas formas de dizer o que se quer dizer para o outro através do texto escrito, por exemplo, o diálogo apresentado exibiu achados que sugerem a importância do olhar para os gestos corporais como linguagem marcante e presente nos diálogos em sala de aula. Nesse episódio, na dinâmica interativa, os gestos produzidos pela professora, mostram a presença marcante desses movimentos nos diálogos. Quando estão imbricados à fala, apresentam funções que influenciam nas situações de aprendizagem analisadas e interferem na compreensão do aluno, diante do conteúdo. Dessa forma, esses movimentos não podem ser vistos como adereços ou como um movimento desprovido de função nas trocas interativas (RECTOR; TRINTA, 1995).

Figura 7. Interação a partir dos gestos durante a avaliação



Fonte: Foto (Arquivo da pesquisadora), 2016

Conforme Goldin Meadow (2014), os gestos podem não só refletir uma aprendizagem e seus resultados evidentes diante do professor, mas também apresentam uma importância no caminho de conquistas do aluno na apreensão de conteúdos, porque este sofre as interferências (também gestuais) dos interlocutores. Ao gesticular, o aluno dá saltos cognitivos em relação à aprendizagem porque os movimentos das mãos servem como recursos cognitivos extras ao que se quer transmitir (GOLDIN MEADOW, 2014).

Nessa atividade, pensa-se que a maneira como o conteúdo foi explorado na atividade avaliativa, poderia ter alcançado outros contornos, porque a escrita e a leitura poderiam ter surgido para Vanessa (e Pedro), ainda que a escola quisesse observar certas classificações e diferenciações asseguradas pelos alunos. Pensa-se que essas formas de expressão gráfica, como circular, pintar e riscar, poderiam ter sido consideradas enquanto possibilidades de resposta gráfica desses alunos diante de certas dificuldades motoras e manuais que alguns podem apresentar.

No entanto, poderiam ter sido ampliadas com a leitura de textos pela professora (informativos, uma música, vídeos) ou estendidas a outras possibilidades como as atividades

de experimentação que pudessem tratar de conhecimentos relacionados, incluindo a exploração de suas hipóteses de escrita (e de leitura). Ou seja, é importante favorecer meios e condições pedagógicas no trabalho com essas práticas, com vistas a “empurrar na direção, para desenvolver” nesses alunos “o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998, p. 116).

Em outra aula, com a mediação da professora de apoio e a participação da pesquisadora, notaram-se outros achados sobre os avanços de Vanessa na escrita e sobre o apoio dos gestos como indicativos para a fala.

Após o recesso junino, os alunos com deficiência, Vanessa e Pedro, passaram a contar com o apoio de uma professora auxiliar, na aprendizagem e orientar esses alunos com relação a questões comportamentais. Essa iniciativa da própria escola buscou melhorar o atendimento dos alunos com deficiência, a partir de suas necessidades educacionais especiais, e prestar um suporte à professora que contava com uma turma numerosa e com a condição de ter vinte e sete alunos, dentre os quais, quatro com deficiências.

O registro que segue traz um recorte dessas mudanças, em sala de aula, e revela um salto qualitativo nas repostas de Vanessa, no que se refere, ao processo de aprendizagem da escrita.

Enquanto a professora Jaci lia um texto do livro didático sobre a produção de textos narrativos para a turma, a professora Tânia sentou-se próximo a Pedro e a Vanessa. Eles estavam em filas próximas para apoiá-los nas atividades. Desde a semana anterior, a professora Tânia passou a acompanhar essa turma integralmente para dar suporte à professora Jaci com os quatro alunos com necessidades educacionais especiais. Antes, ela atendia como professora “volante” conforme as necessidades da escola para apoiar alunos com deficiências. Primeiro, Tânia pediu as atividades de casa e solicitou algumas orientações de Jaci sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas e quais seriam as questões que Vanessa e Pedro poderiam realizar. Nesse momento, Vanessa saiu da sala para beber água (fala e faz gesto com as mãos para anunciar que vai beber água) e Tânia foi buscá-la. No retorno, Tânia pediu que Vanessa e Pedro, sentados próximos, primeiro explorassem as imagens da atividade e depois, escrevessem uma palavra. Cada aluno deveria escolher uma imagem para escrever sobre ela. Nesse momento, a professora Jaci chamou Vanessa para fazer a atividade com ela. Vanessa recolheu os seus materiais porque estava no fundo da sala e foi se sentar próximo à mesa da professora. Jaci iniciou a explicação da atividade com Vanessa, mas diante de algumas dúvidas e da necessidade de outros alunos, a pesquisadora que estava próxima de Vanessa, pôde estabelecer algumas trocas.

Professora: Vanessa, o que está acontecendo aqui? [pausa e aponta para o livro com a imagem da atividade] O que está vendo aqui?

Vanessa: “bola” [Ela fala de forma bastante segura e aponta para a bola na imagem]. Nesse momento, os alunos pedem a ajuda da professora.

Pesquisadora: Sim! E o que mais você está vendo? [Vanessa fica em silêncio e fala bola]. A bola em um jogo de futebol. Um dos jogadores está com a bola. Vamos escrever bola aqui?

Vanessa: [olha para o papel e sorri]

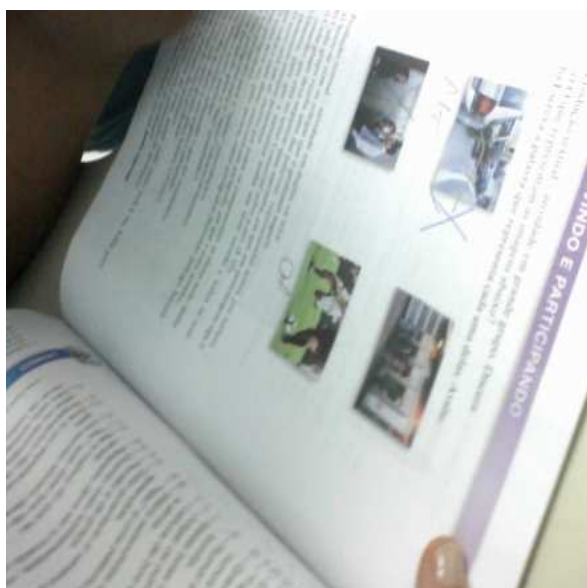
Pesquisadora: Vamos lá, Vanessa? Como se escreve bola? Escreva aqui.

Vanessa: “OA” [pronuncia a palavra e escreve no livro]

Pesquisadora: Hummm! Leia aqui pra mim. Vamos ler juntas?

Vanessa: [Vanessa sorri e depois sinaliza com o dedo indicador, a partir da mediação da pesquisadora, a palavra registrada. Vanessa repete o movimento de ler a palavra bola e resolve mostrar apontando].(Trecho do Diário de Campo, 18 de julho de 2016)

Figuras 8 e 9 Escrita na atividade do livro didático



Fonte: Fotos (Arquivo da pesquisadora), 2016

Nas propostas de atividade, após uma explanação geral para a turma, a professora regente indicava à docente auxiliar, quais conteúdos seriam trabalhados e como ela podia intervir junto a determinado aluno. Na prática diária, elas buscavam se revezar nesse trabalho pedagógico e quase sempre trocavam ideias de maneira mais imediata, em cada aula, ou planejavam antecipadamente algumas estratégias para delinear melhor o trabalho com a turma toda. Para ambas, essa estratégia de ensino compartilhado ainda estava em fase de construção e de configuração dentro da dinâmica diária.

Assim, durante a atividade com livro didático sobre a escrita de palavras a partir de uma imagem, Vanessa, em interação com a professora regente e com a pesquisadora, trouxe uma escrita mais diferenciada em relação àquela que costumava apresentar quando produzia escrita livres no caderno.

Ao ser questionada pela professora sobre o que ela notava e inferia da imagem - “o que está acontecendo aqui? O que está vendo aqui?”- a aluna trouxe de imediato a resposta acompanhada de um gesto indicativo, o apontar e sinalizar, para falar de um objeto conhecido por ela: uma bola. Nesse mesmo instante, evitou explorar mais as suas ideias sobre imagem, colocando-se em silêncio diante de outras perguntas. Em algumas situações, foi observada uma resistência de Vanessa de expressar seus conhecimentos e demonstrar a aprendizagem de saberes já consolidados, tais como a escrita do seu nome, o reconhecimento de algumas letras e números.

Na sequência interativa, na interlocução com a pesquisadora que deu continuidade à proposta e fez uma retomada da intervenção pedagógica, pôde-se perceber mais de perto, que a aluna foi capaz de atribuir em suas hipóteses, um princípio de fonetização de um período silábico do desenvolvimento da escrita. Ou seja, nessas condições, o aprendiz estabelece uma relação entre o que registra e os aspectos sonoros da fala (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) quando registra “AO”.

No diálogo, quando a pesquisadora pergunta - “como se escreve bola?”- a aluna, apoiada em seu gesto indicativo de apontar para a imagem, apresentou uma escrita com letras bastão e utilizou uma hipótese que pode ser interpretada à luz da perspectiva dos estudos da psicogênese da língua escrita como uma tentativa de representar as pautas sonoras da palavra, conforme as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Em síntese, nesse percurso em sala de aula, as marcas gráficas peculiares de Vanessa e os seus gestos das mãos puderam revelar conteúdos de interesses, movimentos que imitam a leitura e a escrita convencional (gestos de ler, como passar o dedo entre as linhas, de escrever, de imitação do posicionamento das grafias no papel), em suas aproximações afetivas que atravessam a sua relação com a escrita e com os seus possíveis leitores.

4.5.2. O caso do aluno Pedro

a) Gestos reveladores de escrita através de processos de imitação

Durante os meses de observações realizadas, foi possível perceber o grande interesse de Pedro, aluno com Síndrome de Down, em escrever em seu caderno de matérias. Em seu desenvolvimento, o aluno evidenciou um processo imitativo de escrita, mas, diante de trocas com as professoras e a pesquisadora, mostrou rupturas interessantes que põem em destaque a importância dos intercâmbios com o outro.

Na observação de Pedro e das suas movimentações, seus rabiscos eram compreendidos na sala de aula como um treino motor de reprodução de formas de letras e de números ou vistos, muitas vezes, como registros a serem decifrados. Diante de sua produção, em algumas falas de seus colegas e professores, eram recorrentes os questionamentos, tais como: “ ele só fica riscando no caderno”; “Pedro rabisca o caderno todos os dias”; “ele fica escrevendo coisas que ninguém entende no caderno”; “o que ele escreve aí?” ou “ele escreve sobre assuntos de ousadia?” Nessas falas, há diversas concepções sobre a escrita, ao mesmo tempo em que, elas apontam aspectos que sugerem um olhar para as visões sobre o próprio aluno com deficiência intelectual que deseja aprender a ler e escrever e que serão discutidas nesse caso.

Nas conversas com Pedro, os seus gestos corporais eram frequentes e grande parte da comunicação com ele era realizada através desses movimentos, que falavam junto com as possíveis palavras que surgiam a partir das interações. Os gestos sinalizavam sentimentos e, ao mesmo tempo, diversas ideias sobre os outros, sobre as suas necessidades e interesses. Seus olhos brilhavam quando podia mostrar o que escreveu a alguém, suas mãos dançavam no ar e no papel para trazer aquilo que estava em seus pensamentos.

Suas expressões faciais traduziam os seus interesses em cada situação de aprendizagem e, gradativamente, era possível conhecer mais sobre os interesses do aluno, conversar com ele em várias situações para compreender as suas necessidades, percebendo-o como um sujeito único, cheio de desejos e de ideias para compartilhar com os outros. Logo nos primeiros dias de contato com Pedro, procurei conhecê-lo um pouco mais para além das aparências, nessa nova fase da vida, e estreitar ainda mais, essa relação já iniciada, há algum tempo.

Em uma das várias observações, o aluno foi visto sozinho, apreciando um livro didático escolar. Ele estava folheando livros didáticos extras que havia na sala, espontaneamente, quando notou a imagem de uma seringa, levantou-se e foi mostrar à pesquisadora. Pedro falava “mamãe”, e de forma eufórica, apontava para a figura na página do livro buscando um interlocutor. Nesse momento, a pesquisadora iniciou uma conversa descontraída com ele sobre aquela imagem.

Pedro: [Levantou-se e se dirigiu à pesquisadora. Falava “mamãe” e fazia gesto indicativo de apontar para uma imagem de uma seringa. Mostrava alegria].

Pesquisadora: Sim! Sua mãe é enfermeira, não é, Pedro? Ela me contou que trabalha em hospital e que cuida das pessoas.

Pedro: [Sorriu e falou “é”, mostrando grande contentamento. Afirmava com a cabeça e mostrava satisfação em ter sido compreendido]. (Trecho do Diário de Campo, 03 de março de 2016)

A partir dos diálogos com os outros, esse aluno convidava leitores a desvelar as suas possibilidades de ir além, pois suas produções, suas hipóteses, mostravam em cada interação a sua maneira bem particular de lidar com a escrita. Recapitulando, para discutir as relações entre gestos e escrita de Pedro, faz-se necessário contextualizar a emergência do fenômeno de produção de escrita do aluno, durante as aulas, trazendo a análise dessa produção e suas manifestações gestuais dentro dessa dinâmica, tomando o olhar pedagógico e a perspectiva interacional de linguagem como fio condutor dessa discussão.

Em uma dessas observações, em uma apresentação de trabalho para o seu grupo, Pedro mostrou que podia participar da atividade de pesquisa proposta com o apoio de sua professora e de seus colegas. Através de várias linguagens, demonstrou o seu contentamento em aprender e, sobretudo os seus gestos e as suas escritas, se tornavam cada vez mais marcantes nas trocas que ele estabelecia com o outro, e esses movimentos podiam revelar algumas hipóteses sobre a escrita.

Nessa mesma aula, foi notado o movimento recorrente de escrever, mas a interpretação desse fenômeno sugeriu um olhar para os gestos, no processo imitativo de um objeto de interesse, conforme o registro abaixo.

No início da aula, a professora Cristina conferia e dava visto nas atividades dos alunos sobre a construção de uma árvore genealógica que foi para casa. Enquanto chamava os alunos individualmente, pediu aos outros que fossem se preparando para a apresentação. Durante as aulas de Português e Geografia, a professora Cristina pediu que os alunos apresentassem o estudo sobre as estações do ano e astros do sistema solar. Cada aluno caracterizou-se de um astro, trouxe objetos que representassem o estudo que realizaram sobre o seu elemento, mostrou cartazes ou dramatizou o movimento do astro de alguma maneira. Foi muito interessante observar o interesse da turma nessa proposta. Pedro trouxe a sua pesquisa sobre o outono. No momento da apresentação todos estavam apreensivos, mas com as ajudas da professora, os alunos iam mostrando os conhecimentos que buscaram com as pesquisas feitas em casa e a partir das leituras na sala de aula. Vanessa fez um bonito sol, mas ficou constrangida diante da turma. Pedro trouxe uma estratégia bastante interessante que construiu com a sua mãe. Sentado ao lado da sua colega com deficiência visual, Bete, Pedro conversava animado, gesticulando e mostrando que estava caracterizado com um avental repleto de frutas confeccionado em casa com sua mãe. Além de uma fruta na mão e de uma caracterização na roupa, Pedro trouxe placas escrita com imagens e com informações sobre o assunto que poderiam ser lidas cooperativamente por qualquer colega ou pela professora. Durante a sua apresentação, o grupo leu cada informe coletivamente, a pedido da professora.

Professora Cristina: Pedro, você mostra primeiro o 1 e depois, o 2... Vocês leem porque a dicção dele vocês ainda não entendem. Vai falar sobre o quê? Coloque o número 1 primeiro. Vá Pedro! Cadê? Mostre a todo mundo!

Turma: Outono!! [Todos dizem].

Pedro: [Pedro mostra a placa a professora e ela pede que ele mostre aos colegas. Ele olha para as placas e segue mostrando aos colegas].

Professora: Assim, Pedro! Oh! [Ela demonstra como fazer]. Deixe ele falar!

Agora mostre o número 2, Pedro. Devagarinho, meu amor! Depois o 3.

Pedro: Mostra a placa para todos onde está escrito: “a estação das frutas”.

Professora: E agora?

Turma: “As plantas se renovam”.

Pedro: [Coloca a mão no rosto e expõe as outras placas.]

Professora Cristina: Ele está com um pouquinho de vergonha!

Após esse momento a professora interfere na apresentação e diz que ele gosta de frutas e trouxe uma cesta com algumas frutas para distribuir para a turma.

Turma: [Todos comemoram e batem palmas].

No final das apresentações, a professora retomou os pontos destacados pelos alunos, elogiou o grupo e tirou fotos para registrar e mostrar nos eventos da escola. Nesse momento, Pedro buscou o seu caderno de matérias para escrever. (Trecho do Diário de Campo, 09 de março de 2016).

Durante a aula, observei uma preocupação da professora em criar estratégias de participação dos alunos com deficiência intelectual, conforme as suas possibilidades. Buscando o apoio da família dos alunos para desenvolver essa atividade na sala de aula, a professora Cristina propôs a realização de uma pesquisa sobre as estações do ano e astros do sistema solar, assegurando que os alunos que tivessem certos comprometimentos na fala, como Pedro e Vanessa, pudessem expor o conteúdo por outras vias.

Nessa aula, foi possível notar o significativo suporte e auxílio que a família de Pedro realizou na preparação dessa apresentação da pesquisa, pois houve uma preocupação com as diversas formas de linguagem do filho, investindo na exposição da temática (do outono), a partir de vários caminhos de expressão: gestual, oral, imagética e escrita. A família produziu uma vestimenta (um avental com desenhos de frutas), além disso, o aluno mostrou elementos concretos (frutas) e produziu placas com sínteses sobre o assunto para que os outros pudessem colaborar com a dinâmica de apresentação e favorecer a compreensão do grupo sobre o conteúdo abordado e estudado por ele (conforme as figuras 10 e 11).

Figuras 10 e 11- Apresentação de trabalho de Pedro: escrita em placas



Fonte: Foto (Arquivo da pesquisadora), 2016

Ainda que um pouco envergonhado, evidenciando isso em seus gestos de levar as mãos ao rosto, em sinal de certo constrangimento, foi interessante perceber a desenvoltura de Pedro ao compartilhar com os colegas a sua produção de pesquisa. Mostrou que houve um envolvimento pessoal com a atividade e, mesmo com certa timidez na presença do público, ele se colocou de maneira feliz com a sua participação no grupo. A professora indicava-lhe o que deveria ser lido, apoiando os passos da atividade e fazendo retomadas, estabelecendo intervenções para a sequência do trabalho.

Durante a apresentação, Cristina estimulava a fala e os gestos de Pedro e, em certo momento do diálogo, ela disse, por exemplo: “Vocês leem porque a dicção dele, vocês ainda não entendem. Vai falar sobre o quê? Coloque o número 1 primeiro. Vá Pedro! Cadê? Mostre a todo mundo!”- possibilitando que o aluno evidenciasse as suas formas de compreensão do conteúdo, demonstrando atenção com a manifestação das suas expressões corporais e solicitando a colaboração dos outros.

Nessa atitude de Cristina, pôde-se perceber o que Horstmeier (2005) enfatiza, quando trata da importância do adulto e de outras pessoas se colocarem no revezamento dos turnos, sem antecipar as respostas para o seu interlocutor com Síndrome de Down, possibilitando que ele perceba que a sua parte é também importante nos diálogos. Isto porque, nas circunstâncias de pouca participação, muitos desses meninos e meninas chegam a desacreditar das suas possibilidades ,quando não encontram espaço para a sua posição nas conversas ou quando

encontram um espaço pouco acolhedor nos diálogos que terminam por encobrir e não mostrar os seus potenciais de expressão.

Assim, quando trata da linguagem expressiva de Pedro, de certa forma tentando antecipar para a turma outras formas de expressão, avisando que nem todos poderiam compreender o que ele dizia através da fala, Cristina percebeu que podia esperar a manifestação do aluno através de outras vias de comunicação, sinalizando ao grupo outros potenciais que estariam presentes na apresentação do aluno: “Vai falar sobre o quê? [...] Vá Pedro! Cadê? Mostre a todo mundo!” A professora percebeu que ele podia se colocar de outras formas, não apenas através da fala.

Durante as apresentações, alguns alunos caracterizaram-se de elementos dos temas, leram textos em voz alta, trouxeram músicas, imagens (que lembravam os astros) e, no caso de Pedro, ele foi orientado a apresentar o seu trabalho com a exposição de sínteses do estudo em placas e objetos, com a intenção de que alguém pudesse apoiá-lo dando escutas e vozes aos seus escritos, construídos por ele junto com a sua família.

A observação dessa aula de apresentação expositiva dos alunos trouxe pontos importantes para a reflexão sobre as diversas linguagens nas interações, sobre a constituição de sujeitos escritores (leitores) e de contextos de aprendizagens colaborativos. Pode-se destacar que, através das linguagens que são inseparáveis (oral, gestual e escrita), na concepção defendida nesta tese, os modos de fazer e de aprender na escola podem recuperar a riqueza de caminhos da interação humana e promover ocasiões de aprender com o outro, considerando as suas particularidades e criando um campo infinito de possibilidades de acesso ao conhecimento.

Com isso, ao criar condições para que todos pudessem participar, Cristina envolveu não somente a responsabilidade de cada um dar um pouco de si, segundo suas potencialidades, sem demarcar apenas uma única modalidade de linguagem como via de interação, que, tradicionalmente, na escola, acaba recaindo em certas práticas orais ou escritas. A professora viabilizou o espaço da sala de aula como um lugar favorável a aprendizagens mútuas.

O fazer pedagógico, em uma perspectiva inclusiva pressupõe a ideia de que todos os alunos são capazes de aprender e de que podem mostrar os seus potenciais e habilidades. Cada pessoa envolvida pode se colocar como um membro colaborador desse processo. Em uma concepção pedagógica que respeita os ritmos e as formas de cada pessoa poder expressar os conhecimentos nas diversas situações de interação. O trabalho em sala de aula é tecido e se enriquece com as singularidades dos alunos e de seus professores.

Segundo Padilha (2007b), nesse caminho a ser construído, a escola precisa buscar meios de ruptura com a lógica excludente, porque em uma sociedade competitiva como a nossa e segundo um funcionamento capitalista, as suas práticas pedagógicas, muitas vezes, reproduzem a impossibilidade de convivência com as diferenças, limita possíveis ações colaborativas, esvaziando o real propósito de suas funções dentre as quais, a da formação humana.

Nos achados que envolvem a dinâmica dessa aula, foi possível perceber que na conclusão dessa atividade, Pedro imediatamente buscou o seu caderno para escrever, deixando deslizar o lápis no papel. Em um processo imitativo, autocontido, mostrou um profundo envolvimento com o seu ato de escrita (LURIA, 2006). Por vezes, observava o entorno, mas era possível perceber a sua grande disposição em centrar-se nessa atividade, encerrando as grafias nas linhas de cada página e iniciando-as em outras tantas.

Figura 12- Escrita imitativa de Pedro no caderno



Fonte: Foto (Arquivo da pesquisadora), 2016

Seus gestos, vistos como atrelados à imitação do ato de escrever, assemelhavam-se ao movimento gráfico como um adulto o faz , no entanto, como ressalta Azenha, “o traço

identificador dessa escrita meramente imitativa é a falta de conexão entre o registro e o significado a ser escrito, como também a inexistência de diferenciação entre os traços.” (AZENHA, 1995, p. 49)

Esse movimento imitativo da escrita foi observado, durante as aulas, e sinalizou a necessidade de um olhar mais atento e próximo das situações, principalmente, para a recorrência desse fenômeno, em diversos momentos. As manifestações dos movimentos de escrita de Pedro foram ocorrendo com muita frequência, ao longo dos meses, desta pesquisa, caracterizando-se como uma prática incorporada à própria rotina do aluno, na escola. O relato a seguir ilustra a emergência desse fenômeno, visto na sua relação do aluno com o ato de escrever.

A aula foi iniciada com a apresentação de uma pesquisa individual sobre cardápios saudáveis e a importância de lanches escolares mais ricos em frutas. Cada aluno levou a sua fruta preferida junto com uma pesquisa sobre a importância desse alimento para a saúde das pessoas. Haveria uma exposição da fruta e do material pesquisado para toda a turma. No momento da apresentação todos estavam sentados, em semicírculo, ouvindo atentamente as explicações dos colegas. Seguindo a ordem da caderneta de chamada, a professora Cristina pedia que os alunos se dirigissem ao centro e mostrassem os benefícios dos alimentos, as vitaminas principais e as formas que cada pessoa pode encontrar para incluir aquela fruta no cardápio. Pedro levou uma maçã, mas quando questionado pela professora, abriu um sorriso e ficou em silêncio: “Pedro, você gosta de quê?”. Ele levou as mãos ao rosto para tentar encobrir a vergonha que sentia ao apresentar a sua pesquisa publicamente. Nesse momento, a professora falou para o grupo as ideias de Pedro que se esquivou da tarefa. Vanessa levou uma melancia e também se sentiu mais envergonhada em apresentar, como ocorreu com alguns colegas da turma. Pedro e Vanessa levaram a fruta preferida com um material contendo imagens e texto escrito feito com os pais. Carlos, o aluno com autismo, sentiu-se bem à vontade para apresentar o seu estudo: falou sobre a banana e transmitiu as ricas informações com bastante segurança. Os outros alunos apresentaram-se e cada um pôde se colocar a partir da intervenção da professora.

Após esse momento, a professora sugeriu que todos pudessem compartilhar o lanche de frutas. Antes de começar a atividade de Matemática, no retorno do momento do lanche, a professora fez uma explanação sobre o que observou das pesquisas e sobre a importância dos alunos não decorarem o assunto, mas que buscassem entender cada informação. Enquanto isso, Pedro abriu o seu caderno de matérias que sempre ficava em sua carteira, e passou a escrever espontaneamente. Na folha de papel havia várias hipóteses de escrita em espirais, em todas as linhas do caderno. À medida que ia encerrando as linhas com a sua escrita, ele passava para as folhas seguintes, bastante envolvido na atividade de imitação, observando pouco o que ocorria em seu entorno. (Trecho do Diário de Campo, 08 de abril de 2016)

Essa aula sobre os alimentos saudáveis, dando um destaque às frutas no cardápio, foi outra oportunidade de participação de Pedro em atividades significativas com práticas de

leitura e de escrita realizadas pela escola. A preocupação em inserir os alunos com necessidades educacionais especiais em atividades comuns do grupo era frequente nas falas da professora Cristina. Nessas apresentações individuais, Cristina dizia que os alunos precisavam ser preparados para essas situações da vida social, de apresentar trabalhos para grupos, de se colocarem para as outras pessoas.

Cristina afirmava notar algumas dificuldades de alunos, em séries mais adiantadas, em expor as suas ideias para os outros, quando estavam diante do público, e, dessa maneira, buscava oferecer espaços para desenvolver essas habilidades, para que eles pudessem aprender a conviver entre si, respeitar as visões dos outros e partilhar os saberes, coletivamente, diante de um público.

Uma parte significativa da turma, ao iniciar a apresentação, expressava esquecimentos, vergonha, constrangimentos diversos, mas a professora estimulava a confiança dos alunos em expor o conteúdo dentro dos seus limites. Compreendendo as ocorrências de timidez, foi possível notar que a professora Cristina tentava apoiar os alunos, nesses momentos. Essas oportunidades se mostraram importantes para Pedro (e Vanessa) porque estando diante de colegas, em uma nova escola, se tratava de uma maneira de expor as suas possibilidades de aprendizagem, e também de interagir, aprendendo com os outros. Da mesma forma, os outros podiam aprender com esses novos colegas também (ver as figuras 13, 14 e 15, na página 163).

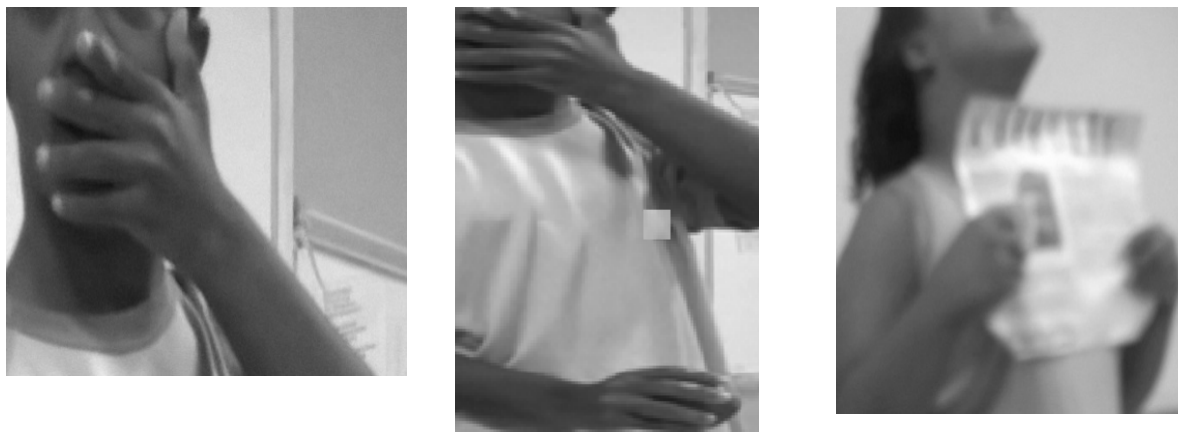
Após as apresentações, nessa aula, Pedro, novamente, voltou-se para a sua escrita e, bastante envolvido nessa atividade, apenas tratava de completar as linhas do caderno e passar para a próxima página. Nessa produção, demonstrava em seus registros, vistos em espirais e rabiscos contínuos no papel, “[...] a redução da atividade à produção do traço em si” tentando produzir uma grafia que era utilizada pelo adulto, ou seja, no seu caso, recorria à grafia que se assemelhava às dos outros na sala de aula (AZENHA, 1995, p. 49).

No processo da escrita autocontida, notada nos movimentos corporais de Pedro, pode-se perceber que ele expressava, em gestos das mãos no papel, através da imitação, a tentativa de evidenciar a conquista de um objeto pessoal de interesse, socialmente valorizado e que reserva certas particularidades para poder compartilhar as suas ideias.

Para Rego (1995), no processo de imitação há a possibilidade de representação de uma realidade ausente que passa a ser guiada por processos mentais mais elaborados, porque se antes o sujeito estava mais motivado por objetos do exterior, com a imitação ele passa a ser motivado, internamente, pelo plano das ideias (REGO, 1995, p. 82). Ou seja, nesse estágio de imitação da escrita do outro, Vigotski (1998) considera que há bases importantes para a representação da futura escrita simbólica, mas o aluno necessitava das mediações pedagógicas

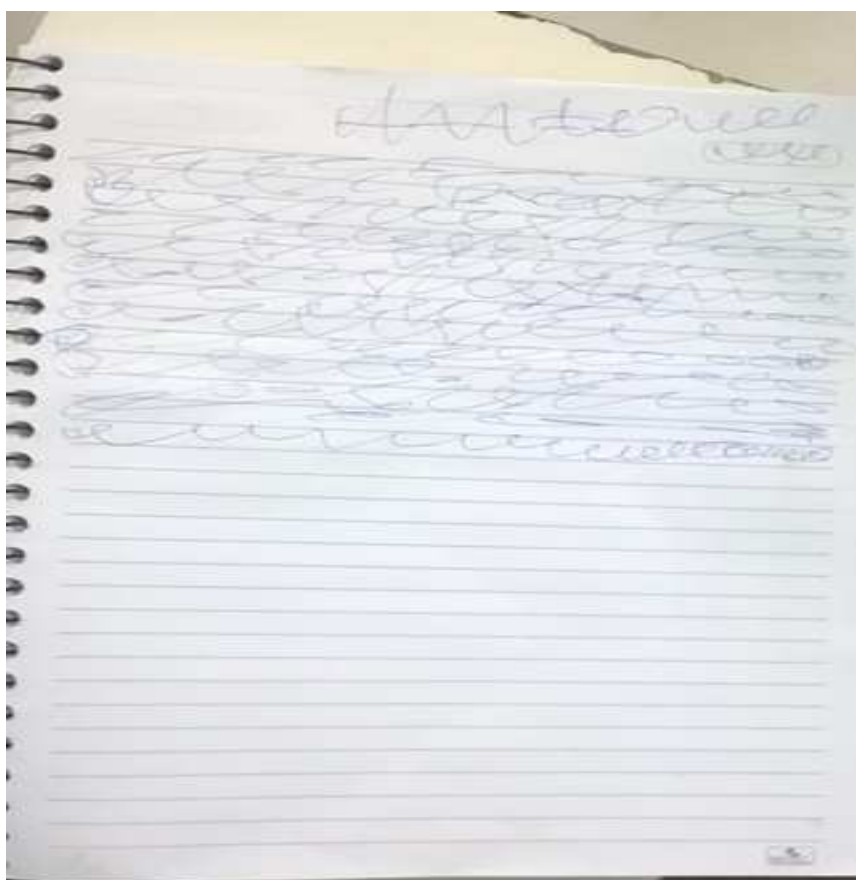
de outras pessoas, intencionais e planejadas, para o alcance de formas mais elaboradas de construção desse conhecimento.

Figura 13, 14 Apresentação de Pedro: cardápio saudável com as mãos no rosto; Figura 15: Vanessa na apresentação da atividade



Fonte: Fotos (Arquivo da pesquisadora), 2016

Figura 16 Escrita imitativa de Pedro no caderno



Fonte: Foto (Arquivo da pesquisadora), 2016

Luria (2006) e Vigotski (1998), quando tratam das relações entre os gestos e a escrita, mostram que eles, no ato imitativo podem ser compreendidos como um processo simbólico importante à futura escrita, porque há neles as primeiras manifestações da representação mental. Os gestos seriam um “estágio precoce” de representação que leva à apropriação, ao futuro processo da escrita simbólica (VIGOTSKI, 1998, p. 147).

Assim, partindo desses contextos de escrita espontânea motivada por interesses pessoais, busquei compreender a função dos gestos desse aluno, nas interações presentes, no processo de aprendizagem inicial da escrita, desvelando e analisando o que/como/para quem Pedro queria escrever com apoio dos seus gestos na troca com outra pessoa.

Nesse jogo de “escrever como o outro”, em outra aula, com a professora Jaci (a substituta de professora Cristina) foi possível observar mudanças nos gestos de Pedro e nas grafias que surgiram em seu caderno de matérias, em uma aula que foi iniciada com uma atividade coletiva sobre acertos e erros ortográficos. Logo depois, em uma conversa que estabeleceu com a pesquisadora, diante de alguns dos seus registros, o aluno demonstrou rupturas com a escrita imitativa.

Após a correção de atividades para casa, no livro de Língua Portuguesa, a professora Jaci propôs uma atividade de dificuldades ortográficas com o uso do G e J nas palavras. Ela combinou um pequeno jogo de soletração com os alunos. Com um livro didático e uma lista em mãos, a professora Jaci falava o nome de um aluno aleatoriamente, e, em seguida, perguntava com qual letra o aluno ou aluna utilizaria o G ou J para escrever aquela determinada palavra (por exemplo: gente, jiló, Sergipe). A euforia tomou conta dos alunos e, em determinados momentos, a professora pedia mais silêncio tentando controlar a agitação. Nesse momento, Pedro escrevia espontaneamente no caderno. Vanessa perambulava pela sala fazendo selfies e fotografando os colegas com um celular trazido de casa e a aluna com deficiência visual, escutava tudo do lugar onde estava. Depois de um tempo, o aluno foi para um canto da sala e passou a simular que estava em um jogo de basquete, movimentando as suas mãos e brincando de arremessar uma bola imaginária. A professora pediu que ele fosse para a sua cadeira e ele correspondeu. Após essa atividade, a professora explicou uma nova tarefa para a turma e pediu que os alunos abrissem o livro de português para responder a uma atividade relacionada ao uso dessas dificuldades ortográficas. Pedro, que observava os colegas, buscou o seu livro e repetiu o movimento de abrir na página, realizando esse procedimento com sucesso. Enquanto a professora tirava algumas dúvidas de alunos, Pedro aguardava a presença da professora para mediar a resolução da atividade. Nesse momento, a pesquisadora conversou com ele:

Pesquisadora: O que você escreveu no caderno?

Pedro: [Ele respondeu apontando, mostrando uma caneta com as mãos e falou] “mamãe”.

Pesquisadora: Você escreveu mamãe aqui?

Pedro: [Sorriu e balançou a cabeça em gesto afirmativo.]

Pesquisadora: Você escreveu aqui para a sua mãe?

Pedro: [Sorri e afirmou com a cabeça.]

Pesquisadora: Pedro, que tal escrever o nome da sua mãe? [pausa] Vamos escrever o nome da mãe aqui embaixo? Vamos?

Pedro: [Sorri, balança a cabeça afirmativamente e espera a reação da pesquisadora].

Pesquisadora: [Nesse momento, a pesquisadora pronunciou³⁶ duas vezes o nome da mãe de Pedro, esperou a sua reação e apontou para uma linha do caderno].

Pedro: [pensou, falou algumas vogais, registrou e sorriu].

Pesquisadora: Bom! Muito bem, Pedro! Pronto? Leia aqui pra mim.

Pedro: [Sorrindo, ele retirou bruscamente o caderno que estava na direção da pesquisadora e exibiu o seu escrito para a professora apontando para a sua escrita, demonstrando contentamento].

Nesse momento, a professora se aproximou para orientar a atividade xerocopiada de Pedro. (Trecho do Diário de Campo, 11 de maio de 2016)

No início dessa aula, foi possível observar a estruturação de um trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa, no modo mais tradicional, isto é, voltado para a concepção de um ensino normativo, que se apoia em acertos e erros, na discussão de dificuldades ortográficas e de palavras tomadas isoladamente, sem uma relação com os seus usos e funções, em textos escritos e contextos determinados. Muitas vezes, o ensino da língua tomado, puramente, como apreensão de regras e de normas, acaba por se colocar de maneira artificial e distante dos interesses e usos dos alunos porque, segundo Antunes, ele se realiza através de:

uma prática destituída de valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para exercitar), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto (ANTUNES, 2003, p. 27).

Se por um lado, o jogo de acertos e erros foi bastante atrativo para os alunos que na tentativa de acertar as palavras, apenas pronunciavam aleatoriamente cada dificuldade; por outro, não foi observada alguma estratégia no final dessa aula (por exemplo, o uso dessas palavras nos contextos dos alunos, em leituras de textos, numa consulta ao dicionário ou em fontes confiáveis na internet) para retomar os usos das dificuldades ortográficas. Nesse contexto, ficou a cargo do aluno (e do professor) tomar o uso da língua como um objeto distante, abstrato (BAKHTIN, 2009), guiado pelo livro didático, sob o “prisma da prescrição e da correção”, sem reflexão sobre as particularidades de certas dificuldades ortográficas em seus usos das palavras, sobretudo na leitura e na produção de textos e em determinadas práticas de escrita (ANTUNES, 2003, p. 33).

³⁶ Por motivos éticos, não foi exposto o nome da mãe do aluno.

Além disso, nessa dinâmica, também não foi observada alguma proposta mais adaptada aos alunos com deficiência intelectual que, no lugar de poderem se colocar na tarefa, cada um utilizou uma estratégia pessoal de se ocupar com outras atividades, diante da impossibilidade de participação e de inserção na dinâmica que estava sendo estabelecida para o grupo. Nessas condições, na concepção de Laplane (2000), se há uma visão da sala de aula como espaço de troca, de aprendizagem do ler e do escrever, ela pode ser também espaço onde nem todos conseguem estabelecer trocas significativas e estar imersos nas propostas. A relação assimétrica entre professores e alunos, as distâncias entre interesses, por exemplo, acabam por atravessar e influenciar as situações de ensino e aprendizagem.

Nos casos dos alunos com deficiência intelectual, havia também a ausência de uma proposta adaptada de trabalho com esse conteúdo para esses alunos com deficiência intelectual, o que acabava por evidenciar uma prática pedagógica carente de outras significações, no que se refere à garantia de certos conhecimentos diante da presença desses alunos e em relação ao atendimento pedagógico, considerando-se as suas particularidades.

Diante da proposta, a turma colocava-se de forma agitada, cada um buscando garantir a sua participação na atividade coletiva. Entretanto, Pedro, que estava centrado na atividade de escrever, levantou-se, depois, e foi para o canto da sala onde passou a brincar de forma imaginária “de arremesso”, mostrando, em seus movimentos corporais, as ações de um jogador como se estivesse em um jogo de basquete (batendo uma bola imaginária, jogando-a, fazendo manejos com os braços e pernas), e logo sendo advertido pela professora Jaci. Sua colega, Vanessa, perambulava entre os colegas fotografando os outros e a si mesma.

Nessas condições, é importante destacar as reflexões de Arroyo (2012) sobre certos comportamentos de jovens, em sala de aula. O autor afirma que, muitas vezes, invisibilizados socialmente em suas necessidades e condições de vida, certas “crianças e adolescentes” e seus “corpos precarizados”, mostram as suas vivências e experiências pessoais e sociais através de comportamentos não aceitos no ambiente escolar. Nesse contexto, o autor sugere que a escola reconsidere a perspectiva de olhar para esses alunos a partir de outras bases, principalmente, através das diversas formas de opressão que sofrem, dentre as quais a exclusão social. Isso fica ainda mais evidente quando falta uma pedagogia que contemple em suas teorias e práticas essas diferenças, e quando ocorre uma invisibilidade desses corpos na escola que são ignorados e historicamente deixados de lado (ARROYO, 2012, p. 37).

Para Arroyo “esses corpos-vidas [...] na diversidade de formas de viver a corporeidade se revelam sujeitos de produção de leituras e de linguagens diversas. Não coincidentes com as linguagens e leituras escolares e da cultura oficial” (ARROYO, 2012, p. 41). Arroyo (2012, p.

37) propõe-se a pensar em “uma ética profissional pedagógica que supere olhares negativos, inferiorizantes, classificatórios e segregadores dos novos alunos, que termina condenando e responsabilizando essas crianças e esses adolescentes e seus coletivos sociais e raciais”.

Além disso, Arroyo (2012, p 41) traz um olhar para a dinâmica e para a estrutura escolar que acaba por não considerar as vivências sociais e particulares dos alunos, deixando-os imóveis na dinâmica rígida, inflexível, sequencial, e impossibilitando o movimento de enxergá-los fora dessa lógica paralisante e também inferiorizante. Ou seja, tanto para Pedro quanto para Vanessa, havia o funcionamento de uma dinâmica pedagógica que não abarcava as suas particularidades, naquele momento, e as suas atitudes poderiam ser reinterpretadas nessas condições circunstanciais desse processo de aprendizagem (MANTOAN, 1997).

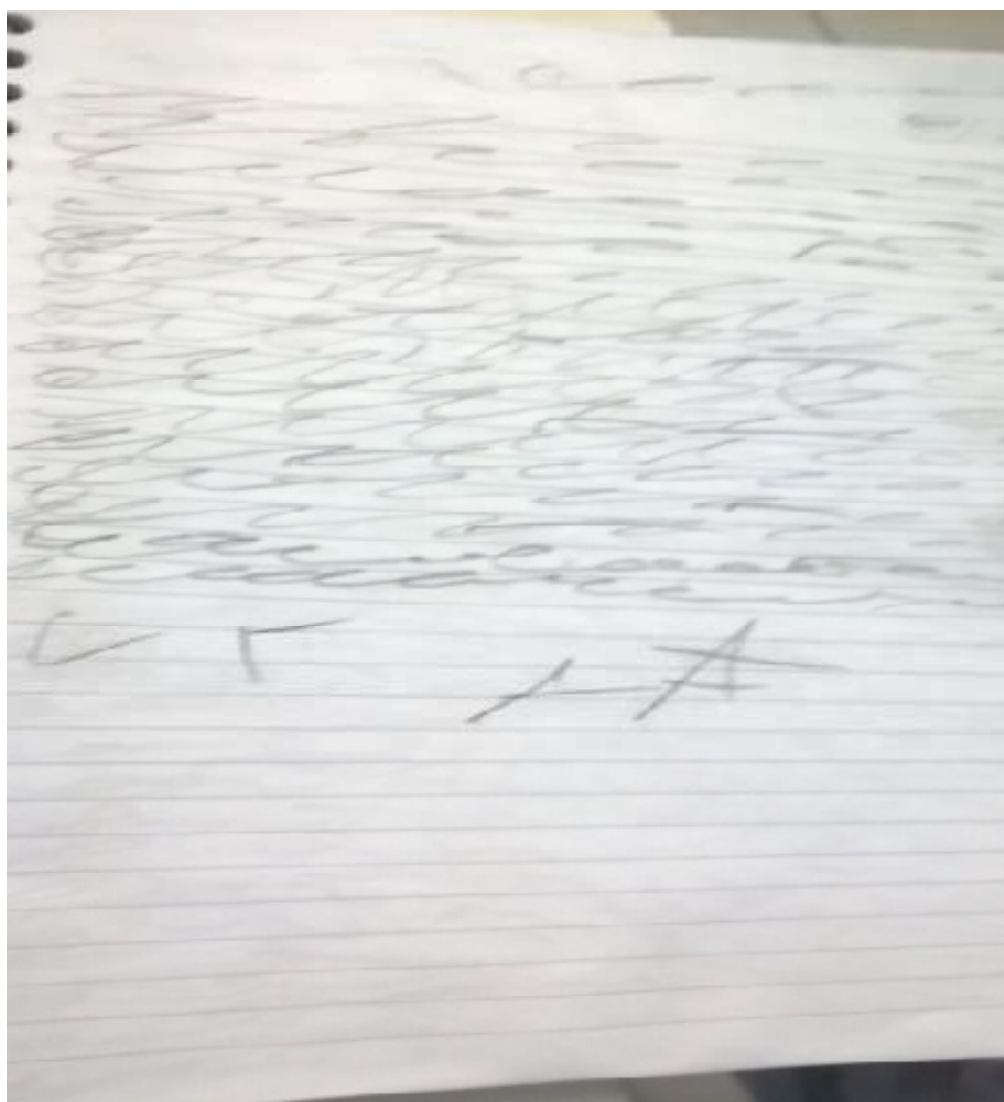
No retorno de Pedro à carteira, no momento de interlocução com ele, notei que o aluno se envolveu em uma produção de escrita diferente daquela continuamente produzida nas grafias espiraladas. No diálogo estabelecido, foi possível notar uma linguagem gestual marcante nas trocas entre Pedro e a pesquisadora: sorrisos, gestos indicativos de apontar, expressões faciais de espera, mas através dessas movimentações e das trocas, o aluno produziu algo novo (conforme a figura 17, na página 168). Para escrever o nome da sua mãe, demonstrou compreender os objetivos que estavam em jogo na conversa, lançando outras hipóteses, para além das garatujas e rabiscos que costumava dispor no papel.

Quando questionado pela pesquisadora sobre o que ele havia escrito, Pedro gesticulava com a caneta na mão e respondeu: “mamãe”. No entanto, na tentativa de produção de sentido dos registros escritos, a pesquisadora propôs a escrita do nome da mãe do aluno, e ele prontamente correspondeu, entrando no jogo da interação, grafando uma hipótese. Nesse caso, foi possível perceber que as movimentações gestuais nesse diálogo, entre Pedro e a pesquisadora, favoreceram uma possibilidade de compreensão de objetivos dos parceiros na conversa. Ao mesmo tempo, a dinâmica de troca entre as linguagens não-verbal e verbal demonstrou uma ruptura com uma escrita imitativa, pois com as hipóteses de escrita do nome de mãe, Pedro, sinalizava para outras possibilidades.

No caso das trocas entre Pedro e a pesquisadora, ora marcada por sorrisos, ora por expressões de espera de reações diante do papel, havia uma dinâmica interativa entre os parceiros em torno de um objetivo: o de Pedro escrever para que seu registro fosse compreendido. Nessa trama das trocas com o outro, é preciso compreender que em certas situações, os silêncios, as pausas na fala, a gestualidade, as suspensões de pensamento também fazem parte das relações, na comunicação entre as pessoas. Dito de outra maneira, para Laplane (2000) ainda que o silêncio e as pausas em uma conversa, por exemplo, tenham

sido tratados tradicionalmente como elementos “mal-sucedidos” e à parte das discussões sobre a linguagem, a autora defende que, na ocorrência dessas suspensões nas interações, estas também mostram a possibilidade de um intercâmbio bem-sucedido.

Figura 17 Escrita imitativa de Pedro e registro do nome da mãe



Fonte: Diário de Campo, 2016

Sobre essas trocas, nas conversas cotidianas produzidas na sala de aula, Laplane (2000) traz a importância de se considerar o silêncio, as pausas, como partes integrantes da comunicação, pois são reveladores das condições, do como acontecem as interações, fazendo emergir questões dessa relação na construção de sentidos. E complementando essa perspectiva, na observação do corpo e dos seus gestos, compreendem-se que eles podem

revelar aspectos do pensamento, eles “oferecem uma possibilidade de acesso a representações de processos cognitivos em curso”, conforme afirma Pereira (2010, p. 127).

Dessa forma, ao escrever o nome de sua mãe, Pedro lançou algumas hipóteses, rompendo com a grafia imitativa espiralada (ver figura 17). Registrou algumas letras, tentando estabelecer relações entre fonema e grafema, e sinalizou para uma tentativa de fonetização da escrita (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999).

Foi possível entender, também, que o seu conteúdo de interesse era acompanhado de um grande envolvimento do aluno na proposta, colaborando para a produção de uma escrita mais diferenciada. Conforme afirma Vigotski, “para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras –temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente- também é preciso que conheçamos a sua motivação.” (VIGOTSKI, 2008, p. 188) No caso da escrita e da fala de Pedro, é preciso destacar que, no dia anterior, havia ocorrido o “dia das mães” e, certamente, o amor que nutria por sua mãe e o contexto comemorativo que circulava, há mais de uma semana, nas práticas escolares, atravessou as suas intenções de escrita no caderno, nesse dia.

No diálogo com Pedro, notei também que, rompendo com uma escrita imitativa através da situação interativa, o aluno foi capaz de produzir outras hipóteses com grafias mais diferenciadas. Pedro estava movido por um interesse pessoal em produzir uma escrita de acordo com suas demandas e vínculos sentimentais marcantes. Leite e Tassoni (2007) ao problematizarem a discussão da dimensão afetiva no processo de aprendizagem de alunos na escola, afirmam que a concepção dicotômica entre razão e emoção, que tem suas raízes no século XX, influenciou as práticas e o trabalho pedagógico e perduram até os dias atuais.

Numa lógica de separação dessas dimensões, há, muitas vezes, um ensino que se ocupa das habilidades do ler e do escrever com ênfase na dimensão cognitiva e se apoiando em estratégias que levam a um ensino marcado por práticas distantes e artificiais do uso da língua; no entanto, surge um esvaziamento do “gostar de ler e envolver-se com as práticas sociais de leitura e de escrita”, havendo um trabalho pouco voltado para a dimensão afetiva do aluno com os conteúdos, do seu vínculo com os objetos de conhecimento (LEITE; TASSONI, 2007, p. 115). Ou seja, na tentativa de uma escrita para sua mãe, Pedro rompeu com as demandas escolares e foi movido por um grande interesse, guiado por um conteúdo afetivo. Nesse evento, foi possível compreender que havia uma escrita imitativa que necessitava de olhares de leitores/mediadores para prestar sentidos, para escutar a sua voz e as suas manifestações simbólicas gestuais, para além das grafias espontâneas e imitativas.

- a) Gestos reveladores de escrita em momentos de interação do aluno com a sua professora regente

Após o registro da agenda no quadro, a professora Cristina pediu que Pedro apagasse a cópia feita de forma mais apressada e notasse alguns detalhes na transcrição dos itens das atividades. Chamou a sua atenção para a data que deveria ser colocada no local apropriado e solicitou que ele reescrevesse com calma cada atividade para casa. O trecho a seguir, aborda o diálogo da professora com Pedro que, tentando chamar a atenção do aluno, para detalhes na cópia da agenda, promoveu uma reflexão e uma atividade importante de reescrita do texto.

Após a atividade de leitura compartilhada de um texto, a professora pediu aos alunos para registrarem as atividades de casa na agenda. Enquanto isso, Pedro abriu a agenda em qualquer página e fez escrita imitativa. Olhava para o quadro e imitava a cópia das solicitações das atividades. Pedro havia feito várias garatujas em forma de espirais nas linhas da agenda, inclusive no campo da data.

Professora Cristina: Oh, Pedro! Ciências [pausa]... livro [pausa]... página. Colocou a data? [A professora recusa a escrita espiralada, explica e sinaliza com gestos indicativos o que ela deseja frisar no quadro e na agenda do aluno.]

Pedro: Hum. [Apaga o conteúdo e registra novamente observando os detalhes].

Professora Cristina: Que número é esse, Pedro?

Pedro: Três! [Nesse momento, a turma ficava espantada observando a reação de Pedro. Alguns mostravam expressão de surpresa].

Professora Cristina: E esse?

Pedro: Dois! [Pedro fala todos os números do ano.]

Alunos na turma: ãh?

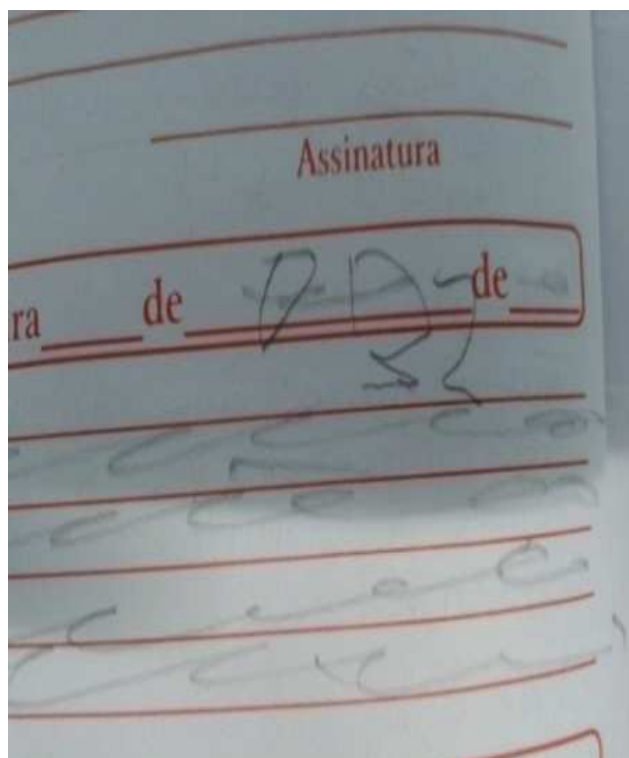
Nesse momento, a turma parava para observar o colega com Síndrome de Down que reconhecia os números com a intervenção da professora. Uma voz mais alta diz: “ele é inteligente!”

Professora Cristina: Olhe pra cá! Observação! Gente, olhe pra cá! O que que eu coloco aqui? [A professora se refere a alguns aspectos das solicitações de atividades ordenadas e gesticula para mostrar o que deseja destacar].

Pedro: [...] [Em silêncio, Pedro faz movimentos de copiar a agenda enquanto rabisca novamente as linhas. Depois, levanta-se e vai mostrar para a professora].

Professora Cristina: Ah! Sim. Agora eu vi! [Aprecia e elogia uma nova produção, dando o visto na agenda]. (Trecho do Diário de Campo, 03.03.2016)

Figuras 18 Movimento gestual de escrita imitativa de Pedro; 19. Escrita na agenda e com o registro de números



Fonte: Fotos (Arquivo da Pesquisadora), 2016

Se, em um primeiro momento da intervenção da professora Cristina, Pedro, em um processo autocontido (LURIA, 2006) não incorporava a observação de certos aspectos da escrita na agenda, ele apenas rabiscava o seu papel, sem notar certas diferenças entre números e letras, depois, pôde ir um pouco mais além com ajuda da professora.

Nesse processo, a professora, ao vir o escrito da agenda em grafias indiferenciadas na forma de espirais, em todos os campos, fez Pedro rever a sua produção, recusando uma primeira escrita que necessitava de alguns avanços. A professora Cristina expressou-se, através da fala e de gestos indicativos, apontando e passando os dedos nas linhas da agenda, dando-lhe pistas gestuais, que foram bem compreendidas e incorporadas por Pedro, que, em seguida, demonstrou mudanças na cópia, diante da recusa da docente em considerar aquela produção acabada. Nessas condições, segundo Bakhtin, no diálogo é preciso considerar que,

no seu sentido estrito do termo, não se constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2009, p. 127).

Além disso, Fiorin (2016), a partir da abordagem bakhtiniana, ressalta que, no processo dialógico, podem ocorrer recusas, divergências, aceitações, acordos, negociações. Dessa forma, do ponto de vista da concepção interacional, tem-se a possibilidade de compreensão de que os fenômenos envolvidos nas trocas verbais humanas, não são entendidos apenas como convergência de ideias, de aceitação ou como “conciliação entre os homens” (FIORIN, 2016, p. 28).

Na recusa na solicitação de complementações de Cristina, pôde-se perceber uma intervenção pedagógica que possibilitou ao aluno rever a sua própria escrita. Conforme afirma Fernbach, toda escrita que implica numa releitura do texto desperta uma reflexão sobre a linguagem (2015, p. 141).

Na atividade de cópia na agenda, notou-se que o aluno, quando estava diante de pistas e dicas, verbais e gestuais, da professora, apresentava certo salto qualitativo expressando registros mais diferenciados, ou seja, o aluno podia rever a sua produção e incorporou uma nova possibilidade de se colocar naquela tarefa, escrevendo os números no campo mais adequado. Através do auxílio da professora, ele modificou a sua escrita imitativa e mostrou uma grafia mais diferenciada no campo da data, ainda que tivesse apresentado uma fragilidade no registro de todos os números, sem colocá-los na ordem (ver figura 19, na página 171) e anotando apenas alguns: 0, 3 e o 2 (a data: 03/03/2016).

Esse fato despertou interesse dos colegas da turma que, diante das suas respostas, ficaram surpresos com o seu domínio no reconhecimento dos números. Ao mostrar que dominava aquele conhecimento, Pedro provocou burburinhos entre os colegas que ao ficarem perplexos (Ãh? “Ele é inteligente!?”), expressaram, ao mesmo tempo, seus preconceitos e enfrentaram a possibilidade de desmistificar as suas próprias visões de descrédito sobre a deficiência do colega. Amaral (1998) explica que, diante das pessoas com deficiência, há preconceitos e mitos que se tornam verdadeiras armadilhas e obstáculos sociais, porque as relações interpessoais terminam sendo guiadas por esses mecanismos psicossociais, acabam por excluir ou limitar essas pessoas nos contextos onde vivem.

No caso da deficiência intelectual, muitas vezes, os sujeitos são vistos como incapazes e considerados em suas limitações, sendo tomados em uma perspectiva pessimista sobre o seu desenvolvimento. No entanto, é preciso desmistificar situações que ocorrem e “procurar ouvir o que tem a dizer, mesmo aquele com grave comprometimento cognitivo, sejam quais forem seus recursos comunicativos. Não se pode subestimar as pessoas detendo-se em suas

incapacidades” (DE CARLO, 1999, p. 75). Assim, é preciso criar esforços, procedimentos, ações e estratégias para que os potenciais dessas pessoas sejam desenvolvidos.

Ao dizer o que sabia, Pedro pôde estremecer certos olhares presos à sua condição orgânica deslocando essas visões para os seus potenciais. No entanto, ao oferecer algumas instruções, embora Cristina tenha possibilitado que o aluno demonstrasse o domínio dos nomes dos números e registrasse a data no papel, foi possível notar que, certamente, o aluno poderia ir além da cópia.

Pedro demonstrava a garantia de alguns conhecimentos pouco notados e em certas situações interativas, ele evidenciava saltos significativos, ainda que em uma esfera de limitações, como nas funções de atenção e de percepção, diante de algumas atividades corriqueiras. Conforme Padilha, a observação do sujeito com deficiência intelectual requer um olhar pedagógico que busque um campo de possibilidades, ou seja:

uma maior compreensão de alguns aspectos do desenvolvimento, que do ponto de vista neurológico anunciam deficiência mental e limitações, podem ser superados, mesmo que tais superações possam ser apenas se demonstradas em alguns níveis, porque estão delimitados estes aspectos e níveis, num tempo, também delimitado. (PADILHA, 2007a, p. 3)

No decorrer dos encontros, Pedro demonstrou, por exemplo, algumas estratégias pessoais para lidar com situações em que precisava se inserir nas propostas de atividades, mesmo sem o apoio imediato das pessoas próximas. Quando precisava abrir o livro didático em uma página, por exemplo, recorria à observação da diagramação da página e dos movimentos dos colegas, mesmo sem ter o domínio da contagem e da sequenciação de números anunciados verbalmente pela professora ou quando eram postos no quadro para guiar a localização da atividade. O aluno também soube dizer com segurança as letras que compunham o título de um texto, conforme o relato abaixo.

A professora Jaci explicava o conteúdo: coordenadas geográficas abordando paralelos e meridianos e o uso de mapas. Alguns alunos falavam mais alto e a professora tentava acalmá-los. Enquanto tentava acalmar a turma e conversar sobre alguns comportamentos mais inadequados de alguns alunos (falando alto uns com os outros, distraído-se com outros estímulos, etc), Pedro observava o capítulo falado pela professora e a página do livro do colega ao lado, abrindo o seu livro na página correta. Buscou a página observando os detalhes. Enquanto a professora orientava alguns alunos, passando entre as fileiras, depois, com o livro aberto no capítulo da aula, ele mostrava em seus gestos a imitação de copiar o texto no seu caderno. Nesse momento, ele se dirigiu à pesquisadora para mostrar o que estava copiando e apontando para a página do livro didático. Em seguida, a pesquisadora

perguntou sobre o título: o que estava escrito no capítulo do livro didático e propôs que ele lesse com ela o tema de abertura da aula: “coordenadas geográficas”. A pesquisadora leu para Pedro e propôs que ele identificasse as letras do título, respondendo com êxito em quase todas, se confundindo apenas na letra inicial “C”. (Trecho do Diário de Campo, 27 de abril de 2016)

No caso de Pedro, um jovem aluno com Síndrome de Down, a mediação pedagógica é muito necessária ao processo de apropriação do conhecimento, pois, considerando-se a sua deficiência primária, certos comprometimentos devem ser observados, tais como as dificuldades na linguagem expressiva, um tempo maior para a apreensão de conteúdos, dificuldades de percepção, memória e em certas questões psicomotoras. Os alunos com Síndrome de Down requerem estratégias sistematizadas, atentas às particularidades de cada um e ao modo como a deficiência se manifesta em cada pessoa, para fazê-los avançar nesse processo.

Do ponto de vista do trabalho com a escrita, essas estratégias necessitam de diversos caminhos, principalmente através da leitura “como uma prática inerente a todas as práticas” (BELTRÃO; ARAPIRACA, 2014, p. 122). Em outras palavras, à luz de Beltrão e Arapiraca (2014), é importante lembrar que, como prática que está na base do trabalho com os diversos conteúdos, que atravessa diferentes campos ensinados pela escola, há muitos desafios a serem transpostos e pontes a serem construídas com relação ao trabalho com a escrita. Este envolve, desde a concepção e a prática de ler e escrever por prazer e por deleite, passando por atividades potencializadoras de produção crítica, vivas e condizentes com as necessidades reais e as questões que atravessam a vida social e individual desses estudantes, e indo até aquelas que apoiam esses alunos para que possam atuar com maior destreza onde essas práticas de linguagem (ens) se inserem.

Entende-se que essas práticas possam servir de caminhos para o encontro entre sujeitos e com seus próprios pensamentos (LERNER, 2002). Em outras palavras, numa concepção interacional:

a atividade de escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para , de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever*”. (ANTUNES, 2003)

Dessa forma, em um projeto de escola que compreende essas necessidades mais amplas, cabe escrever no papel (ou na tela) palavras alheias, palavras que encantam, que despertam, que tecem críticas, que assumem compromissos, que rejeitam situações de

desigualdade e que operam na base da luta por uma participação mais efetiva dos seus membros dessa sociedade. Diante dessa escrita, dessa dança do lápis no papel, cabe escutar também o que sugere Murray (2011), quando diz:

No papel em branco
cabe o mundo:
todas as palavras
que já foram ditas, que já foram escritas,
e o que ainda se dirá;
cabe o passado,
o presente e o futuro,
cabe o que já existe
e o que nunca existirá. (MURRAY, 2011, p. 109)

Diante das particularidades desses alunos, em relação ao trabalho com a escrita, é preciso ter a possibilidade de utilizar variados textos e proposições de produções como, por exemplo: registros de textos livres, dirigidos, escritas de palavras, reescritas de histórias, com e sem imagens, uso do computador e o suporte de recursos pedagógicos diversificados (FIGUEIREDO; GOMES, 2006). É imprescindível ainda entender que:

Qualquer pessoa que pretenda assistir uma pessoa com deficiência, deve compreender as regularidades gerais e descobrir as peculiaridades das diferentes variações do desenvolvimento. Ao invés de dar uma definição geral da deficiência mental, é preciso determinar como o sujeito enfrenta sua condição de deficiência, de que formas ela se manifesta e por qual via deve avançar a escola e os programas terapêuticos para ver as consequências da deficiência. (DE CARLO, 1999, p. 65)

Dessa forma, é importante salientar que respeitar os ritmos diferenciados não significa afirmar que o aluno aprenderá como se houvesse um “estalo próprio”, a ser dado pelo sujeito, espontaneamente. Nem muito menos, deve-se partir da compreensão equivocada de que a deficiência é uma condição puramente orgânica inalterável. Tais visões centram o problema no indivíduo e se amparam em uma concepção biologizante e enganosa da deficiência intelectual que reforça preconceitos e imobiliza qualquer atuação pedagógica.

No caso de Pedro, este aluno precisa contar com variados caminhos e estratégias de ensino, para aprender e alcançar novos patamares na apropriação de conhecimentos, porque nesses sujeitos com deficiência intelectual, é percebida certa “inércia” nos processos cognitivos e suas conexões nervosas, segundo Luria (2005). Esses processos são mais frágeis, porque há dificuldades em reter informações e quando já firmaram uma determinada aprendizagem e precisam avançar em direção a outras conquistas, também encontram limitações na esfera cognitiva (LURIA, 2005). Este pensamento de Luria converge com as

considerações de Mustacchi (2015) sobre as pessoas com Síndrome de Down, pois, quando elas asseguram uma determinada aprendizagem, torna-se mais árduo o processo de “esquecer o que aprendem” (MUSTACCHI, 2015, p.10).

Vigotski (1998; 2010) alerta que, muitas vezes, a escola acaba voltando as suas atividades para o que o aluno já realiza, o que engessa o potencial de aprendizagem em propostas que ele já é capaz de fazer sozinho. É preciso, então, guiá-lo na direção de um campo de possibilidades, oferecendo condições oportunas para fazer crescer e desenvolver, com a ajuda de outros mais experientes, novas habilidades e novos conhecimentos.

O autor propõe que, no caso da aprendizagem inicial da escrita, o olhar pedagógico se dirija a uma análise mais cuidadosa desse objeto, em suas transformações, e metamorfoses, que se dão de forma descontínua, com marcas de involuções e evoluções, ao longo do processo de apropriação. O ensino pode oferecer oportunidades de escrita como uma prática “necessária” e “relevante para a vida”, ensinando “ a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” (VIGOTSKI, 1998, p. 156-157).

Assim, o esvaziamento das oportunidades de práticas de escrita significativas (e de leituras), coloca-se como uma verdadeira barreira no aprender e colaboram para o surgimento de dificuldades outras que poderiam ser minimizadas na educação escolar. No caso do trabalho com a escrita, Smolka (2003), partindo de uma análise sobre a escrita e a realidade escolar, esclarece que as questões que atravessam essa prática, como sendo meramente a aprendizagem de “uma técnica”, decorrem de um processo histórico da educação e estão ligadas às condições sociais, econômicas e políticas, servindo à “reprodução cultural e à produção em massa”.

Esse ensino acaba por conceber o ato de escrever em propostas “sem função”, porque “perde o sentido, não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e de escrever”. Além disso, muitas vezes, as questões acabam recaindo no aluno, que é visto como apresentando dificuldades de aprendizagem (SMOLKA, 2003, p. 39) Nesse sentido, a perspectiva de uma escola inclusiva, acolhedora e transformadora, traz a necessidade de que as suas práticas superem os mecanismos de exclusão e de reprodução das desigualdades, mecanismos que podem estar presos e fixados no trabalho com os alunos, principalmente, com aqueles com deficiência (MORGADO, 2011).

No decorrer das observações, notou-se, em outra aula, a presença dos gestos realizados pela professora para apoiar as explicações da avaliação de Ciências e Geografia. Foi possível perceber que os movimentos gestuais de Cristina se colocavam como pontes para o esclarecimento de consignas, na tentativa de elucidar alguns conceitos.

Dia de avaliação individual de Ciências e Geografia. Pedro aguardava no lugar a chegada do seu material. Depois de distribuir as avaliações entre os colegas, Vanessa saiu da sala. Na mediação face a face, Pedro escutava as consignas e acompanhava a professora que ia lendo e explicando com gestos realizados com a caneta cada questão. Os quesitos pediam apenas para colorir ou marcar com um “X” a resposta correta. Na interlocução entre eles, Pedro notava a explicação da professora que falava de uma forma mais pausada e ,em determinados momentos, sem indicar a resposta correta, ela mostrava com os gestos dos dedos, fazendo um “x” no ar, onde deveria constar a resposta. Em outros, desenhava um círculo no ar para favorecer a compreensão. Em uma das questões, havia a seguinte solicitação: “faça um círculo no planeta mais próximo do Sol” e, para isso, a professora desenhava um círculo com os dedos para apoiar a sua explicação. Ela também perguntava demonstrando com movimentos gestuais:

Professora: “Pedro, olhe! Como é circular?”

Pedro: [Observava, afirmava com a cabeça e registrava o círculo].

Após a conclusão da avaliação, Pedro sentou-se em um canto da sala, abriu o seu caderno e passou a registrar livremente alguma escrita. (Trecho do Diário de Campo, 01 de abril de 2016)

No diálogo com Pedro, a professora Cristina lia as consignas da avaliação, dando-lhe algumas pistas sobre as solicitações de cada quesito. Nesse momento, foi importante perceber as expressões de compreensão do aluno sobre o que a professora dizia, esboçando no rosto um olhar atento e algumas afirmativas com a cabeça. A partir do verbal, do gestual, os movimentos de dedos, mãos, braços, expressões faciais e fala formaram um conjunto de vias linguísticas, cognitivas e corporais mutuamente compartilhadas para favorecer o entendimento dos quesitos.

Nessas condições, vale lembrar que, em uma compreensão dialógica das múltiplas linguagens, cada interlocutor tem um importante papel na interação, há reciprocidade, há negociação de saberes em jogo e o que cada um realiza (ou não) tem uma implicação no momento das trocas. Como processo interativo, é preciso ressaltar que “um e outro podem tomar a palavra, constituindo-se como locutor” (GERALDI, 1996, p. 68).

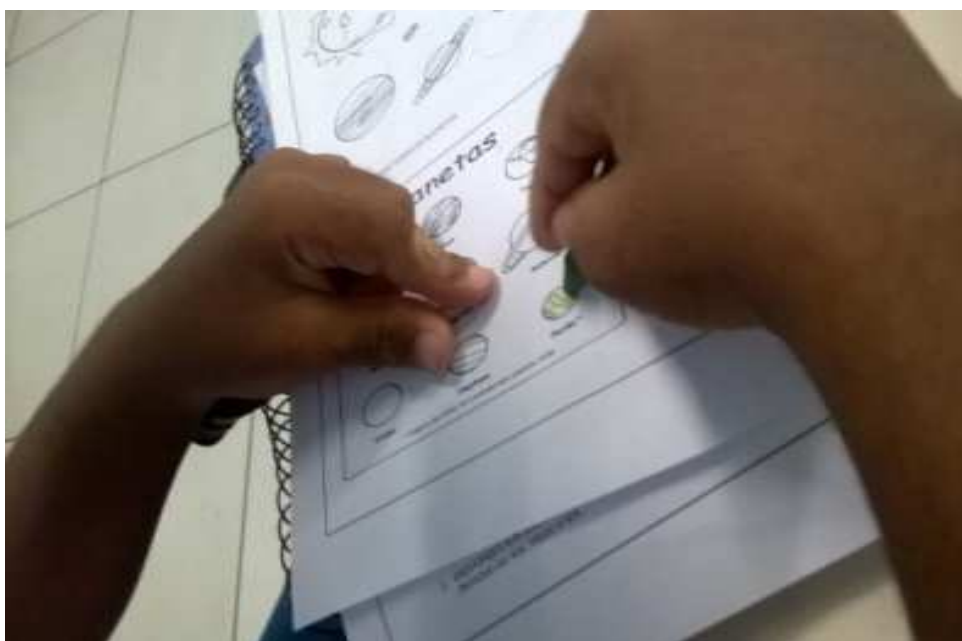
Pereira, Moro, De Sá et al (2012) identificaram a recorrência dos movimentos gestuais vistos em docentes, durante as explicações de conteúdos em aulas de química. Essas movimentações gestuais, segundo os autores, podem ser compreendidas como formas comunicativas de retomar as ideias expressas também na via verbal, como tentativa de dar ênfase a algum conteúdo trabalhado ou destacar algum aspecto ou conceito importante. Para esses autores “mesmo que estes gestos sejam realizados de forma inconsciente, entendemos que as professoras os utilizam com a intenção de melhorar a comunicação daquilo que querem ensinar” (PEREIRA, MORO, DE SÁ et al, 2012, p. 11).

Complementando essa análise sobre os efeitos dos gestos dos professores, Goldin Meadow (2014) alerta ainda que os gestos apresentam grande influência na compreensão de um conteúdo por um aluno e que, portanto, eles devem ser observados como pontes importantes no esclarecimento de conceitos, pois, ao mesmo tempo em que servem como sinais significativos, pode-se prejudicar o entendimento de um conhecimento, quando não são levados em conta. Conforme justifica Davis:

A maioria das pessoas percebe a gesticulação alheia, mas, em geral, ignora-a, não atribuindo-lhe nenhum sentido. Contudo esses gestos comunicam. Às vezes, eles ajudam a esclarecer, quando a mensagem não é muito clara. Em outros, revelam, de modo involuntário, as emoções. (DAVIS, 1979, p. 83).

Em outras palavras, no caso de Pedro e sua professora Cristina, havia um jogo de manobras corporais, dos dedos, das mãos, expressões faciais e de fala entre ela e o aluno, diante da proposta avaliativa. A docente tentava recuperar noções (“Olhe, Pedro! Como é circular?”) e, ao mesmo tempo, buscava dar pistas desenhando no ar a imagem “mais concreta” do conceito (“círculo”, “X”, “risco”, “pintar”) para que ele pudesse responder de forma independente a sua atividade. Nesse movimento, o aluno conseguia corresponder (ver a figura 20).

Figura 20 Pedro respondendo à avaliação a partir do diálogo com a professora



Fonte: Foto (Arquivo da pesquisadora), 2016

Em relação à proposta da avaliação, se por um lado, Pedro conseguia atender ao que era solicitado, a partir do diálogo com a professora, foi possível perceber que tanto para ele, quanto para os demais, o conteúdo da atividade poderia ser avaliado não só através de resolução das consignas, com questões fechadas de múltipla escolha, com poucas brechas para outras reflexões a respeito do assunto. Tais questões poderiam propor outras reflexões sobre o conteúdo abordado a partir de situações cotidianas vivenciadas pelo aluno, em suas próprias interações com o meio em que vive, estabelecendo relações entre sociedade e natureza e compreendendo as diferentes noções espaciais e temporais de certos fenômenos (BRASIL, 1998).

Em outra aula, tentando saber sobre as hipóteses na escrita de palavras, a professora Jaci pediu que Tânia, a professora de apoio, orientasse Pedro na atividade a ser realizada no livro didático. Nessa proposta, Pedro mostrou o que já sabia, através de gestos, e Tânia dava orientações com alguns gestos indicativos.

Na aula de Língua Portuguesa, a professora Jaci lia um texto sobre a construção de textos narrativos. Enquanto Tânia, a professora de apoio, entrava na sala com Vanessa que havia saído, Pedro aguardava a sua presença escrevendo, espontaneamente, no caderno novo, porque o caderno do primeiro semestre foi totalmente preenchido com escritas espontâneas e com algumas atividades escolares. Ao sentar ao seu lado, Tânia pediu que Pedro observasse e dissesse o que havia na figura, o que tinha na imagem. Pedro escolheu apontando suas primeiras figuras: a imagem das pernas de dois jogadores de times opostos em um campo de futebol com uma bola e a outra, de carros em um engarrafamento.

Professora Tânia: O tem aqui nessa figura, Pedro? O que você está vendo?

Pedro: É... [aponta e chuta].

Professora: [Sorri] Certo! Isso, chutar pro gol. E aqui?

Pedro: [Balança os dedos fazendo gesto de contagem e sorri].

Depois pediu que o aluno escrevesse da forma como sabia alguma palavra para cada imagem. Ela foi explorando verbalmente os detalhes, apontando e sinalizando com a caneta a figura que estavam na folha do livro. Pedia a Pedro para falar um pouco.

Nesse momento, para a imagem do futebol, ele movimentou os seus pés, um gesto de chute. Para a imagem da agência bancária, ele fez um gesto com as mãos balançando os dedos para expressar a contagem de dinheiro. E para a imagem com os carros em um engarrafamento, fez gesto de pegar no volante. Tânia apoiou na escrita em algumas situações e perguntava sobre as letras das palavras. Pedro falava e registrava letras que conhecia no papel. (Trecho do Diário de Campo, 18 de julho de 2016)

Com a presença da professora auxiliar, no segundo semestre, apoiando a professora regente, foi possível notar que houve um passo importante da escola em relação à busca de

estruturação de um trabalho mais sistematizado, de um aprimoramento do atendimento pedagógico aos alunos com deficiência.

No primeiro semestre, a professora Tânia fazia rodízios, dando um suporte aos alunos da escola, desde a educação infantil e até o fundamental, conforme as demandas da direção/coordenação escolar. Diante da troca de professores e com um número grande de alunos, principalmente, com deficiência, a escola decidiu manter a professora Tania prestando apoio fixo, na sala do 5º ano, para organizar melhor o trabalho pedagógico e auxiliar a professora Jaci nas atividades com esses alunos.

Nesse conjunto de mudanças, a professora Tânia passou a se revezar com a professora Jaci, na orientação mais de perto e direta aos alunos com deficiência, principalmente, nas atividades dos alunos, Pedro e Vanessa. A aluna com deficiência visual recebia adaptações realizadas pela instituição de apoio, no turno oposto e, em grande parte do tempo, acompanhava as aulas escutando as orientações que eram passadas pela professora.

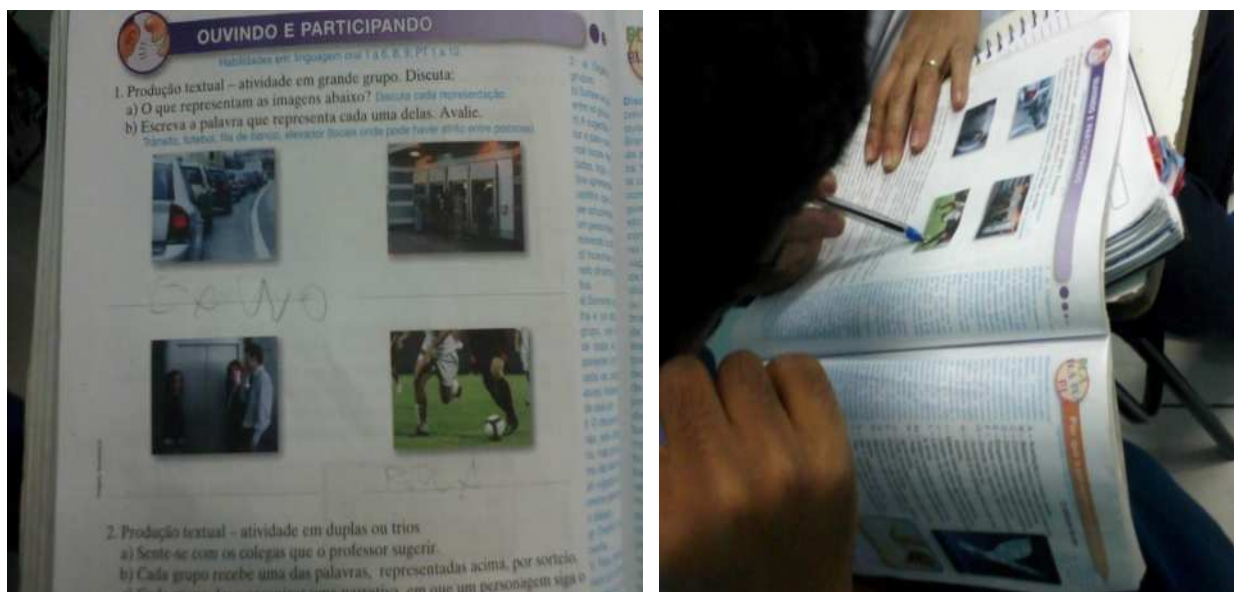
Em uma dessas aulas, pôde-se notar que, na atividade de escrita de palavras a partir de imagens no livro didático, Pedro contou com a ajuda de Tânia que, ao realizar uma intervenção mais próxima, possibilitou que esse aluno se colocasse de forma mais centrada na atividade, podendo expressar suas dúvidas e compreender melhor o conteúdo abordado na aula. Durante as intervenções, Tânia conduziu a atividade explorando as imagens com a sua fala e possibilitando que Pedro se manifestasse conforme as suas estratégias de comunicação pessoal. Nessas trocas, o aluno mostrou, principalmente, em sua gestualidade, as várias compreensões que tinha das situações expressas nas imagens realizando algumas inferências, conforme suas possibilidades.

Na primeira imagem escolhida da atividade, Pedro fez o gesto de “chutar com os pés”, para estabelecer uma relação com o jogo de futebol e com a bola, lembrando o movimento das pernas dos jogadores em um jogo de futebol. Externou isso em movimentos gestuais, com o próprio corpo, expressando compreensões e escrevendo a palavra “bola” com a ajuda da docente. Da mesma maneira, na segunda imagem selecionada, o aluno recorreu aos gestos para demonstrar a sua compreensão da ilustração que trazia alguns caixas eletrônicos e pessoas efetuando procedimentos bancários. Para isso, balançou as mãos e os seus dedos simbolizando a contagem do dinheiro e, ao mesmo tempo, afirmava com a cabeça, falando a palavra “é”.

Nas considerações de Knapp e Hall (1999), diante desses gestos, pode-se compreender que eles apresentam certas funções:

Os gestos nos ajudam a comunicar de diversas maneiras: substituem a fala quando não podemos ou não queremos falar, permitem-nos regular o fluxo da interação, estabelecer ou manter atenção, e dar ênfase à nossa fala e apoiá-la, facilitando a memorização do seu conteúdo. (KNAPP; HALL, 1999, p. 220).

Figuras 21 e 22 Gestos na atividade sobre escrita de palavras a partir da imagem



Fonte: Foto (Arquivo da pesquisadora), 2016

Conforme a discussão proposta no terceiro capítulo, considero importante ressaltar que o gesto mantém uma relação de interdependência com a linguagem oral, e não deve ser visto como um adereço, um ornamento ou um apêndice em uma interlocução entre professores e alunos. Os movimentos gestuais podem mostrar na comunicação verbal, aspectos significativos da aprendizagem do aluno e para o professor, servem como pontes de interação e como luzes para observação desse percurso de desenvolvimento, favorecendo o olhar para a criação de estratégias pedagógicas (GOLDIN-MEADOW, 2006).

Nesse diálogo, diante da atividade, foi possível observar os risos e as trocas de Pedro com a professora de apoio que, ao perceber as estratégias de compreensão através dos gestos e falas do aluno, foi conduzindo a atividade, buscando o saber dele, o conhecimento de letras e pedindo que ele escrevesse. Nesse momento de realização da atividade, embora o aluno tenha registrado os seus conhecimentos dessas letras (carro e bola), ele pouco se colocou, no que se refere às suas hipóteses espontâneas. Entende-se que também era necessário compreender o que esse aluno já sabia sobre a escrita das palavras selecionadas naquela atividade com apoio

de imagens. É importante conhecer o que ele já dominava para propor uma ação pedagógica mais direcionada para o alcance de outras compreensões sobre o assunto.

Nesse sentido, considerando o objeto de investigação desta tese, é preciso ressaltar que, a produção do aluno com deficiência intelectual, conforme a discussão feita no capítulo anterior, é dirigida, sobretudo, a outra pessoa e, na sala de aula, necessita de possíveis interlocutores, de mediadores para que esse aluno possa alcançar novas etapas de aprendizagem.

Sob a intervenção pedagógica do professor, ao buscar saber do aluno o que ele escreveu no papel, os gestos podem ampliar as vozes sobre esses registros escritos. Através do diálogo, o professor pode prestar algum sentido às suas hipóteses gráficas e também aos seus movimentos. Dessa forma, nem as marcas gráficas puramente expressas, nem apenas as intenções podem, por si, dar conta de revelar aspectos do processo de desenvolvimento da escrita desses alunos. Através de outra pessoa mais experiente, pode-se ir mais além, porque os avanços qualitativos na aprendizagem são de natureza social (VIGOTSKI, 1998).

4.5.3. O caso da aluna Deise

a) Gestos reveladores de escrita através de processos de imitação

No decorrer das observações foi possível perceber um gradativo desenvolvimento de Deise em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. No ano anterior, ela estudava pela manhã, no quinto ano do Ensino Fundamental, com alunos de idades entre dez e onze anos, e a sua presença na turma se devia-se à preocupação da escola e da família em favorecer alguns conhecimentos importantes para o seu processo de alfabetização.

Conforme a discussão iniciada no segundo capítulo, é preciso ressaltar que Deise cumpria uma tripla jornada para ir à escola e participar de atividades pedagógicas e terapêuticas nos espaços de atendimento educacional especializado, durante a semana. Essa dinâmica era administrada por sua mãe que sempre a acompanhava em todas as circunstâncias. A mudança de turno e de turma, do diurno para o noturno, foi uma notícia recebida, inicialmente, com certas reservas por parte da sua família por alguns motivos.

A rotina semanal da aluna era dividida entre a escola, a instituição especializada para alunos com deficiência intelectual, à tarde, e a Sala de Recurso Multifuncional da própria escola, que acontecia pela manhã, em dias alternados. Para Deise e sua mãe, essa dinâmica se tornava, às vezes, bastante difícil, porque nem sempre era possível conciliar a participação da

aluna, em todas essas atividades nesses espaços e isso também interferia na sua frequência escolar. Além disso, o receio inicial da mãe de Deise, com as aulas no turno noturno, tinha relação com o deslocamento, em razão da violência na cidade e do trânsito bastante intenso nos horários entre essas atividades. Esse receio foi um processo trabalhado aos poucos, e alguns desafios foram amenizados também com o apoio da escola.

No dia em que Deise foi apresentada à pesquisadora pela professora da sala de Recurso Multifuncional, no momento da seleção de possíveis participantes da pesquisa, ela estava em sua turma do Ensino Fundamental do 4º ano, sentada ao lado de alguns colegas que realizavam uma atividade no livro didático. Deise tentava responder a uma atividade xerocopiada sobre a escrita das letras iniciais de cada palavra, em uma ordem alfabética com o apoio de imagens para cada objeto. Enquanto a professora falava um pouco sobre Deise, a pesquisadora escutava e observava o que a professora dizia sobre a aluna, nas interações em sala de aula.

Entre uma fala e outra, a professora apontava para algumas situações e, nesse momento, percebi que um colega tentava auxiliar Deise na tarefa, sussurrando a letra e gesticulando com as mãos a letra “C” para que ela pudesse concluir a atividade. Deise conseguiu assegurar esse mecanismo de dizer através de pistas não-verbais, registrando a letra no papel. Após esse momento, foi possível também perceber, a produção livre de um desenho bem elaborado, cheio de detalhes: uma árvore em um jardim florido, com um céu estrelado, mostrando algumas das potencialidades de Deise.

Nessa trama simbólica de múltiplas linguagens na interação, a possibilidade de observar e analisar as funções dos gestos na escrita de Deise colocava-se como um percurso importante de desvelamentos, porque era preciso notar os seus potenciais buscando um olhar que rompesse com a visão daquela aluna, que se mantinha silenciosa nas aulas, dominava a cópia e tinha a letra bem feita no papel.

Logo nos primeiros dias, ao chegar à sala de aula, diante de colegas mais adultos, Deise demonstrou³⁷ um comportamento mais reservado, mantendo poucos diálogos com as outras pessoas ao seu redor. Conforme afirma Davis, nas movimentações do corpo de uma pessoa, “o rosto adquirido e a maneira de conduzir o corpo [...] funcionam também como nossa assinatura pessoal” (DAVIS, 1979, p. 48), mas, ao mesmo tempo, o seu jeito mais contido de expressar seus sentimentos e pensamentos em direção ao outro podia sinalizar outras possibilidades.

³⁷ Durante a pesquisa, a pesquisadora escutou professores da escola que acompanharam a aluna no ano anterior e buscou por informações com a equipe escolar, sobre o percurso de aprendizagem, seus avanços e desafios.

No decorrer das observações, notei que Deise costumava sorrir em direção a alguns colegas que falavam, mas esboçando poucas expressões gestuais, para mostrar o que estava sentindo e pensando. Geralmente, essas expressões surgiam quando a aluna correspondia, de forma mais ativa, às solicitações do seu colega de sala de recursos, que se sentava ao seu lado e às intervenções da professora ou da pesquisadora.

Quando respondia ao que era solicitado pela professora ou diante das conversas com a pesquisadora, retribuía com sons, ou com palavras geralmente mais monossilábicas e alguns movimentos gestuais recorrentes, afirmativos e negativos, feitos com a cabeça. Deise passava a maior parte do tempo mais silenciosa e, quando concluía uma cópia, ficava observando um pouco o seu entorno, com as mãos no queixo, quase sem buscar uma conversa com os mais próximos.

No entanto, durante a pesquisa de campo, ela foi mostrando que havia outras possibilidades para se comunicar e se relacionar com as outras pessoas e com os objetos. Na observação das suas formas de linguagem, era possível perceber poucos gestos para acompanhar a sua fala mais tímida, comprometida pela deficiência e suas consequências sociais. Em certas circunstâncias, os movimentos corporais eram quase pouco notados, escondidos na dinâmica de “transcrever bem”, silenciosamente, em sala de aula. Esses gestos revelavam caminhos e possibilidades a serem explorados e seus registros gráficos necessitavam de novos desafios, diferentes daqueles que costumava expor no papel.

No que diz respeito ao escrever na sala de aula, Deise mostrava na cópia “bem feita no papel”, não apenas uma imitação de escrita “como o outro”, mas uma escrita aprisionada pelas atividades mecânicas, pela prática da cópia que se enrijeceu dentro desses limites do “escrever como o adulto” (LURIA, 2006), demonstrando um certo “comportamento fossilizado”, “automatizado” como afirma Vigotski (1998; 2009b).

Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados. (VIGOTSKI, 1998, p. 84)

Complementando essa análise, Garay González (2012) afirma que, muitas vezes, quando se trata de um problema de aprendizagem, no lugar da escola buscar a origem, a gênese dessa questão, acaba recaindo em rótulos e visões patológicas, que tentam traduzir as aparências externas de determinado fenômeno como se apresenta, deixando de fora as condições internas que mantêm relação com as externas. Em uma perspectiva histórico-

cultural é preciso considerar os aspectos externos e internos de forma inter-relacionada. Ele afirma:

é comum fossilizar problemas de aprendizagem como problemas psicológicos dos alunos. Se um aluno tem dificuldades para compreender uma questão é comum indicar que o aluno tem problema psicológico. Como o problema está fossilizado, a escola não vai à raiz do problema para analisar o problema dessa fossilização. Os problemas dos alunos são catalogados como problemas psíquicos, são analisados pela sua característica ou manifestações externas, sem nunca ir à origem do problema (GARAY GONZÁLEZ, 2012, p. 116).

Dessa forma, a análise das atividades de produção de escrita feita por Deise requeria um olhar não apenas para o fenômeno observado nos eventos de registros mecanizados, mas significava considerar a história desse fenômeno, o seu processo que podia ser transformado pelas condições de interação social. Nesse sentido, Vigotski (2009b) propõe uma necessária reflexão sobre esses comportamentos fossilizados que devem ser tomados a partir de alguns princípios, e observa: “estudar alguma coisa do ponto de vista histórico significa estudá-la no processo de mudança”. (VIGOTSKI, 2009b, p. 104, tradução nossa). Ou seja, para Meira (1994), na abordagem microgenética, “a análise qualitativa de processos cognitivos e da aprendizagem exige o exame de transformações relativamente sutis e rápidas nas relações entre ações (discursivas e gestuais) e a estrutura de situações específicas” (MEIRA, 1994, p. 1).

Em outras palavras, Vigotski (1998; 2009b) considera que os processos fossilizados, mecanizados, precisam ser compreendidos para além da sua aparência externa, pois deve ser feita uma análise dinâmica das origens de certos comportamentos automatizados que, já estão instalados aos nossos olhos. Torna-se importante entender não o produto, mas sim o processo, as suas possíveis transformações no desenvolvimento porque em sua aparência esses processos não coincidem com as suas condições internas. Dito de outro modo, é importante conhecer as evoluções e as involuções na escrita desses alunos, os pontos de transformação, de limitação e as possibilidades de avanço com a ajuda oportuna da escola, pois, segundo o próprio Vigotski “é somente em movimento que um corpo mostra o que é. (VIGOTSKI, 1998.p 86).

Para ilustrar esse contexto escolar de Deise, sua prática de “copiar bem”, e suas movimentações gestuais na interação com as outras pessoas, foi possível observar no primeiro dia de aula, o envolvimento da aluna com a atividade de produção da escrita e as suas manifestações gestuais, conforme o registro que segue:

Logo no início da aula, Deise chegou apressadamente acompanhada de sua mãe e entrou na sala. Estava atrasada. O colega Lucas, aluno do atendimento educacional especializado pela manhã, ao avistar Deise na porta falou para que todos pudessem escutar: “hoje está completo”. A professora recebeu Deise na porta, trocou algumas ideias com sua mãe e pediu que ela escolhesse um lugar para sentar. Tanto Deise quanto Lucas sorriram, reconhecendo o companheirismo que firmaram na sala de recursos (SRM). Lucas e Deise são colegas da SRM, ela acabou sentando-se ao lado dele, logo na frente, perto da mesa da professora. Lucas mostrou-se sempre bem humorado, fez graças com os colegas e com a professora, e Deise logo demonstrou que tinha aproximação com esse colega. Com o caderno ainda fechado, ela escutou atentamente as explicações da professora sobre as atividades do dia, e, em seguida, a docente anunciou também uma paralisação nacional de dois dias (13 e 14 de abril) envolvendo as categorias de servidores públicos. Depois desse momento, Deise abriu o caderno e passou a copiar uma atividade de Matemática envolvendo as operações de contas em pequenas quantidades e o reconhecimento de números em posição de maior ou menor numa relação. Silenciosamente, levantava e abaixava a cabeça tentando transcrever para o caderno os apontamentos da lousa.

A professora Cíntia, em um primeiro momento, copiou a atividade no quadro, deu orientações à turma realizando a leitura de cada quesito. Em seguida, passou entre as fileiras para auxiliar os alunos nas possíveis dúvidas. Quando estava perto de Deise, verificou a cópia da aluna, percebeu que ela conseguia transcrever e pediu que ela respondesse a atividade. Fez algumas intervenções na atividade e Deise apenas confirmou com a cabeça. Quando a professora se afastou para ver outros alunos, Deise ficou na posição de espera, debruçada sobre a mesa e não respondeu aos quesitos por escrito.

Após esse momento, Cíntia iniciou as correções no quadro e pediu que os alunos estivessem atentos às respostas e à forma de efetuar. Deu instruções aos alunos de como proceder diante da atividade. Deise conseguia copiar as respostas. Na conclusão, a professora Cíntia propôs a realização de outra atividade, na área de Língua Portuguesa, relacionada às dificuldades ortográficas e ao uso do artigo diante de palavras. Depois avisou que faria um ditado de palavras com dificuldades ortográficas (LH, NH), para trabalhar essas questões. Nesse momento, com a orientação de Cíntia, Deise copiou um novo cabeçalho em outra página do caderno, ficando durante quase toda a aula em silêncio, bastante quieta.

Faltando poucos minutos para encerrar a aula, a professora iniciou a correção das palavras. Deise, com a página ainda em branco, apenas copiou as palavras corrigidas que estavam no quadro. (Trecho do Diário de Campo, 05 de abril de 2016)

Na sua chegada à turma da Educação de Jovens e Adultos, foi possível notar que Deise parecia estar familiarizada com a prática de copiar atividades expostas no quadro. Em seu primeiro dia de aula, foi bem recebida pela professora e pelos colegas e de imediato, sentou-se atrás do colega da sala de recurso, evitando esboçar muitos movimentos do corpo, enquanto estava sentada. Em seguida, abriu o caderno para fazer aquilo que já sabia: transcrever as atividades que estavam no quadro em seu caderno de matérias.

Tanto no primeiro momento da aula, quando ela entrou na sala, durante a atividade de Matemática que já estava em andamento, quanto no segundo tempo, na atividade de Língua Portuguesa, Deise apenas copiava, movimentando-se pouco na cadeira. Nem mesmo recorreu a algum colega ou professora para pedir algum auxílio, exibindo poucas expressões, apenas confirmando com a cabeça o que a professora solicitava.

No movimento de copiar as atividades, Deise demonstrava uma prática de escrita rotineira, com poucas chances de expandir a sua compreensão desse objeto a partir das suas próprias hipóteses e de se expressar através dessa linguagem. Ela passava a aula tentando copiar com zelo as letras no papel, sem conseguir responder às atividades, porque quando concluía a transcrição de uma atividade do quadro, geralmente, era o momento da aluna participar de uma correção coletiva das questões solicitadas.

Nessa dinâmica, a aluna apenas tentava responder às questões, quando a professora chegava perto para intervir e acompanhar mais diretamente as suas dúvidas e dificuldades. Nesses momentos, era possível perceber algumas respostas de Deise nas atividades sob orientação mais direta, porque a professora estimulava a participação, afirmando que ela deveria se arriscar, dizer algo ainda que não tivesse certeza.

Durante as orientações mais diretas, a professora Cíntia podia observar os alunos, notava as possibilidades individuais e fazia um levantamento de seus conhecimentos. Ela dava suporte à turma, a cada atividade, e era preciso ter uma grande atenção às necessidades de cada um porque havia pessoas com diferentes propósitos e interesses pelo escrever e ler e com diversificadas experiências sobre esses conhecimentos. Mesmo uma turma bastante numerosa, ela, continuamente, assegurava essa prática.

No caso de Deise, esses momentos eram muito importantes porque ela não recorria aos outros para pedir auxílio e se mantinha mais reservada, pouco se movia para interagir. Entretanto, diante das intervenções, era possível notar uma aluna aberta à conversa e atenta ao que a professora dizia. Continuamente, Deise lançava alguma hipótese de letra que deveria ser usada, a partir do que era lembrado por ela, porque a fragilidade da memória era bastante notada quando tentava recordar e dizer algo. Seus gestos eram timidamente exibidos nesses momentos. Isso ficou bastante evidente, em uma proposta sobre as dificuldades ortográficas.

Segundo Pimentel (2016), o aluno com deficiência intelectual apresenta mais dificuldades de memória, de comunicação com o outro, de atenção e organização de ideias, sendo necessária a criação de estratégias mais individualizadas que considerem seus ritmos, oferecendo “um plano eficaz de intervenção mediadora” (PIMENTEL, 2016, p.47)

Assim, se por um lado, havia certas barreiras por conta da deficiência tais como a fala mais comprometida, pouca expressão gestual (comprometimento mais acentuado dessa via simbólica), limitações na memória que impediam a aluna de recuperar conhecimentos para se expressar e interagir com o outro; por outro, para ela, havia também uma proposta curricular com poucas oportunidades de a aluna mostrar as suas produções originais e desenvolver o seu pensamento, através das diversas linguagens (oral, escrita e gestual), considerando-se as suas possibilidades.

Nessa aula, na sequência de cópias de atividades, foi possível perceber um ensino, no campo da Língua Portuguesa, mais voltado para a exploração de aspectos gramaticais. A professora Cíntia buscava na proposta, que os alunos completassem palavras com dificuldades ortográficas através dos usos do “G” e do “J”, e também pelo uso de artigos diante de palavras soltas.

Nessas condições, tomando a perspectiva interacionista como modo de análise, surge a necessidade de reflexão sobre a concepção de ensino da língua que, conforme afirma Antunes (2003), está mais voltada para uma perspectiva mais tradicional, quando retira ou minimiza as situações interativas que favorecem a compreensão do funcionamento dos textos, orais ou escritos, nas próprias trocas comunicativas. Segundo a autora,

não podemos, não devemos adiar a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também muito especialmente, pela “voz”, pela “comunicação”, pela “atuação e interação verbal”, pela linguagem, enfim (ANTUNES, 2003, p. 15).

Antunes (2003) ressalta que há condições estruturais muito prejudicadas nas escolas e de desvalorização social do trabalho docente. A autora sugere que do ponto de vista do ensino, o compromisso pedagógico da escola, como um todo, na busca por mudanças, pode ser realizado através de transformações nas próprias concepções e práticas pedagógicas. Ou seja, as situações de trabalho com a oralidade, com a escrita, com a leitura e com os aspectos gramaticais podem e devem partir das realidades concretas desses estudantes, das situações de interação que propiciam o uso da língua em suas aproximações com as vivências desses alunos (ANTUNES, 2003).

Além disso, em atividades que exploram as várias formas de linguagem entre as pessoas, é possível compreender o trabalho pedagógico sob outras bases, porque, embora elas estejam estruturadas separadamente no currículo escolar, as diversas linguagens ultrapassam as barreiras impostas a esse trabalho. Como afirma Santaella “na vida, a mistura, a

promiscuidade entre as linguagens e o signo é a regra” (SANTAELLA, 2013, p. 27), as linguagens verbais e não-verbais impõem-se, pois estão entrelaçadas às interações humanas.

Dessa maneira, acredita-se que a escola pode propor novas investidas para a construção de um trabalho mais significativo para os alunos falantes, escritores, ativos na relação com as práticas de uso da língua, em contextos de trocas sociais. Assim, considerando as questões dos alunos e alunas com deficiência intelectual, é importante atuar também no plano simbólico, em situações mais abstratas porque, para esses alunos estas são entaves ao alcance do pensamento generalizante e abstrato.

Entende-se que a escola precisa estimular e promover justamente atividades que possam colaborar para esse pensamento, para que esses alunos possam se defrontar e resolver os desafios que são colocados nessa esfera, dando saltos mais qualitativos e ativos diante dos conhecimentos, em sala de aula. Torna-se imprescindível para os alunos com deficiência intelectual, “[...] a saída de uma posição passiva e automatizada para o acesso de apropriação ativa do próprio saber” (BATISTA, MANTOAN, 2007, p.22).

Saviani enfatiza ainda que, nessa trajetória de aprendizagem de conhecimentos, o aluno precisa perfazer um caminho de apropriação de mecanismos, para alcançar a “liberdade” (SAVIANI, 2013, p.18) de avançar, naquele determinado conteúdo. Nos casos desses alunos, em processo de alfabetização,

[...] é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. [...] (SAVIANI, 2013, p. 18).

Considerando as possibilidades de Deise, em relação à cópia escolar, para que a aluna ultrapassasse os limites do ato mecânico e automatizado era necessário propor novos direcionamentos e favorecer o surgimento de outras construções sobre a escrita. Era importante uma mediação pedagógica que mexesse nessa posição de Deise, a respeito desse saber já construído e consolidado.

O próprio ato de copiar poderia ser uma atividade que fizesse a aluna refletir e ampliar a sua relação com outras práticas de uso da escrita e com o sistema como, por exemplo, a

partir de uma cópia: de uma receita, de uma canção, de um endereço conhecido ou de uma lista com os nomes de familiares e amigos, mais próximos.

Em outra aula, as expressões faciais e alguns gestos surgiram nas trocas de Deise e o seu colega Lucas. Se Deise mostrava poucos movimentos que se ajustavam aos ritmos e às rotinas nas aulas, havia também pistas de que poderiam ocorrer rupturas nesses movimentos tão escondidos e tão pouco evidentes a partir das interações. Nas trocas entre a aluna e o seu colega, Lucas, isso pôde ser sutilmente notado em suas atitudes, conforme traz o trecho dessas observações, a seguir.

Deise chegou e a aula que havia começado, estava sendo iniciada com as explicações da professora sobre as propostas que iriam ser desenvolvidas. A aluna sentou-se novamente ao lado de Lucas, próximo à mesa da professora e retirou o seu caderno de matérias, bastante organizado. Na dinâmica das aulas, Cíntia sempre alternava as propostas de atividades e nesse momento, começou por Língua Portuguesa, com a atividade de reconhecimento de substantivos e de palavras com LH, que estava no quadro. Nesse momento, ela pediu que Deise observasse algumas orientações para copiar da lousa e fala sobre alguns aspectos, dizendo: “Olhe, Deise, aqui você pula linhas no caderno. Conta e pula!”. No decorrer das cópias nos cadernos, os alunos procuravam a ajuda da professora para tirar dúvidas da leitura de alguma questão, na resposta que poderia ser dada. Um aluno da turma pergunta: “é pra colocar essa letra ou essa, professora?”. [Alguns perguntam sobre o uso de letras cursivas ou bastão]. Deise passou grande tempo da aula, silenciosa, copiando cuidadosamente cada quesito e apenas, em algumas situações, sorria diante das falas animadas do colega Lucas, que puxava assunto com todos na sala de aula e, principalmente, com a professora. Na atividade havia as seguintes questões. 1) Leia este poema: Um gato no telhado faz barulho/ Dois gatos no telhado fazem embrulho. Do autor: Almir Correia. 2) Circule os substantivos do poema lido na primeira questão. 3) Escreva , do poema lido, palavras com LH. 4) Separe as sílabas : gato, telhado. Nesse momento, Deise não utilizava a folha no verso do caderno e passou para a próxima. Lucas advertiu a colega alegremente: “A empresa é rica!” [e sorri]. Nesse momento, Deise ri muito, fala um “não”, balança a cabeça e os dedos em forma negativa. Sua risada foi tão expressiva que ela precisou levar a mão à boca para conter-se. A professora Célia chegou perto e também sinalizou o equívoco em pular uma folha. Pediu que ela terminasse, mas na próxima vez, afirmou que ela poderia usar os versos das folhas. Elogiou a letra da aluna e deu algumas orientações para que ela pudesse responder. Deise apenas observava a folha de papel, e sem escrever, aguardou a correção coletiva. (Trecho do Diário de Campo, 12 de abril de 2016)

Nessa aula, pôde-se notar na interação entre Deise e o colega Lucas uma mudança nas atitudes de Deise. Quando estava diante da necessidade de se manifestar em relação ao ocorrido sobre a cópia na folha equivocada do caderno, foi possível conhecer alguns dos seus

potenciais de expressão, de compreensão das ideias dos outros e de suas movimentações gestuais até então ainda pouco evidentes nas dinâmicas das aulas.

No momento em que escreveu alternando uma folha do caderno, diante da piada feita pelo seu colega que disse: “a empresa é rica!”, observou-se que a reação de Deise demonstrou uma ruptura em seu constante silêncio. O “não” falado de maneira expressiva, o balanço de cabeça e os dedos gesticulando em resposta ao seu colega, mostravam a necessidade de um olhar da pesquisadora para possíveis pistas e estratégias cognitivas e semióticas que a aluna utilizava para se comunicar com o outro mais próximo e para se envolver nas tramas dos diálogos.

Figura 23 Deise numa cópia de atividade de dificuldade ortográfica no caderno



Fonte: Foto (Arquivo da pesquisadora), 2016

Segundo Mc Neill (1994), os gestos podem ser considerados como combustíveis do discurso e do próprio pensamento e se colocam como pontos de força, também para o falar e o pensar (MC NEILL, 1994). Assim, nessa aula, os gestos de Deise, como pontos de força de uma resposta ao seu colega Lucas, serviram-lhe de apoio para a fala e sustentaram uma

resposta de recusa imediata ao seu interlocutor. A sua condição econômica e social não coincidiam com a fala do seu colega e, prontamente, Deise recusou a fala endereçada para ela.

Nesse contexto, também, foi possível perceber a emergência de gestos na comunicação de Deise, mas, sobretudo, com “um outro” mais próximo. Diante do colega conhecido, havia outra possibilidade de expressão. Quando Deise recebeu de Lucas uma piada em relação a si mesma, ela reagiu e recusou de forma bastante cordial, a fala do colega.

Nessas condições, Deise mostrou uma fala expressiva com uma negativa (um “não”) acompanhada de gestos das mãos e do rosto, colocando-se de forma firme sobre o que foi posto em jogo. Se nas aulas, ela costumava não se manifestar tão expressivamente, através do colega mais próximo e conhecido, que lhe propôs uma brincadeira, nesse caso, a aluna respondeu de forma enfática. Nessa troca, Deise demonstrou que as suas potencialidades de interagir, também, se davam e poderiam ocorrer por meio de certas pessoas, quando estava diante de uma relação menos assimétrica (LAPLANE, 2000). A sua expressão verbal não aparecia para qualquer pessoa, mas para algumas, principalmente, de sua confiança.

Após esse episódio, foi possível perceber que a atitude da aluna em não se colocar na proposta de escrita se repetiu. Deise voltou-se para o seu caderno para copiar a atividade e em seguida, aguardou a correção coletiva. Conforme afirma Colello (2007), há alunos que diante de um histórico escolar e de situações de desaprovação, nos contextos de aprendizagem, acabam por estabelecer uma relação com a escrita sob os moldes impostos ou tentam evitar aquilo que não lhes permite estabelecer vínculos afetivos, funcionalidade e motivos para se ligar a esse objeto.

Alguns desses alunos criam estratégias pessoais, para lidar com esses desconfortos que afetam as suas subjetividades e elaboram o que Colello denomina de: “formas-de-fazer-o-que-efetivamente-não-é-feito” (COLELLO, 2007, p.256). Para Colello, quando a escrita:

está unicamente a serviço dos deveres escolares (“escrita imposta”), os alunos tendem muito cedo a sacrificar o significado em benefício do simples cumprimento de tarefa, contentando-se com a aparência do trabalho supostamente feito e resolvido. Neste caso, o maior perigo é a cristalização de mecanismos formais que limitam a expressão e a palavra do autor, ameaçando a dimensão libertadora do ato de escrever. (COLELLO, 2007,p.272)

No caso de Deise, diferentemente, dos casos dos alunos citados por Colello (2007), que reinventam outras formas e revelam outros “mecanismos do não-dizer”, que eram expressos através de estratégias de “escape” e de “preenchimento” na produção de escrita na

escola, a aluna não realizava hipóteses espontâneas, nem se lançava na atividade arriscando algum feito. Ela se prendia à produção da cópia, durante as aulas, e contava com a ajuda da professora que a auxiliava, a partir de suas necessidades mais imediatas, em situações de mediação da aprendizagem, de forma mais direta. Isso foi visto em aulas observadas, evidenciando uma escrita dentro desses limites, sem brechas para que produções espontâneas pudessem surgir nesse contexto.

Nesse contexto, dentro dessa dinâmica de produção de escrita, Deise acabava por não encontrar espaços para se constituir como produtora, como autora de sua escrita que podia lhe servir de apoio para se comunicar com o outro, para criar pontes com outras pessoas sobre coisas do mundo e sobre si própria.

Nessas condições, à luz das considerações de Temple (2010, p. 230), é possível afirmar que o “copismo” por si só não leva à “escrita consciente”, isto é, não conduz a novos patamares de aprendizagem da escrita simbólica e a aprendizagem do aluno é vista, equivocadamente, como a espera de um “estalo” que deve ser dado por ele mesmo. Para Temple (2010), o fenômeno do copismo, sob o olhar das ideias vigostkianas, significa entender que a escrita necessita de mediadores, de interlocutores no processo de aprendizagem.

Complementando essa análise, Morais (2005) tece uma reflexão, a respeito dos alunos considerados copistas, na escola, e alerta para a necessidade de compreender a escrita, não como aprendizagem de habilidades perceptivo-motoras, de discriminação de formas e de destreza manual para traçar letras no papel. A apropriação da escrita envolve o domínio reflexivo de um sistema notacional, (de representação) complexo, pois o aprendiz precisa compreender o seu funcionamento e suas propriedades.

Dessa forma, existe um importante papel do professor e de outras pessoas mais experientes, que podem intervir, para que o aluno compreenda o uso social e pessoal da escrita, as particularidades do sistema alfabético e as funções de textos específicos, e para que ele possa internalizar a importância desse saber, ultrapassando as experiências puramente imitativas e espontâneas, também presentes no ato de escrever. Trata-se da aprendizagem de um objeto sociocultural, uma prática de linguagem com características que lhe são próprias e que se constitui e se desenvolve na troca entre as pessoas.

Dessa forma, quando se fala em aprendizagem da escrita por alunos com deficiência intelectual, Lacerda (2013) faz um alerta sobre aspectos preocupantes no trabalho pedagógico. A autora tece críticas às práticas que estão presas a uma concepção de alfabetização baseada em atividades associativas, com tarefas mecânicas, de repetição, e conteúdos pouco

significativos para um uso social do saber ler e escrever nos meios de participação social desses sujeitos.

Diante da proposta de realizar a leitura de um poema “Um gato no telhado faz barulho/ Dois gatos no telhado fazem embrulho”, de propor as consignas: “Circule os substantivos do poema lido na primeira questão”, “Escreva , do poema lido, palavras com LH”, “Separe as sílabas : gato, telhado”, indo além do que se propôs na exploração de aspectos gramaticais na atividade, o uso do poema ou de textos, pode ganhar outros direcionamentos e contornos. Nessa atividade, não foram encontradas brechas para que Deise trouxesse as suas hipóteses de escrita (e de leitura) para que estas fossem trabalhadas.

Para Lajolo “é fundamental que exercícios e atividades trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular” ultrapassando a ideia de que os exercícios acabem servindo a uma relação “distorcida e apequenada” (LAJOLO, 2008, p. 51). A escola e a sala de aula podem ser vistas como um lugar de compromisso com uma “microcomunidade de escritores e de leitores” (LERNER, 2002), onde cada um possa se desenvolver, apreendendo a sua cultura em uma dinâmica que se constitui em ações de apropriação de conhecimentos relacionadas às questões reais de vida, nas interações dos que nela atuam.

Além disso, considerando o quadro de transformações sociais mais recentes de inserção dos meios digitais nas relações e, principalmente, dos alunos que leem e escrevem, a partir dessas atuais influências, é preciso dizer que, muitas vezes, as diversas formas de interação do aluno (criança ou jovem) e a maneira como pensa e se expressa através da escrita não encontram lugar na escola. As suas múltiplas formas de linguagem para interagir com o outro e com o mundo acabam encontrando certas barreiras, na sala de aula, porque, muitas vezes, a escola tem enraizado em suas práticas a valorização de formas únicas de linguagens (a oral e a escrita). Entende-se que a escola, ao se inserir em uma proposta de transformação social, assume a luta contra as desigualdades, propiciando condições para que os alunos, especialmente aqueles com deficiência, se apropriem de instrumentos e saberes, para que eles possam ter uma participação cultural mais efetiva na própria sociedade (SOARES, 2008).

Vê-se um descompasso entre uma escrita que está presente de forma intensa nas atividades da vida, de uso social e particular, e aquela que é trabalhada, muitas vezes, pela escola: pouco vinculada aos usos dessa prática nas atividades cotidianas ou às necessidades reais dos estudantes, estando limitada, presa, apenas, às questões normativas e necessitando, portanto, de outras significações.

Numa concepção interacional, dialógica, do estudo da língua, Koch e Elias (2015) enfatizam que a escrita é dirigida para alguém, para possíveis leitores, ainda que estejam, apenas, no plano das ideias (KOCH; ELIAS, 2015). Esse outro pode representar um campo de possibilidades, de possíveis intervenções, de aceitação, de recusa, de puxar aquilo que falta para fazer surgir novas compreensões, de rejeitar aspectos a partir dos seus olhares e de tecer juntos, a trama dessa prática de linguagem pela interação. Através desse enlace dinâmico entre escritor (aluno), o texto e o leitor (professor e colegas orientados pela ação docente) é possível cada um compreender a si mesmo, o contexto social e o mundo ao seu redor, porque se compreende que “sem o outro do lado da linha, não há linguagem” (ANTUNES, 2003, p. 47).

Em síntese, diante das observações do caso de Deise, notei que os seus “gestos reveladores de escrita em processos de imitação, a partir de produções escolares” se colocaram dentro dos limites das atividades de produção de registros gráficos, definidas pela escola, através da cópia. Não foram observados momentos de produção espontânea, a partir de interesses pessoais, vinculada a desejos particulares, nem elaborações livres, que pudessem ser guiadas ou exploradas pela intervenção pedagógica para favorecer para diálogo com o outro, para que fossem tecidos os sentidos de suas intenções, observados os seus registros em hipóteses e os seus possíveis textos.

Nas dinâmicas interativas em sala de aula, Deise não revelou hipóteses pessoais para dizer ao outro o que ela gostaria de escrever, o que pensava da escrita, quais eram os seus interesses, quais os usos e funções que estabelecia ou gostaria de estabelecer com o outro a partir desse objeto. Os seus gestos, escondidos nessa trama das cópias “bem sucedidas”, suscitavam olhares para a interação com o outro ainda a serem desvelados.

Conforme Temple (2010), a cópia pode ser compreendida como um ato imitativo do ato de escrever, porém os alunos precisarão de níveis de ajuda para tornar este ato exterior em processo interior. Dessa forma, concorda-se com Temple (2010), pois é importante acrescentar que, no caso do aluno com deficiência intelectual, apenas deixado sozinho, por ele encontrar limitações no funcionamento do intelecto (a deficiência primária), ele necessita de caminhos indiretos (a mediação cultural) que possam servir de auxílio para o alcance de novos conhecimentos (VIGOTSKI, 1995; 2011). Esses alunos precisam de recursos extras, de estratégias diversas que possam auxiliar o seu processo de organização das ideias, de dicas sobre a própria produção, enfim, elementos capazes de favorecer a apropriação de conceitos que a escola vier a propor.

Segundo Vigotski (1995), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da pessoa com deficiência intelectual encontra força no meio cultural, na interação social com as outras pessoas, pois essas trocas favoráveis podem puxar e fazer emergir aquilo que falta ao próprio sujeito no seu desenvolvimento, principalmente, diante dos comprometimentos decorrentes da deficiência, vistos nesses sujeitos. O plano cultural apresenta-se como terreno fértil e ilimitado de desenvolvimento, pois a cultura pode criar formas de compensação, minimizando certas limitações biológicas (VIGOTSKI, 1995).

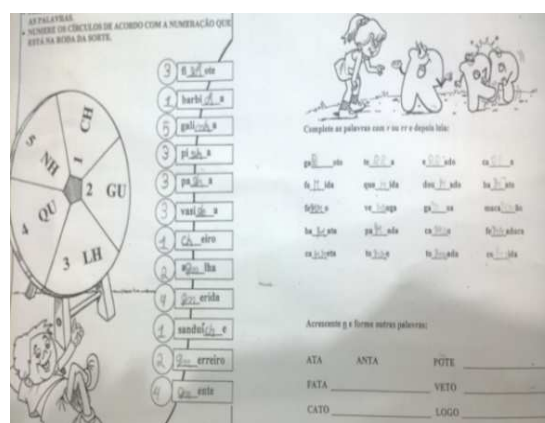
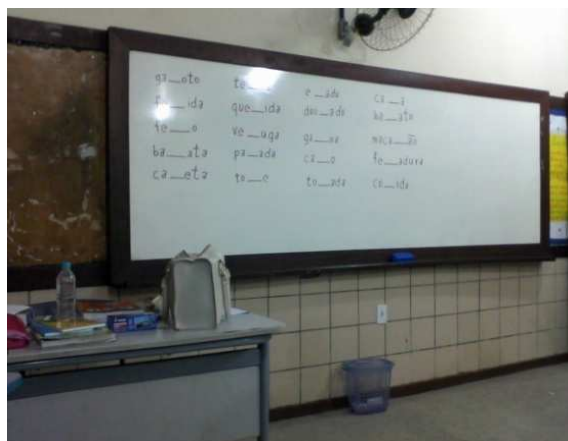
Na sequência das observações, em outra aula, foi possível perceber certa saída de Deise, do lugar de aprendiz, para auxiliar o seu colega Lucas. Esse fato mostrou que Deise podia romper, mais uma vez, com esse lugar rígido de pouca interação e de “silêncio³⁸” para mostrar seus gestos de apontar e ocupar o importante papel de alguém que podia se expressar e participar mais ativamente das trocas verbais. No trecho da aula, abaixo, Deise apresenta essa possibilidade. A aluna revela a tentativa de se colocar nessas trocas, quando busca auxiliar o colega Lucas, em uma atividade.

A aula foi iniciada com uma atividade xerocopiada sobre o trabalho com dificuldades ortográficas: uso do CH, LH, QU, GU, NH. Deise, sentada sempre na mesma posição, próxima a seu colega Lucas, observava as explicações da professora e aguardava a aproximação da docente para realizar a atividade porque a professora passava individualmente pelos alunos. A professora fez mediações e foi lendo junto com a aluna. Deise ia afirmando com a cabeça. Quando questionada pela professora sobre algumas letras, Deise lançava alguma letra que conhecia e a professora falava o nome da letra. Deise repetia verbalmente. Nesse momento, Cíntia perguntou: “leia aqui comigo!”, “Galinha!”, “Que letra é essa?”. Nesse momento, Deise gesticulou a cabeça em forma de negativa. A professora respondeu “G” de gato. Deise respondeu outras questões com auxílio da professora que tentou pronunciar a palavra, mais pausadamente, e fez gestos indicativos apontando as letras para que Deise tentasse saber qual letra usar nas consignas. Quando terminou uma parte da atividade, Deise passou a observar a atividade do colega Lucas. Lucas perguntou em voz alta, qual letra poderia usar em uma determinada palavra e ela foi ajudá-lo apontando na direção do papel a letra que deveria ser usada, mas Lucas parecia estar sem saber o que deveria escrever. A professora veio em sua direção para ajudá-lo. (Trecho do Diário de Campo, 17 de maio de 2016)

³⁸ A mãe de Deise havia relatado à pesquisadora que a sua filha tinha resistência de conversar com algumas pessoas. Percebia que Deise se sentia mais inibida diante de alguns e externava pouco o que sentia. Foi interessante perceber, no decorrer da pesquisa de campo, que Deise adquiriu confiança na pesquisadora e em um determinado momento, por exemplo, abriu-se para pedir-lhe auxílio quando estava passando mal em uma das aulas, no início dessa pesquisa. A mãe relatou com espanto que Deise não costumava confiar em alguém de imediato, muito menos para falar de algo mais particular. Esses exemplos buscam ilustrar as singularidades dos sujeitos, do modo como eles se colocam como sujeitos de linguagem (ens) e se constituem no mundo em interação com as pessoas.

Nos balanços silenciosos das mãos e dos dedos para interagir; nos dedos que sinalizam os pedidos de licença; nos burburinhos entre os alunos; no embaraço visto na face de quem foi interpelado pelo professor, nas pausas; nos assuntos do dia; nas suspensões de ideias, nos debates calorosos que movimentam as mentes e o corpo, nos movimentos corporais que se paralisam diante do efeito disciplinador inscrito nas práticas escolares, as linguagens tecem o movimento de interação entre as pessoas. Assim como, nas mãos que rabiscam os papéis livremente (ou podem teclar), nas que escrevem diante das ajudas que colaboram para a produção de ideias no papel, em tantas outras manifestações, no decorrer da pesquisa, estão os gestos e as outras linguagens que trançam o movimento simbólico vistos no jogo que se joga (GERALDI, 1996) com o outro através da(s) linguagem (ens).

Figuras 24 Atividade no quadro e; 25 Atividade xerocopiada de dificuldade ortográfica no caderno



Fonte: Fotos (Arquivos da pesquisadora), 2016

Soares (2008), apoiada nos estudos de Bourdieu e Passeron (2011), diz que a escola necessita reconhecer as forças simbólicas, ou seja, o domínio e o poder de certos falantes sobre os outros, que estão presentes na comunicação cotidiana. Precisa perceber os que falam, os que silenciam ou aqueles que são porta-vozes nas interações, para que estas posições possam ser interpretadas. No estudo dessas interações na escola, faz-se necessário notar o jogo de relações envolvido e esse “quadro da interação é definido pela situação de ensino que envolve professor e alunos em uma relação assimétrica, especializada, orientada para uma finalidade preestabelecida” (LAPLANE, 2000, p. 61).

Em outras palavras, se, por um lado, Deise apresenta comprometimentos na linguagem oral, por conta das questões que cercam a deficiência intelectual, torna-se necessário considerar, não apenas as condições externas dessas expressões, vistas nos sujeitos- a exemplo de: fala, não fala, apresenta prejuízos para pronunciar certos sons, o que (não) é

capaz de escrever, gesticula muito ou pouco-, mas em quais situações emergem essas linguagens, em suas realizações expressivas e também em quais contextos estão situadas. É importante notar também com quem Deise (não) fala/escreve/gesticula e os contextos dessas situações, abrindo brechas para a sua história e para um campo que se desvela a partir de suas possibilidades, escutando e observando esse desenvolvimento nas próprias interações.

Nessa aula, quando Deise observou Lucas perguntando em voz alta, qual letra poderia usar na palavra da atividade, foi possível notar que Deise foi capaz de se mover para ajudar o seu colega da Sala de Recurso Multifuncional. Deu-lhe pistas sobre como realizar a atividade, mas mesmo percebendo que não estava alcançando sucesso nessa tentativa, se esforçava para se fazer entender. Através dos seus gestos de apontar, ela rompia com a marca de quem ficava somente na espera das intervenções, ou seja, ela também podia se colocar como co-construtora de conhecimentos e apoiar a compreensão do colega.

Ao longo das observações da pesquisa de campo, notei que era preciso perfazer um necessário caminho de aproximação e construir uma confiança na pessoa para que ela pudesse externar mais as suas ideias e pensamentos. Assim, considera-se que é preciso conhecer e compreender as relações dialógicas que estão em jogo (LAPLANE, 2000), entendendo a interação não apenas ao que aparece enquanto resposta externa, mas percebendo esses intercâmbios e seus sentidos para os indivíduos.

b) Gestos reveladores de escrita em momentos de interação do aluno com a sua professora regente

Na dinâmica das aulas, aos poucos, foi possível perceber a gestualidade de Deise. A aluna mostrava sutis estratégias gestuais, na interação com o outro. E nessas sutilezas, em conversas com as outras pessoas, principalmente, na realização de atividades dirigidas, em sua interlocução com a professora e a pesquisadora, foi possível observar a ocorrência dos gestos e suas importantes funções, durante alguns atos de escrita.

Diante da necessidade de conhecer os processos de escrever da aluna, de notar as suas pistas particulares de interação com o outro, a ideia de observá-la no espaço que complementa o trabalho pedagógico da sala de aula, ganhou força, pelas próprias condições de entendê-la nesse percurso de aprendizagem. Conhecer a sua dinâmica de aprendizagem no atendimento educacional especializado, na Sala de Recurso Multifuncional, no contra-turno escolar, foi essencial para notar aspectos específicos de sua aprendizagem e analisar o fenômeno dos gestos descobertos na escrita, como anúncios de realizações possíveis.

Os estudos de caso necessitam dessas fontes que possam complementar o entendimento do problema de investigação, pois ganham importância as “variadas fontes de evidência” nesse tipo de delineamento de pesquisa (YIN, 2010). Dessa forma, a observação nesse espaço de apoio pedagógico foi uma oportunidade de conhecer mais a fundo a aprendizagem da aluna e de entender um pouco mais sobre as suas particularidades nas trocas com o outro. Em um desses encontros, Deise pôde mostrar o que Lacerda (2013) considera como o uso dos gestos enquanto: “estratégias inteligentes que resultam em geral no sucesso de suas interlocuções” (LACERDA, 2013, p. 83), segundo relato, a seguir.

Quando Deise chegou acompanhada de sua mãe, buscou uma cadeira, sentou-se e entregou um caderno à professora Marta. Sua mãe trocou algumas informações com a professora e em seguida, foi embora. Em uma mesa circular com a mediação direta da professora, alguns poucos alunos tentavam treinar a escrita do nome para uma posterior tentativa de tirar o documento de identidade. A professora Marta pediu que Deise abrisse o caderno de atividades para fazer esse treino do nome completo, que segundo ela tem sido também um aspecto de preocupação do seu de apoio: favorecer a aprendizagem da escrita e principalmente, o trabalho com o nome do aluno. Após esse momento, Marta propôs outra atividade xerocopiada de leitura e escrita de palavras iniciadas pela letra “D”. Na palavra “dedo” a professora Marta gesticulou o seu dedo para que a aluna fizesse uma relação entre a leitura da palavra e a imagem do objeto. Enquanto passava o dedo indicador embaixo da palavra, pedia a atenção da aluna para que observasse seus dedos. A professora perguntava:

Professora: Deise, olhe pra mim! O que é isso aqui? Veja aqui! [Deise somente observava, silenciosamente, com as mãos no queixo e sorrindo].

Com o apoio de um alfabeto em uma atividade e alguns objetos por perto, Marta recorreu às letras do alfabeto para fazer Deise recordar as letras, porque diante das limitações de memória tornava-se importante sempre retomar alguns conteúdos. Deise dizia algumas letras corretamente, mas não conseguiu lembrar-se da letra “d” dizendo outra no lugar.

Nesse instante, a mãe de um dos alunos, que chegou para buscá-lo, pediu para falar rapidamente com a professora. Enquanto isso, a pesquisadora, que estava sentada ao lado de Deise, iniciou uma conversa seguindo o contexto da aula. Perguntou um pouco mais sobre o reconhecimento de algumas letras para a escrita da atividade.

Pesquisadora: Deise, que letra é essa? [Aponta para a letra L] Leia aqui pra mim! É a letra que começa a palavra “lápiz”! [A pesquisadora pronuncia e mostra o objeto em mãos].

Deise: [Observa].

Pesquisadora: E essa? Que letra é essa? [letra N] .

Deise: [Mãos no queixo, observando com atenção a pesquisadora, e mostrando o movimento de gesticular com as mãos, como se estivesse querendo recordar a letra fazendo um ziguezague no ar e nesse instante, apenas ela sorri aguardando a posição da pesquisadora].

Pesquisadora: Sim!! É a letra “N” que você quer dizer? [Nesse momento a pesquisadora confirma a letra, faz um “N” no ar, fala e aponta para favorecer a identificação].

Deise: [Sorri]

Nesse momento, a professora Marta retorna à atividade e se insere na conversa, buscando saber um pouco mais sobre outras letras. A pesquisadora também pergunta e aponta para algumas letras para saber dos reconhecimentos assegurados por Deise.

Em seguida, Marta orientou a atividade de ler com ajuda e escrever palavras com iniciais “D”. (Trecho do Diário de Campo, 12 de julho de 2016)

Na Sala de Recurso Multifuncional, com a professora Marta, o trabalho pedagógico diferencia-se da classe comum porque a aluna pode contar com propostas pedagógicas complementares, mais direcionadas para as suas particularidades, no que se refere às questões de aprendizagem que cercam a própria deficiência intelectual. Diante das condições de comprometimento de sua deficiência, Deise mostrou que esse apoio, mais focalizado, se tornava uma ponte importante de acesso ao conhecimento, porque através desse trabalho e por outras vias, ela se colocava mais solta e aberta aos auxílios da professora, que já vinha acompanhando o seu processo, há algum tempo. Há três anos, quando Deise foi matriculada na escola comum, ela passou a frequentar também o Atendimento Educacional Especializado da escola.

Nessa aula, quando a professora Marta retoma os conteúdos, dando-lhe pistas através de indicativos verbais, mostrando-lhe alguns materiais concretos, ela apresentava a preocupação de trabalho com a fragilidade de Deise, em fixar certos conhecimentos por conta da memória mais prejudicada. A partir dessa intervenção, foi possível notar a segurança da aluna com algumas letras apontadas pela professora e pesquisadora [A, X, H, Z, U], mas houve também alguns enganos e esquecimentos diante de algumas [D, Q, R, J], que vêm sendo trabalhadas de forma frequente, conforme o relato da professora.

Mantoan (1997) esclarece que um déficit cognitivo mais acentuado acarretaria em maiores dificuldades nas ações do sujeito sobre o meio, como também nas suas trocas recíprocas com as outras pessoas. Além disso, observa-se no comportamento dos alunos com deficiência intelectual uma “viscosidade genética”, isto é, um “falso equilíbrio”, que interfere, significativamente, nas respostas desses alunos na sala de aula. Eles demonstram aquisições mais tardias e suas elaborações cognitivas se mostram frágeis, porque há oscilações na garantia de aprendizagem de conteúdos acadêmicos (MANTOAN, 1997). São recorrentes as afirmativas dos professores, ao dizerem que, muitas vezes, em um determinado dia, se observa um aluno dizer com certa segurança, os nomes das cores, de certos objetos, por exemplo, e, no outro, esquece-se ou engana-se quando tenta dizer novamente os mesmos nomes para o seu professor.

Luria (2005) também discute esses processos cognitivos, na pessoa com deficiência intelectual, e enfatiza que as dificuldades de formação de um novo hábito ocorrem porque nessas pessoas, há uma lentidão para uma nova aprendizagem e também pouca movência do raciocínio em direção a patamares mais complexos, quando eles precisam se apropriar de novos conhecimentos. Na sala de aula, é bastante recorrente a observação dessa questão cognitiva: “o professor que tenha certa experiência reconhecerá facilmente uma regularidade nestes fenômenos, ou seja, quão difícil é a formação de um hábito qualquer [...] e como são inertes os hábitos quando se quer mudá-los” (LURIA, 2005, p. 119-120).

Na sequência da aula, no momento de conversa com a pesquisadora, quando questionada pela letra “N”, Deise faz com as mãos a letra no ar, para apoiar a sua expressão sem a palavra, ficando para a pesquisadora uma interpretação dessa resposta, que a aluna retomou com a pronúncia do nome da letra. Diante da pergunta da pesquisadora e das respostas produzidas por Deise, foi possível perceber no movimento gestual que a aluna fez, a tentativa de recorrer ao “desenho no ar” para dizer a possível letra que estava para ser revelada.

O “zigue-zague no ar”, tentando representar a letra “N”, foi interpretado pela pesquisadora como uma estratégia de dizer-se, de garantir a sua participação na troca verbal pelo movimento dos dedos das mãos, mesmo com a palavra ausente. Como afirma Mc Neill (2006), gestos podem ser considerados como combustíveis do discurso e do pensamento, e se colocam como pontos de força para o falar. Além de pontos de apoio e de força para esse falar, os movimentos gestuais podem surgir para elucidar ideias tanto concretas quanto metafóricas, em uma situação interativa entre pessoas. Além disso, os “gestos e fala associam-se para a comunicação de um mesmo conteúdo” (KNAPP; HALL, 1999; p. 221), tratam de um mesmo contexto e cada um pode dar conta de algo que o outro deixou de fora (MC NEILL, 1994).

Dito de outra maneira, para se comunicar e revelar o que sabia, Deise empreendeu a estratégia de esboçar a letra no ar para a sua parceira (a pesquisadora) durante a interlocução. Nessa troca, notou-se o seu esforço para revelar a sua ideia: a representação da letra desenhada com os dedos no ar, dando pistas à pesquisadora que atribuiu sentidos à sua movimentação gestual, tornando o gesto dos dedos um esboço do traço gráfico, um desenho semelhante à grafia, ao contorno da letra, diante dos olhos.

Nesse movimento de surgimento dos gestos nas interlocuções, em uma aula na turma noturna, Deise revelou outras possibilidades de expor essa dinâmica corporal atrelada à fala

para escrever em ordem alfabética os nomes de pessoas da sua família, conforme o relato abaixo.

Enquanto a professora copiava a atividade de Língua Portuguesa no quadro, Deise ,debruçada ,sobre a mesa olhava ao seu redor e transcrevia a atividade no caderno. Próxima ao seu colega Lucas, Deise mostrava atenção com os registros e às vezes, sorria com algumas falas do seu colega. A atividade tratou de explorar as letras iniciais dos nomes das pessoas da família, para que os alunos pudessem colocar em ordem alfabética. Após o término da cópia no quadro, a professora passou circular pela sala e orientar alguns alunos que pediam ajuda e esclarecimentos sobre a atividade. Com uma caneta com sinalizador, a professora iluminava algumas letras que estavam presas na parede da sala, indicando quais letras poderiam ser usadas para a escrita cursiva. Quando se aproximou de Deise, a professora buscou uma conversa para saber um pouco mais sobre os membros da família. Queria saber quem morava com ela (irmãos e responsáveis).

Professora: Deise, com quem você mora? Vamos escrever os nomes das pessoas da sua família em ordem alfabética?

Deise: [Falou muitos nomes com pouca clareza para quem estava escutando]. [Ela foi falando alguns nomes muito pouco compreensíveis e recorreu às mãos e aos dedos para contar e falar os nomes de todos os membros que conhece].

Professora: Nossa! É muita gente! [A professora ri muito e se dirige a Deise e à pesquisadora, mudando a estratégia para tentar compreender cada nome e a situação.] E todo mundo mora com você?

Deise: [Deise afirma com a cabeça e sorri também].

Pesquisadora: [Durante a exposição, o nome da mãe de Deise surgiu entre outras falas pouco compreensíveis.] E o nome de sua mãe, Deise? Diga novamente para escrever.

Deise: [Fala o nome da mãe].

Pesquisadora: Sim!

Professora: Deise, e quem mora com você? Você só vai escrever aqui os nomes de quem mora com você.

Nesse momento, a professora Cíntia sugeriu que seria preciso refazer a pergunta, pois ela enumerou várias pessoas incluindo primos e tios/tias. Cíntia resolveu perguntar novamente, pedindo que Deise apenas falasse de quem morava com ela.

Deise: [Deise retoma vários nomes e se movimenta usando os gestos das mãos para puxar da lembrança cada nome das pessoas da sua família].

A professora vai apoiando a escrita dos nomes com o sinalizador em direção às letras na parede, enquanto a aluna pronunciava os nomes.

Após os auxílios individuais, a professora foi ao quadro para a correção coletiva e pediu que os alunos preparassem o caderno para uma atividade de Matemática. (Trecho do diário de campo, 02 de agosto de 2016)

Nessa aula, surgiram achados interessantes sobre as relações entre movimentos dos gestos das mãos e a escrita de Deise. Os dedos das mãos, que tentavam assegurar as operações cognitivas e a fala expressiva para o posterior registro no papel formaram uma rede de ligações entre as linguagens no aprendizado sob a intervenção da professora (Ver figura 26).

Figura 26. Deise realizando movimento gestual com as mãos para falar os nomes dos membros



Fonte: Foto (Arquivo da pesquisadora), 2016

Novak e Goldin Meadow (2015), em um estudo sobre os gestos das mãos de alunos em situações de aprendizagem, observam que esses estudantes podem encontrar novas estratégias cognitivas na resolução de problemas. Para as autoras, incentivar o uso dos gestos das mãos e dedos pode favorecer a aprendizagem, porque é uma “ação de representação”. Ou seja, quando o professor durante as explicações, por exemplo, tenta mostrar as dimensões ou quantidades, sem a presença física de um objeto, com apoio dos gestos, esses movimentos junto com a fala possibilitam a comunicação e o entendimento de informações importantes para os alunos compreenderem o conteúdo.

A aluna foi preenchendo a fala com o movimento gestual de contar nos dedos e ao mesmo tempo, abrindo caminhos cognitivos e linguísticos para que pudesse escrever os nomes dos membros da sua família, a partir desse processo. Conforme Fedosse e Santana (2002), o gesto pode surgir como um “[...] processo alternativo de significação, um mecanismo alternativo, um elemento estruturante da fala. Isso demonstra a sua inter-relação

com a linguagem verbal e, sobretudo, o seu estatuto simbólico” (FEDOSSE; SANTANA, 2002, p. 247).

Diante do impasse trazido pela questão (escrever os nomes dos membros da família em ordem alfabética e escrever com quem Deise vivia) a aluna, primeiramente, mostrou cumprir a proposta e atendeu ao que estava sendo solicitado. Considerando esse processo de aprendizagem de Deise, a proposta poderia ser reformulada, atentando para as possibilidades da aluna se colocar na tarefa, mais livremente, com o registro dos nomes de familiares (“sem uma ordem preestabelecida e de maior complexidade, naquele momento”), tornando a atividade, mais proveitosa e significativa.

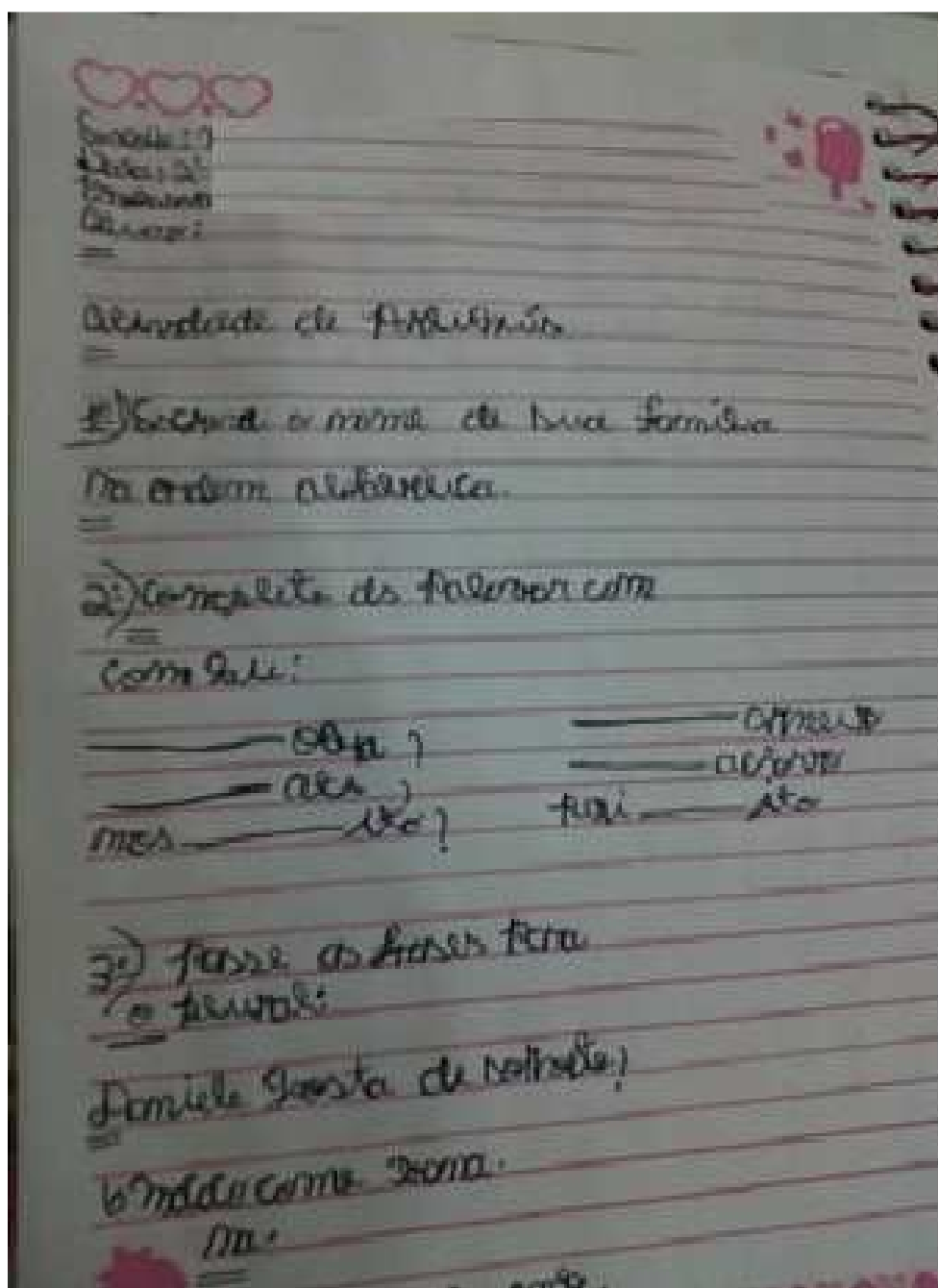
No entanto, diante da reformulação da questão, pela professora, que tentava alcançar outros objetivos, notei uma fragilidade no processo de categorização e separação entre os membros com os quais convive e os demais. Quando a professora perguntou novamente, ela retomou todos os outros que já havia dito, anteriormente.

Novak e Goldin Meadow (2015), quando sugerem que os professores possam encorajar os alunos a utilizar as mãos para explicar as suas respostas, afirmam também que os docentes precisam ficar atentos aos movimentos que esses alunos transmitem por gestos e não somente ao que é dito verbalmente. Os gestos que acompanham a fala ajudam a aprender um conceito, porque na ausência dos objetos concretos, os alunos podem acessar a ideia através do diálogo com o professor, que traz a representação desses objetos nos movimentos das mãos. Assim, os movimentos gestuais interferem no curso da própria aprendizagem. (NOVAK; GOLDIN MEADOW, 2015).

Os intercâmbios de Deise ocorridos com outras pessoas, como a professora e a pesquisadora, favoreceram as trocas para instigá-la frente ao conteúdo, durante a mediação pedagógica, o que possibilita compreender que, no diálogo, através de “diferentes meios semióticos (fala, escrita, gestos)” os professores podem partir de diversas vias para explicar conceitos e favorecer a aprendizagem dos alunos (PEREIRA; MORO; DE SÁ et al. 2012, p. 12).

Em um estudo desenvolvido por Leontiev (2005), observaram-se crianças que contavam alguns objetos, mas escondendo as mãos. Notou-se que as dificuldades de raciocínio, na operação mental se acentuavam quando elas não apoiavam a contagem pelos dedos. Algumas crianças necessitavam quantificar com o apoio de objetos, concretamente, a partir de uma mediação pedagógica para poderem contar verbalmente e depois, mentalmente.

Figura 27 Atividade dos nomes de membros da família no caderno



Fonte: Foto (Arquivo da pesquisadora), 2016

Essas ações mentais com auxílios de meios concretos (os dedos) são destacadas por Leontiev (2005) e Vigotski (2008), que afirmam que elas funcionam como estratégias mentais apoiadas em recursos externos que favorecem a posterior ação mental, sem instrumentos concretos. Trata-se do auxílio de instrumentos externos para processos que estão acontecendo internamente.

É necessário destacar que as atividades pedagógicas devem ampliar as possibilidades dos alunos, não devendo esgotar os apoios nos instrumentos externos, principalmente no caso dos alunos com deficiência intelectual, que apresentam dificuldades na abstração de conceitos. Segundo Martins, na escola, os alunos necessitam de meios pedagógicos que possam oferecer diversas situações para “[...] a operacionalização do “duplo trânsito” requerido ao “bom ensino”, isto é, um ensino que possa proporcionar um trânsito do abstrato ao concreto, do concreto ao abstrato, isto é “de cima para baixo e “de baixo para cima” (MARTINS, 2013, p.295).

Dito de outra forma, a relação do homem com o mundo não se dá de uma forma direta, mas mediada pela(s) linguagem (ens) (VIGOTSKI, 1998) e também pelo uso de instrumentos (artefatos culturais), objetos que são elementos intermediários, externos ao sujeito, tratando-se de algo que se situa entre a ação do sujeito e o mundo, e que possibilita a realização de determinadas tarefas. Naquele momento, o apoio dos dedos foi essencial para que Deise pudesse sustentar o desafio de responder à atividade através de um elemento mais concreto, mais imediato. Entretanto, nessas situações mais concretas de uso de instrumentos, os alunos devem ser estimulados e encorajados a passar para um plano simbólico na resolução de desafios, a partir das trocas e por meio das linguagens (VIGOTSKI, 1998).

Deise recorreu aos dedos para apoiar a contagem dos membros de sua família, uma maneira de garantir que ninguém pudesse ficar de fora. À luz desses achados, que são apontados por Novak e Goldin Meadow (2015) e Leontiev (2005), considerando-se os objetivos particulares desses autores em suas pesquisas, é possível compreender a ideia de que o apoio dos gestos dos dedos para contar os membros da família, favoreceu não somente a produção da fala, possibilitando que a aluna trouxesse, através dessa linguagem oral os nomes lembrados por ela, mas também, certa demonstração do deslindar do pensamento.

4.5.4 As entrevistas semiestruturadas: considerações das professoras sobre os gestos e a escrita dos alunos com Deficiência Intelectual

Nos estudos de caso, faz-se importante contar com “variadas fontes de evidência” através de instrumentos e procedimentos, para a investigação de um determinado fenômeno de pesquisa (YIN, 2010). Assim, para complementar a análise sobre as funções dos gestos em sua relação com a escrita, buscou-se saber em uma entrevista semiestruturada com as professoras, algumas observações das docentes sobre o papel dos gestos nas interações com os alunos, bem como algumas possíveis relações com o processo de aprendizagem da escrita.

Essas observações trouxeram elementos para complementar a análise do problema pesquisado.

Em uma análise microgenética dos eventos interativos é preciso analisar: “o que emergiu numa situação de observação ou de entrevista, ou ainda numa análise de artefatos, é que se percebem os pontos de encontro, as similaridades como também as diferenças” (FREITAS, 2002, p.29). Dessa forma, a partir dos relatos das professoras, foram delineadas duas grandes dimensões de análise: 1) as observações das professoras centradas nos gestos dos alunos com deficiência intelectual; e 2) o trabalho pedagógico com a escrita e a relação com os gestos dos alunos.

Nesse tipo de entrevista, conta-se com as vozes das professoras (Jaci, Cristina, Tânia, Cíntia e Marta) que não apenas nesse momento, mas, ao longo do trabalho de campo, se colocaram como fontes de informação sobre as relações que elas faziam sobre os gestos e a escrita dos alunos com deficiência intelectual, no decorrer do próprio trabalho pedagógico. Foi o caso da Professora Cristina que, durante os primeiros meses do ano, de fevereiro a abril, estava com a turma do 5º ano, e observou que Pedro, em uma de suas aulas, levantou-se livremente, sem intervenção pedagógica, e apontou para o seu nome que estava escrito no quadro, em uma atividade para a turma toda. No dia seguinte, relatou o ocorrido para a pesquisadora.

A) AS PROFESSORAS DE VANESSA E PEDRO (Escola particular)

1) Observações das professoras sobre os gestos dos alunos com deficiência intelectual

Na entrevista semiestruturada, com a professora regente Jaciara quando foi solicitada que falasse um pouco a respeito das suas próprias observações sobre as interações dos seus alunos com deficiência intelectual (Síndrome de Down), Vanessa e Pedro, considerando a comunicação através dos gestos, a docente sinalizou que a linguagem gestual era a que mais predominava nesses alunos, mas notava, também, outras formas de linguagem. Durante a entrevista, ela enfatizou que a convivência com os alunos, no dia a dia da sala de aula, possibilitou-lhe ter cada vez mais afinidades com essa forma de interação dos alunos com deficiência intelectual e as particularidades de cada um. Sobre esses aspectos, ela afirma:

A maior parte do tempo eles se comunicam através dos gestos, eles emitem alguns sons e...[pausa] e se observarmos bem direitinho a gente entende, né? Devido a gente estar com eles todos os dias, a gente entende os sons, mas a maior parte do tempo é através de gestos.[...] (Professora Regente Jaciara, Escola particular, 5º ano)

Quando justifica que os alunos “a maior parte do tempo, eles se comunicam através dos gestos, eles emitem alguns sons”, a professora traz a sua percepção sobre a ocorrência de um entrelaçamento entre as linguagens, gestual e oral, que, nas interações foram sutilmente percebidas na própria caminhada do trabalho pedagógico com os alunos. Ao detalhar essas percepções sobre o uso dessas linguagens, sobretudo, a gestual, Jaciara dá exemplos mais concretos, a respeito de como ela nota os vários caminhos semióticos das trocas com os seus alunos.

Primeiro, a docente traz um relato sobre Pedro, tentando ilustrar uma experiência de diálogo, logo quando ela chegou para assumir a turma, e que aos poucos nas trocas com esse aluno, ele pôde ser melhor compreendido por ela:

Assim... no início do ano Pedro é... através de alguns gestos ele não conseguia dizer que queria ir no banheiro, hoje ele já faz. Ele, né, ele aponta pra (pausa), pra parte da genitália dele para avisar que quer ir no banheiro e aponta pra fora, quer ir no banheiro. Então pode ir Pedro! Ele é comunicativo pra essa situação porque se fosse outra pessoa...[Jaciara balança o rosto em forma negativa e dá uma pausa] Ela não vai nem entender, não vou nem tentar. (Professora Regente Jaciara, Escola Particular, 5º ano)

Para Novak e Goldin Meadow (2015), conforme a discussão proposta no capítulo 3, os gestos evidenciam a possibilidade do sujeito transmitir ideias que são difíceis de expressar através de palavras. Eles servem como caminhos de expressão do pensamento e seu uso favorece o processo de apropriação de conhecimentos, porque os gestos sinalizam para o modo como a aprendizagem pode estar ocorrendo. O mover das mãos pode promover um estímulo à expressão oral e também das ideias. (NOVAK; GOLDIN MEADOW, 2015).

No exemplo de Pedro citado por Jaciara, é preciso salientar que para esse aluno, já havia uma dinâmica mais firmada de conhecimento das suas necessidades com a outra professora (ir ao banheiro, beber água, sair para pegar algum material, por exemplo), desde o início do ano. Mas com a chegada da professora Jaciara, no mês de abril, que iria substituir a professora Cristina e assumir a turma, novas relações deveriam ser estabelecidas e construídas. Com os seus gestos de apontar e de falar algumas palavras para apoiar a sua

expressão, Pedro tentou buscar da sua nova professora a compreensão das suas necessidades, e certamente, deparou-se com novos desafios para ser entendido, e vice-versa, nessa relação.

Para Jaciara, inicialmente, as estratégias de comunicação de Pedro não eram bem compreendidas e, segundo a docente, apenas com o tempo, com o conhecimento das situações, dos próprios diálogos situados em determinados contextos, é que Jaciara notou que ela podia entender as demandas do aluno e se fazer entender também no curso dessas relações. É preciso destacar que, nas interações sociais a linguagem não é transparente (ORLANDI, 2012), ou seja, pode-se entender que, diante dos próprios conflitos, dessa “falta de compreensão inicial”, os acordos, os combinados (de ir ao banheiro, de dizer o que quer e da professora garantir a saída e o atendimento das necessidades) foram se constituindo nas tramas das relações entre eles, pois não estavam previamente dados para essas pessoas. Certamente, é na cadeia ininterrupta da trama de linguagens, que outras situações apareceriam para que esses sujeitos em interação aprendessem uns com os outros, constantemente. Como afirma Bakhtin (2009), a palavra dirigida ao outro e os sentidos são tecidos e construídos no território das interações sociais.

Em outro momento da entrevista, quando cita o caso de Vanessa para falar da linguagem gestual dos alunos, Jaciara traz observações pessoais sobre a aluna e, depois, aborda as suas impressões sobre a mudança do seu próprio olhar para essas interações no trabalho pedagógico onde estão “amalgamadas” várias linguagens (SANTAELLA, 2013).

E já Vanessa, é bastante comunicativa, né? E quer sempre estar participando da aula. Outro exemplo também dela é [pausa], é referente assim a beleza, ela sempre faz assim: “ah!minha pró você é linda”[Jaciara faz um gesto de passar a mão no rosto para lembrar da expressão de Vanessa], do jeitinho dela. [...](Professora Regente Jaciara, Escola particular, 5º ano)

[...] Antes de trabalhar com eles, é...eu acreditava ser impossível ...Antes né? [Jaciara faz um gesto com as mãos para sinalizar o passado] de se comunicar com eles, haver um diálogo com pessoas que não conseguiam falar ou usar o Braille que a gente conhece. Mas só que não. Observei que a comunicação vai além disso: é no olhar, no apontar, a gente entende, nós convivemos... Eu fico angustiada quando eu percebo que eles querem alguma coisa e eu tento compreender tudo direitinho. E eu fico feliz também porque apesar deles não falarem, eles entendem perfeito (risos)! (Professora Regente Jaciara, Escola particular, 5º ano)

Jaciara sinaliza que Vanessa é bastante comunicativa e que, considerando as questões que cercam a linguagem oral da pessoa com Síndrome de Down, consegue se expressar muito bem e expor os seus sentimentos sem maiores dificuldades, de uma forma particular. Em seguida, Jaciara aborda os ganhos pessoais que conquistou, ao trabalhar com alunos com

deficiências, em sala de aula. No diálogo com a pesquisadora, ela fala sobre o seu olhar para a linguagem gestual e diz perceber que a comunicação pode ser vista para além da via da linguagem oral.

Jaciara justifica que “antes de trabalhar com eles, é...eu acreditava ser impossível [pausa] de se comunicar com eles, haver um diálogo com pessoas que não conseguiam falar ou usar o Braille que a gente conhece”, e tenta mostrar o salto qualitativo em suas impressões sobre o próprio trabalho, ressignificando-o para um campo de possibilidades de comunicação com os alunos. Diante dos próprios preconceitos, a docente se defrontou com outra forma de olhar e pôde aprender com o próprio convívio, revendo os seus próprios conceitos, transformando as suas relações.

A professora Jaciara também enfatiza que ainda que alguns apresentem certas particularidades, na linguagem oral expressiva (CUNNIGHAM, 2008), quando afirma “apesar deles não falarem, eles entendem perfeito”, ela percebeu que na própria convivência era possível notar que os seus alunos com deficiência intelectual compreendiam as situações e demandas postas em sala de aula. Sobre essas situações, a professora ainda acrescenta uma observação sobre a linguagem gestual atrelada aos atos de fala:

Sem ela estaríamos muito mais limitados, apesar de não estarem falando, eles são muito inteligentes pra diversas coisas. Toda a sala estava em silêncio e um deles estava fazendo bastante barulho pra abusar e um colega falou assim: “pare com isso você quer que eu vá aí?” e falou “não” e em um gesto tão engraçado. Então, eles conseguem associar e observar o contexto e através [a linguagem gestual] dela que existe o diálogo. (Professora Regente Jaciara, Escola particular, 5º ano)

Quando aborda esse exemplo em uma situação ocorrida na sala de aula com um dos alunos com deficiência intelectual, Jaciara expõe a sua compreensão sobre certas relações e acontecimentos, no dia a dia, e ressalta os potenciais desses estudantes que, muitas vezes, podem passar despercebidos pelas dificuldades de fala, por conta da deficiência. A docente também faz uma importante ressalva ao dizer que sem a linguagem gestual, as trocas poderiam ficar mais comprometidas: “Sem ela, estaríamos muito mais limitados, apesar de não estarem falando, eles são muito inteligentes pra diversas coisas”. Assim, diante dessas interações, concorda-se com Pereira (2010) quando a autora salienta que nessa busca por conhecer o papel dos gestos de outras pessoas, é possível também ter um encontro consigo mesmo:

Olhar o corpo e procurar decifrar sua linguagem, como processo, como índice de cognição, sua dinâmica e sua interatividade, traz para o âmbito da pesquisa campos de visibilidade ainda inexplorados que nos ajudarão a compreender por meio do encontro com o nosso corpo, a nossa linguagem (PEREIRA, 2010, p. 128).

Para a professora Tânia, os alunos com deficiência intelectual, comunicam-se através de gestos, mas ela dá destaque a sua observação sobre os gestos aderidos à fala porque nas trocas que estabelece com esses alunos, nota essas possibilidades. A docente diz que em algumas situações, existe uma dificuldade por parte dela em compreender o que esses alunos dizem. Sobre isso comenta:

Eu vejo que eles se comunicam através de gestos, mas eles têm uma dicção, eles têm uma forma de falar. E usam códigos, eu não compreendo muito bem, mas ele sabe o que ele fala. Mas não é só através de gestos, eles conseguem falar palavras. (Professora Auxiliar Tania, Escola particular, 5º ano)

Quando Tânia trata da linguagem oral dos alunos que é mais difícil para a sua compreensão, ela demonstra estar se referindo à produção da linguagem expressiva da pessoa com Síndrome de Down, que se refere a uma diferença marcante entre a linguagem oral expressiva e a compreensiva ou receptiva, segundo Cunningham (2008). Mas como esclarecem Almeida e Limongi (2010), os gestos podem diminuir as diferenças entre essas linguagens quando os sujeitos estão em interação com o outro.

Conforme Vigotski (1995), no caso das pessoas com deficiência intelectual, é preciso observar não somente o que cada uma é capaz de falar, ou seja, perceber o desenvolvimento real do que ela produz em sua expressão oral, mas, também, o quanto a pessoa pode compreender nas trocas comunicativas.

Na observação sobre as peculiaridades de comportamento e atitudes, diante das atividades de cada um na sala de aula, Tânia acrescenta algumas questões:

Pedro tem a capacidade de parar, ouvir. Ele para, ele se interessa em parar pra ouvir. Ele quer entender o que a gente tá perguntando, o que a gente tá cobrando, né? Ele quer descobrir. Quando tem uma tarefa eu digo: Pedro, vamos fazer isso aí, isso aqui. Por exemplo, tem uma de colagem, atividade de colar palavras. Ele para e ouve. Ele quer descobrir algo novo ele quer descobrir aquilo ali. (Professora Auxiliar Tânia, Escola particular, 5º ano)

Vanessa não leva muito a sério. Ela gosta muito de chamar atenção. Ela quer coisa que atraia e que leve pra brincadeira. Pra ela estar ali no grupo, ela não leva assim aquilo muito a sério. Vanessa gosta de chamar atenção. Ela quer ser a primeira, ela quer falar na frente. [...] Vanessa compreende mais quando a gente fala. Ela compreende mais quando fala se com ela. Quando eu falo, ela ouve também. Ela é capaz demais de compreender quando se

fala. Ela fala o que quer. (Professora Auxiliar Tânia, Escola particular, 5 ° ano)

No trabalho que desenvolve, quando cita o caso de Pedro, a docente diz que o aluno mostra um envolvimento bastante próximo com as atividades escolares e apresenta uma escuta para as intervenções que ela realiza, durante as aulas. No caso de Vanessa, Tânia afirma que a aluna tem uma oralidade bem expressiva e o seu modo ativo de participação nas atividades, ocorre diante de tarefas que estejam mais próximas aos seus interesses e quando é tratado de uma forma mais agradável.

Dessa forma, na observação desses alunos, Tânia levanta a importância da mediação pedagógica, mas, também, a necessidade de se considerar as peculiaridades de cada um diante dos objetos de conhecimento, a forma como esses alunos lidam com o aprender na escola. Vale ressaltar que como esclarece Vigotski (1995), as funções e capacidades não estão comprometidas em todas as pessoas com deficiência intelectual da mesma maneira. É preciso notar as particularidades de cada um e as interações sociais são imprescindíveis para os possíveis aprendizados. As relações sociais promovem processos de aprendizagem e estes podem ser vistos como o motor do desenvolvimento (linguístico, cognitivo, social e afetivo) das pessoas (VIGOTSKI, 1995; 1998).

2) O trabalho pedagógico com a escrita e a relação com os gestos

No que se refere ao trabalho pedagógico, considerando-se a escrita e as relações com os gestos, quando falam sobre as diversas situações da sala de aula, as professoras trazem algumas contribuições, a partir de seus olhares. Na dinâmica da escola particular, a presença da professora auxiliar na sala de aula, junto aos alunos, ocorria em algumas situações, principalmente após o momento do lanche, durante o primeiro semestre.

Depois, no segundo semestre, as docentes passaram a combinar os momentos de uma intervenção mais próxima de cada aluno, porque havia demandas diversas na turma: sala cheia, alunos com questões de comportamento, com dificuldades de aprendizagem e principalmente, com necessidades educacionais especiais (os alunos com deficiência intelectual, a aluna com deficiência visual e o outro, com o diagnóstico de autismo, em processo). Nesse contexto, Jaciara e Tania passaram a compartilhar as tarefas do ensino e a propor novos direcionamentos para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Afirmavam que havia uma adaptação de certas questões e de atividades para esses

alunos, mas se notou, diante das situações observadas e diante das falas, que há lacunas em um trabalho, que deveria ser mais sistematizado para a produção de escrita e para a apropriação desses saberes, na turma do 5º ano, levando em conta também as necessidades reais desses alunos. As professoras Jaciara e Tânia explicam:

Normalmente, é trazido o conteúdo da série mesmo, 5º ano. E através do conteúdo é [pausa] eu e minha auxiliar pegamos e contextualizamos para realidade deles. [...] (Professora Regente Jaciara, Escola particular, 5º ano)

Como Jaciara falou, no dia que ela estava falando sobre corpo humano partes do corpo... [pausa] Então eu aproveitei essa tarefa e vamos trabalhar corpo humano. Aí, o que que eu fiz... [pausa] Eu dividi no caderno as partes do corpo e aí eu mostrei a ele, e falei: cadê sua cabeça, Pedro? Cabeça, cabeça [Tânia gesticula mostrando a cabeça e explica como fez com o aluno]. Tronco! Peguei a barriga dele. Mostrei os pés. Então ele consegue. É importante o gestual porque quando eu mostrei a ele, cabeça, tronco [pausa] Ele compreendeu, então é importante, sim! Talvez se não tivesse o gestual, quando eu tava mostrando a ele, e falasse perna, perna, eu acho que ele não compreenderia, eu acho que não. [pausa] Talvez só o falar, talvez, ele não compreenderia. (Professora Auxiliar Tânia, Escola Particular, 5º ano)

Partindo de exemplos mais gerais, as professoras explicam a proposta de adaptação curricular da escola, buscando mostrar a preocupação de fazer um trabalho que tente contemplar o grupo e, ao mesmo tempo, as particularidades dos alunos. No entanto, em relação ao processo de aprendizagem e também a respeito da produção de escrita na escola, algumas questões acabam sendo lacunares para esses alunos.

Nos casos de Pedro e Vanessa, é importante ressaltar que embora eles estejam em uma turma de 5º ano, que em sua proposta requer outras diretrizes, ou seja, havia uma continuidade e uma ampliação do trabalho de aprendizagem da escrita, mais centrado nas primeiras séries do Ensino Fundamental, foi possível observar que é preciso ter encaminhamentos mais claros a respeito do lugar que a produção de escrita pode e deve ocupar nas atividades desses alunos.

Em outras palavras, embora as múltiplas linguagens para interagir com o outro estejam envolvidas nas atividades, ou seja, embora esse aluno possa compreender, explicar e responder sobre o seu domínio de conteúdos através do gestual, da fala, do desenho e da escrita, é necessário e imprescindível oferecer diversos caminhos e assegurar pedagogicamente os meios para que esses alunos possam desenvolver essas capacidades.

No caso da escrita, notaram-se poucas experiências com os usos e a produção escrita e leitura de diversos gêneros na sala de aula, de intervenção nas hipóteses desses alunos, de forma a possibilitar que eles pudessem refletir sobre aspectos da base alfabética do sistema de

escrita, inclusive com a mediação de colegas, guiada pelo professora . Como afirma Colello (2007), nesse processo de “[...] construir e reconstruir, agir e refletir, o jovem aprendiz é sempre convidado a considerar novos pontos de vista e novas possibilidades de produção ou de interpretação oferecidas pelo desequilíbrio cognitivo e pelo aprendizado” (COLELLO, 2007, p. 32).

Dessa forma, a ausência dessas experiências, torna difícil a ampliação de conhecimentos que, no caso da escrita, diante das poucas oportunidades de produzir e ler textos vinculados as suas necessidades e às questões reais de vida, os alunos acabam por não acessar níveis mais elaborados e complexos do sistema. É preciso ir mais adiante, dar saltos em relação ao que esses jovens já sabem e propor novos rumos de aprendizagem (VIGOTSKI, 2010).

Na sequência da entrevista, quando fala da escrita especificamente e da relação com os gestos dos alunos, Jaciara afirma que Pedro mostra gestos indicativos para os seus registros escritos (aponta para o que escreveu indicando as suas hipóteses) e que Vanessa, mantém uma escrita inicial vinculada aos seus afetos pelos seus colegas. Na leitura da professora, os movimentos gestuais de Vanessa acabam se relacionando com essas questões afetivas colocadas na escrita inicial.

[...] Pedro escreve letras soltas, ele aponta o que que ele está se referindo.[...]
(Professora Regente Jaciara, Escola particular, 5º ano)

[...] E ela admira alguns colegas, sempre faz cartinhas pra eles e sempre está vinculado os seus gestos com a escrita dela.[...] (Professora Regente Jaciara, Escola particular, 5º ano)

Essas falas de Jaciara convergem para alguns aspectos da discussão proposta a partir das observações da pesquisadora, que mostram que Pedro mantinha uma preocupação constante de convidar possíveis leitores de sua escrita, pois ele produzia registros buscando interlocutores. E que Vanessa estabelece uma construção de escrita muito vinculada a suas questões afetivas dedicadas às suas relações mais próximas com alguns colegas e pela própria professora. Assim, do ponto de vista do trabalho com a aprendizagem da escrita na escola, é necessária a reflexão de que o ato de escrever cria laços de comunicação entre pessoas por diversas vias, estabelecendo elos entre o indivíduo e as coisas externas do mundo, e também com o seu próprio universo interno. Na concepção de Colello (2007):

A relevância e vitalidade da língua escrita- de fato, uma sublime construção da humanidade- transparecem em múltiplos usos, gêneros e funções: a

comunicação, o documento, a previsão, o diagnóstico, o relatório, a notícia, o auxílio à memória, o divertimento, a tradução, a reivindicação, a informação, a propaganda, a expressão afetiva, o devaneio...Aliadas às outras formas de expressão, comunicação e representação simbólica (oralidade, arte, música, som, movimento e gestualidade), as práticas da escrita contribuem para a sutura do indivíduo ao seu mundo, em um processo simultâneo de inserção social e constituição de si. (COLELLO, 2007, p. 29).

No entanto, o que se observou, durante a pesquisa de campo, em relação ao trabalho pedagógico com a escrita, considerando-se a presença de alunos com deficiência, na sala de aula, foi a reduzida exploração sistematizada das hipóteses iniciais apresentadas pelos alunos e um trabalho mais adaptado à realidade de cada um, no que se refere à aprendizagem da escrita e da leitura. Entendo que, ainda que esses alunos não estivessem em classes específicas de alfabetização, vale ressaltar que esse processo é sempre inacabado e, dentro de uma perspectiva inclusiva, precisa ser adaptado às necessidades de cada um, quando estão em séries mais adiantadas.

Em uma perspectiva interacional de linguagem (ens), é preciso organizar um trabalho diversificado com a base alfabética, com a produção de textos escritos (de vários gêneros), com as funcionalidades e vinculado a necessidades específicas, com práticas de leitura, com o auxílio de diversos recursos (jogos pedagógicos construídos pela escola ou através do recurso ao computador, a livros impressos e/ou digitais, a trabalhos em grupos ou individuais, materiais pedagógicos variados, como letras, suportes específicos, textos distintos, dentre outros). Além disso, a escola pode criar propostas que contemplem intervenções que proponham avanços em direção a desafios mais elaborados sobre o ato de escrever (o planejamento, a escrita e a revisão do que se escreveu) contando com a interlocução da professora e de colegas, numa perspectiva de linguagens entrelaçadas (ANTUNES, 2003). E quando se trata de alunos com deficiência intelectual, é preciso considerar, ainda, as diversas manifestações dos comprometimentos colocados pela própria deficiência e as intervenções pedagógicas atentas às particularidades dos casos.

B) AS PROFESSORAS DE DEISE (Escola pública)

1) **Observações das professoras sobre os gestos dos alunos com deficiência intelectual**

Durante a entrevista semiestruturada, as professoras Cíntia, professora regente, e Marta, professora da Sala de Recurso Multifuncional, trouxeram as suas impressões e observações sobre os gestos nas interações com os seus alunos, vistos nos diversos momentos de aprendizagem e nas trocas comunicativas de situações cotidianas.

Para a professora Cíntia, Deise apresenta uma linguagem oral comprometida pela deficiência, mas também acredita que outra questão pode atravessar as possibilidades da aluna se comunicar com o outro. A docente afirma que Deise parece ocupar um lugar de pouca prática de conversas com o outro, porque ela suspeita que o adulto fale por ela. Além disso, embora ela perceba que Deise demonstre entender situações, durante as aulas, Cíntia sente que a aluna externa pouco o que sente e apenas através do colega Lucas é que a fala da aluna costuma surgir. Para Cíntia, os gestos deveriam ocupar um lugar de preocupação secundária nas interações da aluna.

Percebo um distanciamento porque ela não busca se comunicar. Só eu me aproximo para perguntar de alguma dúvida. Acho que por conta das faltas e a turma com muitos alunos.[...] A fala dela aparece através de Lucas. Você entende? Deixa eu procurar uma palavra [pausa] ela parece entender,mas parece que não tem o costume de dialogar com os outros. O adulto que se comunica por ela. Ela sabe se comunicar, mas não tem a prática de se comunicar. [...] É importante a gestual, mas como ela tem a capacidade, deve explorar a verbal. Acredito que tenha sido uma falha na infância, não teve profissionais para ajudar nisso. [...] Deise apresenta certa timidez, baixa constantemente o rosto que, a meu ver tem a ver com a falta de explorar mais essa linguagem verbal. (Professora Regente Cíntia, escola pública, EJA)

Alguns aspectos colocados por Cíntia, também, aparecem na análise das situações de interação, durante a pesquisa de campo, sendo notados pela pesquisadora: a relação com o colega Lucas, a linguagem comprometida e pouco expressiva de Deise, mais prejudicada pela deficiência, as ausências de Deise que acabam por não ajudá-la no acompanhamento do percurso escolar, e as relações mais próximas com o outro na sala de aula. Cíntia ainda traz um importante olhar para outra possível situação que desfavorece o aparecimento dos potenciais de Deise: um lugar de fala que talvez esteja sendo ocupado apenas por outras pessoas, no momento das interações.

Essa preocupação da professora Cíntia nos remete aos estudos de Mittler (2013), que diz que, historicamente, a pessoa com deficiência encontra pouco espaço para endereçar a sua voz. O seu posicionamento acaba sendo, muitas vezes, ocultado, negado na sociedade pela sua condição, vista sob o olhar orgânico, havendo também a condição de outras pessoas que

acabam por assumir sempre esse lugar de expressão, sem considerar o falar **com** (grifo nosso) ela ou deixá-la se expressar livremente. Mittler (2013) afirma que somos levados a pensar que os jovens com deficiência intelectual sempre necessitam de porta-vozes para expressar os seus direitos e defender os seus interesses, sem abrir brechas para de fato escutá-los.

A relação com Lucas, que foi fortalecida e construída, durante os atendimentos da Sala de Recurso Multifuncional, permitia uma troca constante entre amigos do Atendimento Educacional Especializado e Deise, que conseguia demonstrar as suas possibilidades de expressão através de um colega mais próximo, já conhecido por ela. Era possível notar que Deise se sentia mais à vontade para partilhar as suas ideias e interesses expressando-se com mais frequência.

Essas ocorrências de pouco diálogo e de poucas experiências de troca com o outro são exemplificadas pela docente quando afirma que Deise sempre acaba ficando na posição de espera para caminhar com as atividades, demonstrando pouca iniciativa para se lançar às atividades propostas.

Se você não chegar, ela não vai como os outros fazem, como Lucas e os outros. Ela espera que o outro a oriente. O problema dela é a comunicação. Ela tem um mundo fechado. (Professora Regente Cíntia, Escola pública, EJA)

Na dinâmica interativa com o outro há um vasto território de várias linguagens que se cruzam (SANTAELLA, 2013), que se entrelaçam nas movências das relações das pessoas com esse outro e com as coisas do mundo. No caso de Deise, uma aluna com deficiência intelectual que, ao longo do seu percurso educacional, estudou por muito tempo em escola especial e, depois, cursou, durante cerca de cinco anos, algumas classes de séries iniciais da educação básica, sua presença e participação na Educação de Jovens e Adultos constituía um grande desafio, principalmente, no terreno simbólico das linguagens, para se relacionar com o outro.

Quando a professora fala sobre a comunicação e sobre “o mundo fechado” de Deise, traz a necessária reflexão sobre as particularidades desse percurso, como foi construído, os comprometimentos orgânicos que são notados, o modo como a aluna lida com a própria deficiência, mas, sobretudo, a produção de transformações, no contexto social, para que ela possa alcançar novos patamares de aprendizagem.

É possível entender que a intervenção de outras pessoas e de instrumentos, criados pelo contexto social, colaboram para diminuir certas dificuldades e ampliam o horizonte de possibilidades, para que o sujeito possa se desenvolver através das trocas sociais (LURIA, 2013). Quando os caminhos diretos estão impedidos pela deficiência primária, há a

possibilidade de manifestação de transformações no desenvolvimento por caminhos indiretos e sobre isso Vigotski afirma : “notamos que no processo de interação da criança com o meio se cria a situação que empurra a criança à compensação”, no caso Deise, uma jovem com deficiência (VIGOTSKI, 1995,p. 106, tradução nossa).

Assim, esse “mundo fechado” pode ser reinterpretado e conduzido por outros caminhos de possibilidade, porque há diversas formas e estratégias de acessar e de interagir com “esse mundo” a partir de várias linguagens, por meios e suportes sociais. As relações sociais podem promover o desenvolvimento das pessoas através de diversas experiências e na escola, essas vivências ganham contornos sistematizados e intencionais (VIGOTSKI, 1998). Além disso, é preciso romper com a concepção de que operações do intelecto devem ser tomadas como acabadas, completas ou amadurecidas como base de prontidão para o aprender (VIGOTSKI, 2010).

Outro ponto destacado pela professora Cíntia diz respeito ao comprometimento da linguagem oral de Deise e suas observações sobre os gestos nessas interações, em sala de aula. Sobre isso, além de afirmar que Deise “deve explorar a linguagem verbal”, a docente complementa:

Na verdade a linguagem dela, eu acho que ela é capaz de comunicar, eu acredito que com os gestos só em um quadro mais severo. Ele deve ser o secundário e não o principal. (Professora Regente Cíntia, escola pública, EJA)

Nas considerações de Corrêa (2010, p. 20), as linguagens verbal e não verbal, podem ser compreendidas em suas relações de “convivência entre as linguagens”, de complementaridade. O autor alerta que devido à centralização da linguagem verbal nos estudos linguísticos houve poucos estudos se debruçassem sobre os outros sistemas semióticos.

Historicamente, conforme a discussão proposta no capítulo 3, a linguagem gestual foi considerada apenas como um “ornamento” da linguagem verbal ou, quando se trata das linguagens verbal e não-verbal, por muito tempo, elas foram vistas como linguagens separadas. Dessa forma, é possível compreender que, muitas vezes, os movimentos gestuais do corpo são colocados como questão secundária quando se fala em trocas com as outras pessoas. No entanto, considerando a discussão proposta nesta tese, entendo que a linguagem gestual é tão importante, quanto as outras linguagens, sejam elas oral ou escrita (KNAPP, HALL, 1999). Na perspectiva de um olhar para as múltiplas linguagens, os intercâmbios verbais são vistos a partir de “multissinais”, que se complementam, estando imbricados conforme afirmam Knapp e Hall (1999) e são tecidos nas interações.

Nesse sentido, é preciso afirmar que o desenvolvimento dessas linguagens, desde uma idade precoce, deve ser favorecido por meio da família e dos processos educacionais formais (escola e atendimento educacional especializado) e terapêuticos (atendimento específicos com profissionais), no caso daqueles que apresentam uma necessidade educacional especial.

Particularmente, em relação à gestualidade, segundo Goldin Meadow (2015), os movimentos das mãos não estão separados do pensamento, e podem refletir os processos cognitivos, o modo como os sujeitos estão lidando com os desafios, as estratégias de resolução de atividades e, ao mesmo tempo, podem transformar o pensamento na interação com o outro. Através da movimentação gestual os alunos podem dar pistas sobre como estão avançando em uma determinada aprendizagem. (GOLDIN MEADOW, 2015)

Em suas observações, a professora Marta, nota que existem várias possibilidades de comunicação, conforme as necessidades dos seus alunos e percebe que a maioria se expressa através da linguagem oral, ainda que apresente certas dificuldades específicas.

Cada aluno tem a sua forma específica de se comunicar e, lá na sala, eles se comunicam muito verbalmente, né? A maioria fala normalmente, alguns com mais dificuldades fonoaudiológicas outros, falam mais explicado... Eu tenho o caso de ...[citou alguns casos específicos] [...]. Deise [pausa] ela tem muita dificuldade na fala, ela se comunica através de gestos em alguns momentos, eu já observei isso, assim como João que está me mostrando agora uma espécie de gagueira. [...] Deise, voltando a Deise, eu creio que o que prejudica Deise são as ausências, né? E o que bloqueia muito ela é que ela agora que ela tava bem melhor, bem mais ativa, surgiu uma situação familiar dela precisar dividir o espaço em casa [...]. Então ela está assim meio que chateada, ela não tem feito algumas atividades propostas em casa, mas na sala não, na sala ela brinca, ela conversa do jeitinho dela, ela dá risada. Eu às vezes, quando não compreendo e peço pra ela repetir e ela repete devagarzinho e eu aí compreendo melhor. Então é dessa forma, a linguagem, a comunicação comigo. [...] Considero sim a linguagem gestual muito importante, mas assim, não sei se é, mas não sei dizer se é ignorância minha ou sou leiga nesse contexto, mas os meus alunos pouco se comunicam por gestos, mas acho importante, principalmente pra aqueles que têm dificuldades na fala como o caso de M. e, Deise. (Professora Marta da Sala de Recurso Multifuncional da Escola pública)

Quando trata das questões sobre as linguagens oral e gestual de Deise, Marta sinaliza que ela percebe um comprometimento na fala da aluna e nota a presença dos gestos em algumas situações, durante os atendimentos.

Diante da reflexão sobre os processos de linguagem de Deise, a professora tece uma relação entre as questões de ordem afetiva, o desenvolvimento (linguístico e cognitivo) e o desempenho escolar da aluna. Marta explica que as ausências nas aulas e os assuntos pessoais vividos pela aluna acabam afetando também o seu desenvolvimento. Para a docente essas

questões podem estar influenciando no processo escolar de Deise e observa esses impasses estão se refletindo na(s) linguagem(ens)e no modo como a aluna tem lidado com as atividades escolares sendo: menos ativa, mais ausente das aulas e pouco mobilizada pelo processo de construção de conhecimentos.

Nesse sentido, segundo Leite e Tassoni (2007), o trabalho pedagógico não se dá apenas pela via cognitiva-intelectual, mas, é atravessado, também, pela dimensão afetiva, pelos vínculos de interesse que estão na base das relações sociais entre as pessoas, como, se constituem nas relações entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Considerando esses aspectos, é importante ressaltar que, nesse percurso de permanência em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, no decorrer da pesquisa de campo, foi possível observar os desafios da tripla jornada de uma jovem com deficiência intelectual. Essa dimensão afetiva, das questões que ligam Deise à escola e aos objetos de conhecimento, no trabalho que a escola realiza, certamente não pode ser negada, pois essa dimensão acaba atravessando e influencia o seu processo enquanto estudante e também, o seu desenvolvimento, a partir das aprendizagens que são oportunizadas.

Vigotski (1995) alerta para a necessidade de conhecer e remover as barreiras sociais, tomando conhecimento também do modo como a própria pessoa lida com a sua deficiência. Conforme afirma Padilha (2007a), a respeito do desenvolvimento dessas pessoas com deficiência intelectual, “as dificuldades estavam no plano do biológico, claro, mas a consequência destas dificuldades no desenvolvimento cultural pode ser superada justamente na cultura, criando caminhos alternativos- compensações” (PADILHA, 2007a, p. 46).

Na sala de aula, conhecer as realidades afetivas, sociais e econômicas dos alunos e, além disso, atuar nas suas necessidades reais e concretas, para favorecer a transformação das vidas dessas pessoas, podem ser considerados passos importantes dados pela escola, quando se trata do aluno da educação de jovens e adultos (GADOTTI, 1995). Em decorrência, a preocupação com esse aluno não se resume apenas às questões didático-pedagógicas, mas vai além porque a escola precisa mobilizar seu compromisso político com a formação humana que se destina a promover e assegurar o processo de alfabetização dessas pessoas e de colaborar para a constituição de um sujeito simbólico (PADILHA, 2007a) em interação com as outras pessoas.

O aluno não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua “ignorância” lhe traz tensão,

angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que isso tudo seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar. (GADOTTI, 1995, p.3.)

Particularmente, no caso do aluno com deficiência em turmas de Educação de Jovens e Adultos, é preciso compreender as suas condições de acesso, permanência, progressão, e os aspectos culturais que marcam as suas histórias, dando visibilidade a suas necessidades reais para propor um ensino de qualidade que atenda a suas situações de vida (FERREIRA, 2009) Essa preocupação com aluno com deficiência intelectual, em turmas de Educação de Jovens e Adultos, nos remete também ao quadro geral de “invisibilidade” conforme explica Ferreira (2009,p.79) que pode decorrer de “[...] crenças infundadas, resultado da ignorância geral sobre o que seja “deficiência” em termos de sua ampla variedade de manifestações, limitações e possibilidades” (FERREIRA, 2009,p.79).

2) O trabalho pedagógico com a escrita e a relação com os gestos

No que se refere ao trabalho pedagógico com a escrita e uma possível relação com os movimentos gestuais dos alunos, Cíntia centra as suas observações na mediação pedagógica que realiza e levanta alguns aspectos sobre a aprendizagem da aluna Deise e ao modo como ela lida com as intervenções diante da escrita.

Ela consegue registrar, conhece as letras, embora não consiga escrever palavras. Eu pergunto e a atitude dela é só de copiar. Eu busco trabalhar com atividades simples e mais complexas. Com ela, trabalho letras, exploro letras, palavras, mas sempre com textos. Coloco no quadro e é para todos e ela consegue registrar. (Professora Regente Cíntia, escola pública, EJA)

A fala da professora Cíntia traz a observação da (questionável) posição de “copista” de Deise quando ela diz que: “ela consegue registrar, conhece as letras, embora não consiga escrever palavras. Eu pergunto e a atitude dela é só de copiar”. Quando se refere ao trabalho que é desenvolvido com Deise, a docente ressalta a sua forma de intervenção pedagógica diante das atividades: explora letras e palavras, a partir de textos, reconhecendo que Deise embora saiba algumas letras, ainda não escreve, convencionalmente, algumas palavras.

Nesse aspecto, vale ressaltar que para Deise ascender a novas hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética, rompendo com a prática de cópia, torna-se necessário propor situações de produção de escrita e de leitura, colocando em confronto os seus conhecimentos prévios com esses desafios de pensar sobre a escrita em atividades mais complexas que são oferecidas pela escola. Como afirma Rego (1995), à luz dos estudos vigotskianos:

se o meio não desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, não poderá chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio. (REGO, 1995, p. 79)

Dito de outro modo, para intervir, a professora necessita de fato reconhecer os conhecimentos que Deise já domina, observando a sua escrita espontânea e os seus registros mecanizados, porém atuando para que essa aluna alcance níveis mais conscientes (VIGOTSKI, 2008) sobre as relações entre fonemas e grafemas, as particularidades e os diversos usos e funções da linguagem escrita.

Vale ressaltar que, em relação aos alunos com deficiência intelectual, nota-se que, historicamente, muitas vezes, o aluno acaba carregando o mito e o rótulo de que há pouco a fazer, porque ele apresenta comprometimentos na cognição, o que constituiria as barreiras para a sua própria aprendizagem. Nessas condições, torna-se importante refletir sobre os contextos de aprendizagem/e de vida, em interação com a aluna, porque, nessa trama relacional, é preciso compreender o que se constitui como barreira ao aprendizado e o que pode ser realizado por meio do trabalho pedagógico, desenvolvido no coletivo, pela escola. É indispensável superar perspectivas centradas nas pessoas que acabam atribuindo as dificuldades dos estudantes, puramente, a habilidades “dadas” nos indivíduos e em suas capacidades orgânicas, como afirma Soares (2008), a respeito das relações nem sempre tão claras, quando se fala em linguagem e escola.

A escola pode propor transformações nesse ensino o que significa uma mudança, uma reflexão coletiva que envolve a necessidade de revisão teórica e de prática do trabalho docente, numa perspectiva que compreenda, na relação entre o sujeito e o meio, que as várias linguagens desses jovens estão interpostas em suas trocas com o mundo e com as outras pessoas. Araújo (2012) afirma que, nas práticas de linguagem escrita há a presença de outras linguagens “oral, visual, audiovisual, digital” e , aqui, se inclui a gestual, formando uma trama híbrida, de complementaridade, entre as várias formas de comunicação entre as pessoas (ARAÚJO, 2012, p.68).

Em relação ao trabalho que Marta realiza com a escrita que, dentro da escola, é complementar ao realizado na sala de aula comum, voltado para as necessidades educacionais especiais da aluna, ela considera alguns aspectos que sinalizam para o percurso peculiar de Deise.

Deise tem muita dificuldade na realização de atividades simples de escrita. Atribuo às faltas principalmente à sala regular. Ela já teve melhora

significativa quando estudava no diurno e eu tinha maior contato. À noite vem pouco e a mãe chegou a me propor que ela viesse somente para o “AEE” por conta da criminalidade em seu bairro. Claro que isso é inviável e disse pra ela que perigo, corremos a qualquer hora do dia. Deise está desenvolvendo, retirando do quadro atividades de formação de palavras, mas confunde os sons de algumas letras como: b/p;f/v/d/t;s/z/c;k. É muito esforçada e quantas vezes a professora sinalize que precisa refazer, pedindo atenção e que relacione corretamente dos sons, ela repete. Às vezes me confundo com o estágio de escrita que se encontra, pois consegue formar algumas palavras com maior grau de dificuldade e outras mais simples, não consegue. Gosta de copiar dos colegas como se tivesse certeza de que da forma deles está correta. Deise é muito organizada. Gosta de utilizar a régua em algumas situações para que a letra saia bem caprichada no papel ofício. [...] Já escreve seu nome completo, porém, muitas vezes esquece uma letra ou outra e quando chamo sua atenção demonstra lembrar e escreve da forma correta.[...]Participa de jogos de dominó e da memória com os colegas no “AEE”. Difere letras de números, mas às vezes esquece algumas letras do alfabeto e preciso trabalhar o alfabeto móvel, lacunados, sempre.
(Professora Marta da Sala de Recurso Multifuncional da escola pública)

A fala de Marta mostra certas similaridades com as questões que apareceram, durante as observações da pesquisa de campo. Marta aborda as dificuldades da família em organizar e conduzir a assiduidade de Deise na escola, por conta das outras atividades de acompanhamento terapêutico e pelo medo da criminalidade no bairro onde mora. Quando apresenta essas questões, Marta traz uma preocupação que sempre foi administrada com muita atenção pela docente.

Ao longo das observações, notou-se, que a professora Marta, com o apoio da direção ressaltava o importante papel desse apoio na vida do aluno e era recorrente a mobilização da professora em relação aos pais para que eles cumprissem com os dias combinados, com o acompanhamento do desenvolvimento dos filhos e que, no contraturno, garantissem a presença deles na sala de aula comum. Isso era realizado individual e sistematicamente. Quando um aluno iria se ausentar, para ir ao médico, por exemplo, Marta tinha o controle das faltas porque as famílias se comunicavam com frequência, com ela, e, dentro da escola, a docente mantinha o acompanhamento de quando esse aluno estaria ou não presente.

Quando trata do aspecto do desenvolvimento da escrita, a docente percebe as demandas mais específicas da aluna, e salienta algumas questões que ela já garante, dentre outras que, para ela, ainda são frágeis e requerem maiores intervenções. Marta compreende as oscilações na garantia de certos aprendizados, ou seja, a “viscosidade no raciocínio” presente em Deise (MANTOAN, 1997), portanto, nota o comprometimento da memória de alguns conteúdos e a necessidade de novas investidas em determinadas aprendizagens. Ela afirma,

por exemplo: “já escreve seu nome completo, porém, muitas vezes esquece uma letra ou outra e, quando chamo sua atenção, demonstra lembrar e escreve da forma correta [...]”.

Marta também aborda o movimento de cópia bastante presente nos registros de Deise o que sugere um olhar que, na tentativa de romper com esse comportamento mecanizado e instalado aos nossos olhos busca outros direcionamentos pedagógicos. Como afirmam Batista e Mantoan (2007, p. 23), “o aluno com deficiência mental na posição de recusa e de negação do saber fica passivo e dependente do outro (do seu professor, por exemplo) ao qual outorga o poder de todo o saber”.

É necessário mexer na posição atual de “copista”, criando estratégias para que Deise possa observar outras pontes que a escrita pode realizar, entre ela e as outras pessoas e o mundo. Dito de outra maneira, dentro das formas já cristalizadas, desse “comportamento fossilizado”, essa aluna precisa ser instigada, ser conduzida na direção de novas oportunidades, oferecendo-lhe situações de desafio que, para ela, se constituem como desafios cognitivos e linguísticos para minimizar as suas próprias dificuldades decorrentes da sua deficiência (VIGOTSKI, 1998).

É necessário, ainda, um esforço para libertar esses alunos dessa condição, vista na escola, de forma bastante expressiva, como aquele que saber “tirar do quadro”, para que, muito além disso, eles possam ler e escrever com domínio cada vez maior do sistema alfabético, alcançando os seus diferentes propósitos com a escrita, para se comunicar, interagir com os seus leitores e com a sua própria produção.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

É no corpo que as dimensões simbólicas se realizam e os processos criativos organizam-se em sua expressão e representação. Diminuir ou negligenciar essa esfera do desenvolvimento é equivocar-se acerca dos elementos que, de fato, constituem a aquisição de uma escrita (e leitura) efetiva.

Costa e Silva (2012, p. 61)

A sala de aula compreendida como um espaço de construção de conhecimentos é terreno fértil para as interações entre crianças e jovens, meninas e meninos, seus saberes e os professores que constroem pontes para as diversas aprendizagens. É, também, o lugar onde é possível perceber o barulho das conversas, os (des) encontros com o conhecimento revelados nas expressões faciais, nas falas que traduzem visões de mundo, nos sorrisos que se abrem, os olhares atentos ou perdidos. A sala de aula traduz as relações escolares e pode ser compreendida como um campo de possibilidades para o crescimento de cada um. Uma das motivações para este estudo ancora-se na ideia de contribuir com a reflexão pedagógica sobre este espaço singular de formação dos sujeitos que se destina à apropriação dos saberes culturalmente acumulados, além da produção de novos conhecimentos.

No plano simbólico das múltiplas linguagens, os gestos rompem com o silenciamento que é colocado pela rotina dos fazeres escolares ainda que a palavra em sua expressão oral esteja presente. Na “dança do lápis no papel”, de Vanessa, Pedro e Deise, alunos com deficiência intelectual, observei que, em seus processos particulares de aprendizagem da linguagem escrita, eles anunciavam em seus gestos aderidos à fala ou à brincadeira simbólica de escrever “como as outras pessoas” (LURIA, 2006), uma “futura escrita” (VIGOTSKI, 1998). Pediam a indispensável presença do outro (BAKHTIN, 2009), para prestar sentidos aos seus registros, para colaborar com esse caminho de conquista de saberes e para vê-los como produtores de linguagem (ens) e construtores de conhecimento.

Nos eventos interativos vistos nesta pesquisa, houve um destaque ao hibridismo entre linguagens que, diante da produção da escrita desses alunos, e de suas movimentações gestuais, sejam de forma espontânea ou sob a mediação das outras pessoas, estes aspectos requeriam da pesquisadora a observação dos “efeitos recíprocos” presentes nos processos de construção da escrita de que nos fala Teberosky (2013). Requeriam também um olhar mais atento para os diálogos, para os vários meios semióticos envolvidos na relação dos sujeitos em interação na sala de aula.

Dessa forma, a pesquisa, que foi realizada através da estratégia do Estudo de Caso de três alunos, em duas escolas, uma particular e outra pública, buscou analisar a função dos gestos como manifestação simbólica de alunos com deficiência intelectual na aprendizagem da língua escrita, a partir das interações que são estabelecidas em sala de aula e com isso ampliar a discussão sobre a apropriação da escrita no ambiente escolar. Tendo como objetivos específicos: (a) atribuir sentidos aos gestos utilizados por alunos com deficiência intelectual em momentos livres (espontâneos) e na produção da escrita a partir das propostas oferecidas pela escola; (b) interpretar os movimentos gestuais presentes nos alunos com deficiência intelectual estabelecendo possíveis relações com o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da escrita, segundo as condições de produção; e (c) discutir a produção escrita na escola e suas relações com os gestos dos alunos com deficiência intelectual, a partir das situações de interlocução desses alunos com o professor, este estudo procurou-se responder à questão: sobre qual é a função dos gestos de alunos com deficiência intelectual, no processo de aprendizagem inicial da escrita a partir das interações estabelecidas na escola?

Assim, apresentei, nesta tese, uma discussão sobre a relação entre o gesto e a escrita desses alunos, no campo educacional, ancorada na concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano e na perspectiva interacional de linguagem (ens). Esse olhar exige um comprometimento com a concepção de que as linguagens são “siamesas”, se “irmanam” (SANTAELLA, 2013, p.369). Em decorrência, separar o movimento gestual das outras formas de linguagem significaria inviabilizar o entendimento de suas funções nos contextos onde esses movimentos surgem para complementar, elucidar e trazer luzes para o diálogo (KNAPP; HALL, 1999), principalmente para aqueles que estão na fase de desenvolvimento de sua linguagem oral (ALMEIDA; LIMONGI, 2010).

Particularmente, ao compreender os processos dos jovens alunos, Vanessa e Pedro e Deise, com deficiência intelectual, foi proposta uma reflexão que reconhece os aspectos biológicos como condição importante, mas o reconhecer vai além dos rótulos impostos pelas categorizações e classificações organicistas, centradas apenas nos déficits, porque há uma construção social da deficiência intelectual (ver capítulo 2). Os jovens participantes desta pesquisa são considerados enquanto sujeitos únicos, com aprendizagem e desenvolvimentos que traduzem uma história social e particular atravessada por questões educacionais, econômicas, políticas, afetivas e orgânicas, que interagem com os membros do seu convívio e por motivações pessoais singulares. Acredito que o meio social possa oferecer condições e caminhos para que esses alunos avancem em seus processos de aprendizagem, com a ajuda da

cultura, podendo minimizar as dificuldades que são colocadas pela sua deficiência (VIGOTSKI,1995).

Assim, apresento, aqui, uma síntese dos casos analisados de três jovens estudantes e um destaque para os pontos que resumem alguns dos achados encontrados, durante o percurso da pesquisa, tomando as categorias discutidas neste estudo sob o olhar da análise microgenética, conforme a discussão proposta, no capítulo 4.

Numa síntese do que foi dito sobre o caso de Vanessa, aluna com Síndrome de Down, foi possível notar que os seus gestos cumpriam várias funções diante de sua produção de escrita inicial livre. Alguns de seus gestos relacionavam-se à ilustração de algumas ideias mais abstratas (conteúdo amoroso, carinhoso) e ligados a pessoas (colegas específicos e professora), quando dirigia a elas as suas cartas de amor, em registros feitos com garatujas. Esses gestos de Vanessa eram vistos nas “danças das mãos no papel”, no processo de imitação como também, na representação de ideias pelas mãos, em forma de coração (ver no capítulo 3), que surgiam para complementar a sua fala, revelando as suas intenções de escrita para algumas pessoas da sala de aula. Knapp e Hall (1999) ressaltam que o entrecruzamento do verbal e do não-verbal é um princípio de compreensão das variadas formas de interação, conforme discutido no capítulo 3. Quando se fala dessa relação, as explicações dicotômicas se mostram impróprias e inadequadas ao entendimento dos fenômenos da interação com o outro.

Sua escrita imitativa, em um processo mais autocontido, trouxe outros achados que ampliam os nossos olhares, e, indo um pouco além, dirigem-se ao que observaram Luria (2006) e Vigotski (1998; 2009a) sobre as grafias que mostram a tentativa dos sujeitos expressarem os ritmos das sentenças, as cores dos objetos, algumas formas, quantidade e tamanho. No caso de Vanessa, observei uma tentativa de esboçar através do seu processo criativo de imitação da escrita, rabiscos que trazem a forma, mas, acima disso, a imitação da escrita vista em garatujas, rabiscos que tentavam aproximar a sua grafia inicial de uma produção convencional com a “estruturação”, e com a apresentação de elementos de um gênero: a carta (envelope com destinatário e remetente, corpo do texto e assinatura) (ANTUNES, 2009).

Esse destaque tem relevância diferencial como “reelaboração criativa” (VIGOTSKI, 2009a) da jovem aluna, que não, meramente, reproduz uma forma, mas busca reelaborá-la criativamente, a partir de uma apropriação de certas particularidades comuns a determinados gêneros da escrita, criando um modo, uma estratégia com seus grafismos para alcançar os seus possíveis leitores, dando-lhes pistas ainda que a sua escrita não apresentasse um domínio convencional do sistema. Nesse processo de imitação da escrita do outro, onde o gesto

aparece nos movimentos gráficos e nas formas de dizer o que se quer escrever, pode-se afirmar que Vanessa, nas situações observadas, demonstrou ativamente um interesse em endereçar as suas ideias para os colegas como forma de expressão de pensamentos e sentimentos, apresentando conhecimentos prévios e mobilizando esses saberes para escrever espontaneamente.

Dito de outra maneira, Vigotski (1998; 2009a) e Luria (2006) trouxeram luzes a respeito do desenvolvimento dos processos simbólicos (desenho, gesto, brincadeira) envolvidos na apropriação inicial da escrita, contribuindo, sobretudo, com um estudo que focaliza o desenvolvimento da escrita como um objeto cultural importante, considerando-se o aspecto de sua função mnemônica de recordação e como forma de comunicação pessoal e social, através dessa modalidade da linguagem. Os autores identificaram um percurso de desenvolvimento de signos (os gestos, o desenho, a brincadeira) em direção à escrita simbólica, e, nesse processo de apropriação, há marcas de involuções e evoluções. No decorrer desse desenvolvimento, os autores evidenciaram as transformações ocorridas nos atos de registrar linhas e rabiscos que nesse movimento de mudanças, de idas e vindas, as figuras e imagens cedem lugar aos signos representativos. Nesses processos simbólicos, haveria rudimentos da representação que são importantes à realização da futura escrita.

À luz desses estudos e das discussões aqui colocadas sobre as linguagens imbricadas, avança-se nesta tese, a partir da perspectiva de que os gestos de alunos com deficiência intelectual nas dinâmicas interativas podem não só revelar tentativas de escrita inicial como um processo simbólico importante à apropriação da representação simbólica. Nesse foco, nesses vários caminhos semióticos que fazem parte desse percurso de aprendizagem, observei que, nas trocas interativas do aluno com o seu principal interlocutor, os gestos se colocaram como pontes para a compreensão através do diálogo sobre o que se escreve e para quem, como também, os gestos evidenciaram conhecimentos que estão sendo apropriados, mostrando a aprendizagem da escrita em seus modos de dizer, cumprindo certos objetivos.

Os movimentos gestuais aderidos à fala podem esclarecer, complementar, ilustrar, representar ou tornar mais claras as ideias sobre o que o aluno escreve, para quem escreve e como está re(elaborando) os seus conhecimentos, na busca por estabelecer uma comunicação com os outros e para si sobre aquilo que registra. Nesses intercâmbios, o seu interlocutor é de fundamental importância para prestar sentidos às suas marcas e intervir nesse processo de aprendizagem.

No caso de Pedro, aluno com Síndrome de Down, recapitulando sobre o que foi observado e analisado dos seus gestos e escrita, podem-se notar algumas funções, uma

preponderância dos movimentos gestuais para fins de comunicação através da fala (apontar, representar a forma de objetos, expressar aceitação ou recusa), presente em alguns momentos, considerando-se a sua linguagem oral em desenvolvimento. Nas situações analisadas, o aluno pôde falar apoiando-se nos gestos, mostrar seus pensamentos através de movimentos no ar, que se assemelham a objetos mais concretos e/ou abstratos, expressando interesses e necessidades. Segundo Almeida e Limongi (2010), nesses casos, os gestos funcionam como um “facilitador dos processos de fala”, possibilitando a representação de ideias, e sendo um recurso cognitivo e linguístico extra, em apoio às realizações verbais.

Seus gestos ligados à escrita serviam-lhe como movimentos complementares da expressão oral daquilo que queria mostrar ao seu interlocutor. Assim, Pedro revelava muitos gestos indicativos, sinalizadores (apontar ou mostrar, deslizando o dedo entre as linhas, vistos em seus atos de leitura) tentando direcionar o olhar do outro para as suas hipóteses no papel porque nesse jogo entre a(s) linguagem (ens), não há transparência (ORLANDI, 2012). Além disso, na imitação da escrita, trazia o movimento gestual atrelado ao “escrever como o outro”, visto nas folhas do caderno escolar, apresentando os registros espontâneos em todas as observações acompanhadas pela pesquisadora, durante o estudo de campo.

Pedro evidenciava uma grafia em fase inicial, imitativa da escrita do outro, com traços espiralados, grafismos não-diferenciados, apresentando possibilidades de ruptura com essas ocorrências, a partir das trocas com o outro. Como exemplo, tem-se o momento em que a pesquisadora pedia ao aluno que escrevesse o nome da sua mãe e, nessa troca, que envolvia várias linguagens (o olhar, o apontar, o silêncio de quem espera, os sorrisos, por exemplo), ele, naquele momento, modifica a sua escrita espiralada, vista em garatujas, apresentando uma produção diferenciada: registrando letras, recorrendo à fonetização da escrita (ver mais no caso de Pedro, no capítulo 4).

Vale ressaltar que, na escrita autocontida, o sujeito não tem a função de recordar o que escreveu, pois há uma ligação mais externa com os registros (LURIA, 2006). No entanto, nas interações com um interlocutor, os gestos de outras pessoas serviam como um signo que favorecia a compreensão de Pedro sobre um assunto, e, nesses intercâmbios com o outro, era possível intervir e saber mais sobre o que/para quem ele queria escrever. Havia um movimento gestual e de escrita com função comunicativa.

Conforme apresentei como discussão, no terceiro capítulo, segundo Goldin- Meadow (2014), os alunos tendem a se beneficiar de uma explicação, quando acompanhada por gestos de seus professores, pois esses movimentos influenciam na compreensão do conteúdo e produzem efeitos, de acordo com as explicações dadas pelo docente, durante as aulas. Assim,

diante de uma informação significativa que possa colaborar com o aluno, ou mesmo aquela que se dá de forma mais imprecisa, existem efeitos produzidos nesse diálogo.

Nos registros de Deise, jovem aluna com deficiência intelectual, observei uma via simbólica gestual mais comprometida, uma movimentação gestual que surgia nas sutilezas das interações com as outras pessoas e, principalmente, diante daquelas que mantinham uma relação menos verticalizada, estando mais próximas dela. No seu processo de aprendizagem da escrita, notei uma escrita “presa” aos exercícios de cópias escolares, sem o surgimento de brechas para as suas hipóteses espontâneas.

No entanto, observando certas tramas presentes nas linguagens de Deise, nas dinâmicas interativas, foi possível perceber alguns gestos que tinham a função de representação da letra que a aluna queria escrever, a letra “N”, que percorria um “zigue-zague no ar”, ou seja, gestos com as mãos e dedos que ilustram o que se quer dizer ao outro, sem a presença da expressão oral. Deise também, pôde revelar movimentos gestuais com o uso dos dedos para apoiar a fala, mais comprometida, e as operações mentais para expressar uma contagem, falando os nomes dos seus familiares. Nessas condições, conforme foi discutido no capítulo anterior, os movimentos gestuais que acompanham a fala, ajudam na aprendizagem de um determinado conceito, porque, diante da ausência física dos objetos, os alunos podem apreender as ideias através desses apoios ilustrativos e das complementações que os gestos trazem ao processo de compreensão dos conceitos (NOVAK; GOLDIN-MEADOW, 2015).

Nos três casos estudados, observei que as interações com as professoras nos momentos de intervenção na escrita desses alunos, os gestos surgiam nas trocas verbais e através desse potencial da gestualidade, era possível elucidar conceitos. As docentes ilustravam a sua fala com gestos, para caracterizar os conteúdos, para representar objetos e conceitos específicos. E isso, certamente, favorecia o compartilhamento de ideias e entendimento das situações nos contextos de aprendizagem.

Na análise das entrevistas com as professoras, notei que elas, a regente e a de apoio, da escola particular, de Vanessa e Pedro, trazem os gestos como uma linguagem importante à compreensão das falas dos alunos, afirmando que os movimentos têm um papel imprescindível no entendimento das suas necessidades, em sala de aula, servindo como complementações às expressões dos alunos. Ambas consideram que, embora a linguagem oral esteja comprometida, nos momentos das trocas, era possível perceber o que esses alunos diziam considerando a linguagem oral e a gestual, juntas e imbricadas. Com relação aos gestos ligados à escrita, as professoras percebiam que os movimentos de apontar eram os mais recorrentes para dar destaque às escritas nos cadernos. No decorrer da pesquisa, as professoras

sinalizavam algumas produções nos cadernos feitas por esses alunos, compartilhando-as com a pesquisadora, para mostrar o percurso desses alunos diante da aprendizagem desse objeto.

Com relação às professoras, regente e da Sala de Recurso Multifuncional, da escola pública, foi possível notar alguns posicionamentos sobre o papel dos gestos na relação da aluna Deise, sobretudo, com a escrita. Para a professora regente, a dimensão gestual deveria ocupar um lugar secundário, quando se trata do desenvolvimento da linguagem da aluna. A docente sugeriu, ainda, que o comprometimento de Deise contava com um aspecto que segundo ela, era preciso considerar: os lugares de fala não eram ocupados por Deise e isso acarretaria em outros prejuízos ao seu processo e que o seu percurso de escrita. A professora notava que a aluna ficava apenas na condição de “copista” das atividades.

Para Marta, as questões linguísticas e cognitivas de Deise estavam atravessadas pela sua condição afetiva de vida. Havia muitos desafios pessoais a serem transpostos e isso se refletia na aprendizagem escolar. Nesse sentido, Marta acreditava que os gestos de Deise eram importantes, porque reconhecia o seu comprometimento da fala, e acreditava que o movimento gestual poderia ser também uma via de expressão.

Em relação ao trabalho pedagógico com a escrita, algumas particularidades foram destacadas. Na escola particular, observou-se uma gradativa preocupação com a adaptação curricular desses alunos, considerando as necessidades de Vanessa e Pedro, pois, embora esses alunos estivessem em uma turma de 5º ano, traziam para a sala de aula demandas de seus processos iniciais de aprendizagem da escrita e isso deveria ser considerado em relação aos conteúdos da própria série que eles estavam cursando.

Durante as observações, nos casos de Vanessa e Pedro, notei que essa adaptação ocorria de forma pontual, portanto, para esses alunos, ainda havia exigência de um trabalho que não apenas contemplasse as suas necessidades diante da produção de escrita na escola, mas que este trabalho fosse construído e desenvolvido de forma mais sistemática e planejada. Havia pouca clareza quanto a uma proposta de trabalho com os conteúdos desenvolvidos para a turma e suas possíveis relações com algumas questões específicas da linguagem escrita desses alunos. Havia um esvaziamento de trabalho com a base alfabética, com a produção de leitura e de escrita, e em diversas outras situações, onde o uso e o significado do escrever vinculados às realidades, desses meninos e meninas, são vistos como relevantes.

Para que eles ascendessem a novos patamares de aprendizagem, superando a produção puramente espontânea sem mediação, conforme discutido nas especificidades dos casos desses alunos, era necessário abrir espaço para o desafio de produção da escrita e de leitura, numa dinâmica coletiva e particular ao mesmo tempo. No entanto, no curso das propostas,

houve poucas oportunidades de trabalho com a produção e, nesse sentido, direcionada à apropriação desses alunos, a partir de suas hipóteses.

No caso de Deise, na escola pública, havia um trabalho mais voltado para aspectos gramaticais da língua e, mesmo sob o acompanhamento mais próximo da professora, que intervia e assessorava a aluna nas dúvidas, não foram observadas aulas que pudessem oportunizar o trabalho com a produção textual dessa aluna e com as suas intenções de escrita. Seus registros no papel estavam aprisionados à cópia das atividades diárias.

O esvaziamento de um trabalho mais direcionado à prática da escrita, em uma abordagem dialógica, interativa, acaba criando barreiras a uma aprendizagem significativa desse objeto. Nessas condições, as marcas expressas nos cadernos e livros escolares, diariamente, sem mediadores e interlocutores, quando não encontram luzes para avançar nesse conhecimento, acabam por não contar com pistas significativas do processo de apropriação, para movimentar processos importantes à aprendizagem.

Em culturas grafocêntricas, a escrita e a leitura, consideradas como práticas sociais interativas da linguagem verbal, traduzem-se em conhecimentos essenciais e favoráveis à conquista de direitos importantes à participação mais efetiva das pessoas nas questões sociais. Soares (2008) expõe que essas práticas estão vinculadas às diversas atividades da vida, e o seu domínio aparece como possibilidade de exercício político, considerando-se uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais e econômicas e por diversas formas de exclusão. Dessa forma, o domínio da leitura e da escrita vai além da aprendizagem individual de certas habilidades sobre esses objetos de conhecimento (SOARES, 2008).

Nesse sentido, Góes e Laplane (2007) enfatizam que embora haja um avanço do ponto de vista do amparo legal, para a efetivação das normativas que trazem um movimento inclusivo de educação para todas as pessoas, dentro das escolas, é preciso um movimento político e social de melhorias reais nas condições de funcionamento das escolas (estrutura física, materiais, condições de trabalho dos professores, o processo de aprendizagem dos alunos), como um todo. Além disso, as questões conceituais, ou seja, as concepções de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa não podem ser minimizadas, nesse cenário.

O trabalho que é desenvolvido necessita ser revisto em seus amplos propósitos, continuamente, e requer uma atenção cuidadosa, no que se refere à educação de meninos e meninas, buscando formar esses sujeitos com posicionamentos mais críticos, diante de sua própria realidade. Como afirma Antunes (2003), “não podemos, não devemos, pois, adiar a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também, e muito

especialmente, pela “voz”, pela “comunicação”, pela “atuação e interação verbal”, pela linguagem, enfim” (2003, p. 15).

Assim, vale ressaltar que a construção de uma escola inclusiva e capaz de colaborar para a formação acadêmica e social desses jovens depende de implicações estruturais que têm os seus reflexos na qualidade do ensino e, também, requer a implicação do pensar e do fazer sobre esse processo, no dia a dia da sala de aula. Entendo que as ações de mudança podem ser também mobilizadas pelos próprios profissionais, na escola, e, no caso do trabalho com a escrita, considerando-se as várias linguagens dos alunos e alunas, é um passo decisivo de transformação e um compromisso importante com os sujeitos que se constituem a partir dessas linguagens.

Diante disso, conforme afirma Araújo (2012, p. 68), “os adultos letrados têm um papel fundamental nessa constituição” porque prestando sentidos, notando os seus movimentos, interpretando as marcas de cada um, podem tornar esses atos de escrita e de leitura como “legítimos”, colaborando e atuando significativamente para a formação de leitores e escritores. Nesse sentido, vista sob outro ângulo, a escola torna-se um espaço privilegiado de criação de ações que atendam aos alunos, às crianças e aos jovens, em suas relações pessoais e sociais, pois se vive em um tempo de transformações e de demandas diversas, com as práticas de leitura e de escrita, principalmente, nesse contexto dinâmico, eletrônico e digital que propõe novas investidas nessas relações sociais, para esses alunos escritores e leitores.

Como ressaltam Koch e Elias (2015), na concepção interacionista de uso da língua, escritor e leitor são compreendidos como “atores/construtores sociais”, movidos pelas trocas estabelecidas no terreno social. O escritor e o leitor constituem-se no texto, sobretudo ser escritor, nessa concepção, significa:

O produtor de forma não linear, que “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional. [...] A escrita não é compreendida em relação apenas a apropriação de regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas sim, em relação à interação escritor-leitor. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34)

Diante desses achados, destaco que novas pesquisas são necessárias, para contribuir com outras reflexões que possam ampliar saberes sobre os gestos relacionados à escrita de alunos com (e sem) deficiência. Da mesma forma, em outras situações de aprendizagem em que o olhar sobre os movimentos gestuais possa atravessar outros campos de saber,

levantando outras questões e posicionamentos sobre as suas funções nessas condições, ou estudando-os nas interações entre os próprios alunos, quando surgem nas trocas entre colegas nos contextos de aprendizagem de certos conteúdos, o que não pôde ser visto, nesta pesquisa, por motivos aqui apresentados no capítulo anterior.

Acredito que os resultados deste estudo possam colaborar com a compreensão de uma possível relação entre gestos e escrita, e com outras reflexões sobre esses sujeitos de linguagem(ens), dentro da sala de aula. Cada menino e menina, movido por seus desejos e olhos ávidos por conhecer mais sobre a escrita, um objeto cultural, necessita da ampliação de um campo de conhecimentos, em suas diversas possibilidades.

No caso dos alunos com deficiência, torna-se necessário conhecer os potenciais de escrita desses sujeitos, notar as suas motivações e os seus interesses que os aproximam dessa prática importante, numa cultura letrada. Além disso, observar as diferentes manifestações dessa deficiência, nesses estudantes, que precisarão de diferentes suportes da escola para que eles possam estabelecer elos com o ler e com o escrever nas atividades que já realizam na vida, para que a escola cumprindo um dos seus papéis, fortaleça o processo de apropriação desses conhecimentos dispostos na cultura. Entendo que uma possível perspectiva de mudança, a ser construída, no espaço escolar, envolve a modificação dos olhares, das ações, mais individuais, e também mais amplas, pois requer uma força coletiva e a implicação indispensável de outras esferas, não só a escolar.

Assim, os gestos reveladores de escrita, em suas variadas formas de expressão, podem revelar significativos saltos de aprendizagem, nas demonstrações de cada aluno, em sua relação com os outros, com o objeto de conhecimento e, com o modo de se constituir sujeito de linguagem (ens). Esses gestos necessitam de intérpretes, os meninos e meninas que escrevem necessitam de leitores e nos convidam para ver seus movimentos sobre o papel.

REFERÊNCIAS

AAMR. American Association on Mental Retardation. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. São Paulo: Artmed, 2006.

AINSCOW, Mel. **Processo de inclusão é um processo de aprendizado**. Arquivos do Centro de Referência Mario Covas. Governo do Estado de São Paulo. Entrevista. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002>. Acesso em: 05.fev.2013.

ALMEIDA, Fabíola C.; LIMONGI, Suely C. **O papel dos gestos no desenvolvimento da linguagem oral de crianças com desenvolvimento típico e crianças com Síndrome de Down**. Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol., São Paulo, vol.15, no.3, p. 458-464, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-8034201000030023>. Acesso em: 10 jun 2013.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Sobre crocodilos e avestruzes**: falando de diferenças e Preconceitos na escola: In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.p.11-30.

ANACHE, Alexandra; MITJÁNS, Albertina. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. São Paulo. 2007, vol.11, n.2, pp.253-274. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n2/v11n2a06.pdf>> Acesso em: 19 fev. 2013.

ANTUNES, Irandé. **Aulas de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Liane C. “Tá iquito aqui”! Eventos de letramento e as práticas de leitura e de escrita antes da alfabetização. In: ARAPIRACA, Mary; BELTRÃO, Lícia; SILVA, Cleverson Suzart (Orgs). **Estudos e passagens do Proinfantil na Bahia** . Salvador : EDUFBA, 2012.p. 55-70.

ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam a nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto (Orgs.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança.Por outras pedagogias dos corpos. Rio de Janeiro:Voices, 2012, p. 23-54.

AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP:Ed. da Unicamp, 1998.

AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras**: Ferreiro e Luria - duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1995.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (V.N.Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, José Juvêncio. Os fabricantes de sentido. In: AZEVEDO, Maria A.; MARQUES, Maria L. (Orgs.). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez: 1994. p. 71-76.

BARNES, Colin. Deficiência e políticas sociais: entrevista com Colin Barnes/ Disabilities and Social Policy - Interview with Colin Barnes - Debora Diniz. **Ser Social**. Brasília, DF, v. 15, n 32, p. 237-251, jan./jun.2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Professor/Downloads/9514-30847-1-PB.pdf.> .Acesso em: 12 dez. 2013.

BANCKS-LEITE, Luci; SOUZA, Regina Maria de. O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma educação especial. In: BANCKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. (Orgs). **A educação de um Selvagem: experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2001.p.57-83.

BATISTA, Cristina A. M.; MANTOAN, Maria T. É. Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental. In: GOMES, Adriana A. L. (et all) . **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 13-44.

BELTRÃO, Lícia.; ARAPIRACA, Mary. Literatura na formação de professoras: presente! **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 117-127, jan./jun. 2014. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/828/586>>. Acesso em: 5 mai 2016.

BOCK, Ana M. A perspectiva socio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. São Paulo: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>> .Acesso em: 05 fev. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental, MEC/ SEF. Brasília: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL.Ministério da Educação. **Nota técnica SEESP/ GAB/ N° 11.** Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10. Dez. 2012.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão.** Lei 13.146. Brasília, DF, 2015a. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em 3 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência. **Portal Brasil.** 2015b. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculadas-de-alunos-com-deficiencia>> Acesso em: 13 mai. 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito das dificuldades de aprendizagem das crianças na alfabetização. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, p. 50-62. nov. 1985.Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741985000400004&script=sci_arttext.> Acesso em: 05 Nov. 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo: Scipione, 2005.

CARNEIRO, Maria S. C. A deficiência como produção social: de Itard a abordagem histórico-cultural. In: BATISTA, Claudio. (Org.). **Inclusão e escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 137-153.

CARNEIRO, Maria S. C. **Adultos com Síndrome de Down:** a deficiência mental como produção social. São Paulo: Papyrus, 2008.

CASCUDO, Luís da Câmara. **A história dos nossos gestos.** São Paulo: EDUSP, 1987.

CASARIN, Sonia. O aluno com deficiência intelectual. In: CASARIN, Sonia. **Talento e deficiência:** como incluir alunos com diferentes tipos de inteligência. São Paulo: Ática Educadores, 2011, p. 30-37.

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

COSTA, Marina T. M de S.; SILVA, Daniele N. H. O corpo que escreve: considerações sobre aquisição da escrita. **Psicologia em Estudo.** Maringá, vol.17, n1.p. 55 -62, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722012000100007&script=sci_arttext.>Acesso em: 01 set. 2013.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Linguagem verbal e não-verbal. In: **Linguagem e comunicação social:** visões da linguística moderna. São Paulo: Parábola, 2002, p. 14-20.

CORREA, Armando J. A deficiência mental: âmbitos de intervenção. In: ROYO, María Angeles L.; URQUIZAR, Natividad L. (Orgs.). **Bases Psicopedagógicas da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 281-306.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS- (CID-10) Disponível em: <<http://www.medicinanet.com.br/pesquisa/cid10/cod/f70.htm>> Acesso em: 01 set. 2014.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE E INCAPACIDADE (CIF). **Organização Mundial de Saúde:OMS**. Lisboa, 2004. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf. > Acesso em: 01 set. 2014.

COLELLO, Silvia M. G. **A escola que não ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CROCHIK, José Leon. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: MACHADO, Adriana M. et.al (Orgs.). **Educação em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 13-22.

CROTTI, Evi; MAGNI, Alberto. **Garatujas, Rabiscos e Desenhos: a linguagem secreta das crianças**. São Paulo: Isis, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. In: ____ . CRUZ, Silvia Helena V (Orgs.). **A criança fala : a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11- 31.

CUNNIGHAM, Cliff. **Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DAVIS, Flora. **A comunicação não-verbal**. Tradução de Antonio Dimas. São Paulo : Summus, 1979.

DE CARLO, Marysia M. R. do Prado. Vygotsky e o desenvolvimento humano comprometido pela deficiência. In: ____ . **Se essa casa fosse nossa...Instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus Editora, 1999. p. 63-79.

DIAZ- RODRIGUEZ, Félix. **O processo de aprendizagem e os seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DSM V. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM V**. 2014, Disponível em: <<http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeducador/2015/DSM%20V.pdf>. > Acesso em 18 mai 2016.

ESPIGARES, Antonio Minán. A educação das pessoas com Síndrome de Down. In: ROYO, María Angeles L.; URQUIZAR, Natividad L. (Orgs.). **Bases psicopedagógicas da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 307-333.

FEDOSSE, Elenir; SANTANA, Ana Paula. Gesto e fala: continuidade ou ruptura? **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 243-255, jun. 2002.

FERNBACH, Monica de A. Escrita e interação. In: DEL RÉ, Alessandra.(Org). **Aquisição de Linguagem**: uma abordagem psicolinguística, São Paulo: Contexto, 2015.p. 135-168.

FERREIRA, Windyz B. EJA & Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, Marcia Angela. S. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: o que dizem as pesquisas. Recife: J .Luiz Vasconcelos Ed., 2009. p. 75-128.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança. **Cadernos de Pesquisa**, n. 88, fev., 1994, p. 72-77. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/699.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2012.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2012.

FIGUEIREDO-BONETI, Rita. V. de. A representação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. **Educação em Debate**. Fortaleza, Edições da Universidade Federal do Ceará. v. 1, n 37. p. 62-76, 1999b.

FIGUEIREDO, Rita V. de ; GOMES, Adriana L. L. A produção Textual de alunos com deficiência mental. **Revista da Educação Especial: Inclusão**, p. 26-30, dez, 2006

FIGUEIREDO, Rita V. de.; POULIN, Jean-Ribert. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: CRUZ, Silvia Helena V. (Orgs.). **A criança fala** : a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008,p. 43-51.

FONTES, Rejane [et.al.]. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, Rosana. (Orgs.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.p.107-135.

FREITAS, Maria T. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2000.

FREITAS, Maria T. A pesquisa qualitativa na abordagem sócio-histórica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 116, p. 21-39. Jul. 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002> Acesso em: 22 mar. 2016.

FIORIN, José L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E (Orgs). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 25-35.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93-115.

GALEANO, Eduardo. Celebração da voz humana. In: _____. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2014, p. 23-23.

GALEANO, Eduardo. A função da arte/1. In: _____. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2014, p. 15-15.

GARAY, GONZÁLEZ, Abel G. Bases conceituais da teoria histórico-cultural: implicações nas práticas pedagógicas. Dissertação de Mestrado. São Carlos, 2012.

GERALDI, João W. Construção de um novo modo de ensinar /aprender a Língua Portuguesa. In: GERALDI, João W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996. p. 61-74.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso: fundamentação científica, subsídios para coleta de dados, como redigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.

GÓES, Maria Cecília R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**. v.20,n. 50, p.9-25, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622000000100002&script=sci_arttext> Acesso em: 23.set .2013.

GÓES, Maria Cecília R. de. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

GOLDIN-MEADOW, Susan. Talking and thinking with our hands. **Association for Psychological Science**. Vol 15, n. 1, 2006, Disponível em: https://goldin-meadowlab.uchicago.edu/sites/goldin-meadowlab.uchicago.edu/files/uploads/PDFs/2006_GM.pdf. Acesso em: 20.abr.2014

GOLDIN-MEADOW, Susan. How gesture works to change our minds. **Trends in Neuroscience and Education**. 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4225621/>>. Acesso em: 12 dez 2016.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. Tradução de Valier Lellis Siqueira. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

HORSTMEIER, DeAnna. Comunicação. In: PUESCHEL, Siegfried (Org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.p. 239-264.

IDE, Sadha Marta. Alfabetização e a deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 1, p. 41-49. 1991. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista1numero1pdf/r1_art04.pdf> Acesso em: 21. dez. 2016.

KASPER, Andrea; LOCH, Márcia do V.; PEREIRA, Vera Lúcia D. do V. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental:algumas considerações. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 231-243. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100014. Acesso em: 18. nov. 2016.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2010.

KAIL, Michele. **Aquisição de linguagem**. São Paulo: Parábola, 2013.

KNAP, Mark L.; HALL, Judith A. **Comunicação não-verbal na interação humana**. São Paulo: JSN Editora, 1999.

KOCH, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto: 2008.

KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção**. São Paulo: Contexto, 2015.

LACERDA, Cristina B. F. de. É preciso falar bem para escrever bem? In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília R. (Orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2013.p. 67-106.

LAJOLO, Marisa. Literatura Infanto-Juvenil: fada madrinha de um currículo em crise ou gênero descartável para um leitor em transito? In: _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo. Ática. 2008, p. 17-24.

LAPLANE, Adriana Lia F. Interação e Silêncio na sala de aula. **Cadernos Cedes**. Ano XX, n. 50. p. 55-69, Abr. 2000. Disponível em : < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a05v2050.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2015.

LAPLANE, Adriana Lia F. Notas para uma análise dos discursos sobre a inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília R. De.; LAPLANE, Adriana Lia F. (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007.p. 5-20.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: VYGOSTSKY L. S.; LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Psicologia e pedagogia: bases da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centaturo, 2005,p. 87-105.

LEMOS, Cláudia.Prefácio. In: KATO, Mary A (Org). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes,2010.p. 9-14.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed,2002.

LEITE, Sérgio; TASSONI, Elvira C. Afetividade e ensino. In: SILVA, Ezequiel T. (Org). **Alfabetização no Brasil: questões de provocações da atualidade**. São Paulo: Autores associados, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. A escola com a qual sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa V (Org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 23—50.

LIMA, Etelvina do R. S.; SANTOS, Anabela Cruz. Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem teórica. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.**, v. 17, n. 4, p. 495-501, 2012. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342012000400022. Acesso em: 20 fev. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação :abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: EPU, 2013.

LURIA, Alexander Romanovitch. Principais formas da alocação verbal. Linguagem oral (colóquio e monólogo) e linguagem escrita. In: LURIA, Alexander Romanovitch. **Pensamento e Linguagem:** as últimas conferências de Luria. Tradução de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, p. 162-172.

LURIA, Alexander Romanovitch. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: VYGOTSKY L. S.; LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N [et. al]. **Psicologia e Pedagogia: bases da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro, 2005, p. 107-125.

LURIA, Alexander Romanovitch. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEÓNTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

LURIA, Alexander Romanovitch. **Desenvolvimento cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 2013.

LURIA, Alexander Romanovitch. **A construção da mente.** São Paulo: Ícone, 2015.

MACEDO, Rosa Maria S. O jovem e seu mundo: escola e família. In: BOSSA, Nadia; OLIVEIRA, Vera B. de. (Orgs). **Avaliação psicopedagógica do adolescente.** Petrópolis, RJ:Vozes,1994.p. 153-207.

MAIA, Heber; VARGAS, Glória M. Intervenções Pedagógicas para alunos com deficiência intelectual. In: MAIA, Heber. **Neuroeducação e ações pedagógicas:** coleção neuroeducação vol 4. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.p. 45-58.(Coleção Neuroeducação 4).

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e letramento. In:_____. **Oralidade e Letramento.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-43.

MARTINS, Lygia Márcia. O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. São Paulo: Autores Associados, 2013, p. 269-308.

MARTINS, Lygia Márcia.; MARSIGLIA, Ana C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** São Paulo: Autores Associados, 2015. (Coleção educação contemporânea)

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso.** São Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN, Maria T.E. **Ser ou estar, eis a questão:** explicando o déficit Intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital e salário, preço e lucro.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia:ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. Periódicos em Psicologia. **Temas em psicologia.** v.2 n.3, Ribeirão Preto dez. 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300007>. Acesso em: 02 set. 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MCCONNAUGHEY, French; QUINN, Patrícia. O desenvolvimento da criança com Síndrome de Down. In: STRAY- GUNDERSEN, Karen. (Orgs.). **Crianças com Síndrome de Down:** um guia para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.p. 134-158.

MC NEILL, David. **Hand and mind:** what gesture reveal about thought. The University Of Chicago Press. 1994. Disponível em: <http://www.cogsci.ucsd.edu/~nunez/COGS160/McNeill_CH4_PS.pdf> Acesso em: 20 mai. 2014.

MC NEILL, David. **Gesture and thought.** Sept. p. 2-12, 2006. Disponível em: <http://mcneilllab.uchicago.edu/pdfs/dmnc_vietri_sul_mare.pdf> Acesso em: 14. mar. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de S.; DESLANDES, Suely F. (Orgs.). **Pesquisa social:**teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Theresinha; ROSA, Dora. BORDAS, Miguel. Relações entre alunos com deficiência e a escola. In: TENÓRIO, R. & LORDELO, J. A. (Orgs). **Educação Básica:** Contribuições da Pós-graduação e da pesquisa. Salvador: Edufba, 2010. Salvador, 2010.p.

MILIAN, Queila, et al. Deficiência Intelectual: doze anos de publicações na base Scielo. **Revista Psicopedagogia.** V. 30, n. 90, p. 64-73, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000100008> Acesso em: 15 mai. 2016.

MITTLER, Peter. **Conferências- Educação de necessidades Especiais:** uma perspectiva internacional. Disponível em: www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/petter.pdf. Acesso em: 03 mai.2013.

MONTEIRO, Maria I. B. A escrita e os alunos deficientes mentais nas escolas comuns e especiais. In: LODI, Ana C. et all. (Orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.p.98-103

MORAIS, Arthur G. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?** In: MORAIS, Arthur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B.; LEAL, Telma F. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.p. 29-46.

MORGADO, José. *Qualidade e Educação Inclusiva*. In: DAVID, Rodrigues (Org). **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011, p.109-124.

MURRAY, Roseana. *Papel em branco*. In:_____ **Poemas para ler na escola: seleção e apresentação** Hebe Coimbra. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.p. 109-109.

MUSTACCHI, Zan. *A incidência de TOC na Síndrome de Down*. **Revista Psique**, Entrevista. Ano XI, n.115,p. 8-14. 2015. Disponível em:< <http://psique.uol.com.br/zan-mustacchi-fala-sobre-chance-de-aumento-da-incidencia-de-toc-na-sindromede-down/>>. Acesso em: 2 fev 2017.

NOVAK, Miriam; GOLDIN-MEADOW, Susan. *Learning from Gesture: How Our Hands Change Our Minds*. **Educ Psychol Rev** , n. 27, p. 405–412, 2015. Disponível em: < https://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/sites/goldin-meadow-lab.uchicago.edu/files/uploads/PDFs/2015_Novack_GM.pdf> Acesso em: 13 jun 2016.

NUNES, Ana I. B. L.; SILVEIRA, Rosemary. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília: Líber Livros,2009.

O'BRIEN, John; O'BRIEN, Connie. *A inclusão como uma força para renovação da Escola*.In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**.Porto Alegre: Artes Médicas Sul,1999.p. 48-68.

OLIVEIRA, Anna A. S. *Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down*. **Cadernos de Educação**. Pe lotas: FAE/PPGE/UFPel, mai-ago, 2010. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/15.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Escolarização e Organização do pensamento*. **Revista Brasileira de Educação**. Conferência proferida na 48ª Reunião Anual da SBPC, jul, PUC, São Paulo, 1996. Disponível em :< http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE03/RBDE03_09_ESPACO_ABERTO_-_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf > Acesso em: 01ago. 2016

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Contribuições de Vygostsky*. In: CASTORINA, José et. al. **Piaget Vygostsky: novas contribuições**. São Paulo: Ática, 2012, p. 51-83.

OLIVEIRA, Marta K.; TEIXEIRA, Edival. *A questão da periodização do desenvolvimento psicológico*. In: OLIVEIRA, M.K; SOUZA, D.T.R. REGO, T.C. (Orgs.). **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 23-46.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2012.

PACHECO, Domingo; VALENCIA, Rosário. Deficiência Mental. In.: BAUTISTA, Rafael. (Orgs.) **Necessidades educativas especiais**. Lisboa, Portugal: Editora Dinalivros, 1997, p. 225-248.

PADILHA, Anna Maria. **A constituição do sujeito simbólico**: para além dos limites impostos à deficiência mental. In: 23 Reunião da ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1523t.PDF>>. Acesso em: 19. fev. 2013.

PADILHA, Anna Maria. L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção do deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2007a.

PADILHA, Anna Maria. O que fazer para não excluir DAVI, HILDA, DIOGO. In: GÓES, Maria Cecília; LAPLANE, Adriana Lia F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007b.p. 93-120.

PEREIRA, Anna Cristina C. **Os gestos das mãos e a referenciação: investigação de processos cognitivos na produção oral**. Tese (Doutorado em Letras)- Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

PEREIRA, Renata; MORO, Luciana; DE SÁ, Eliane [et all]. **A construção de gestos recorrentes na sala de aula**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA E X ENCONTRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA DA BAHIA. 2012. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/view/8114>> Acesso em: 04. Abr. 2014.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José L (Org.). **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.p. 11-24.

PLETSCH, Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual/mental na perspectiva histórico-cultural: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos. **Revista educação em Foco**. v 1, p. 239-250, 2012. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/PLETSCH,%20_Artigosemperiodicos_2012.2.pdf. Acesso em: 20 ago 2017.

PIMENTEL, Susana. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? **Revista Cadernos de Educação (UFPEL)** n. 55, p. 44-50, 2016. Disponível em : <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3820/3070>> Acesso em: 05 jan 2017.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev S. Vigotski no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2012.

RAIÇA, Darcy [et. al.] . **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

- RECTOR, Monica; TRINTA, Aloizio R. **A comunicação do corpo**. São Paulo: Ática, 1995.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11 ed., Petrópolis,RJ: Vozes, 1995.
- ROCCO, Maria. T. F. **Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro**. Cadernos de Pesquisa. n.75, p.25-33. 1990. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/803.pdf>>Acesso em: 12 mai 2012.
- ROCCO, Maria. T. Entre a oralidade e a escrita. In: DIETZSCH, Mary J. M. **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: associação Editorial Humanitas, 2005, p. 63-84.
- SARAIVA, Luis Fernando de O. Olhares em foco: tensionandos silenciamentos. In: SOUZA, B.P. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 59-77.
- SANTOS, Anabela. Uma proposta de olhar para os cadernos. In: SOUZA, B.P. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007,p. 165-184.
- SANTOS, Geandra C. S. O professor e a educação de alunos com desenvolvimento atípico. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (Org.). **Educação Inclusiva:escolarização, políticas e formação docente**. Brasília: Líber livros, 2011. p. 107-135.
- SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos 103).
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTAELLA, Lucia.**Matrizes da linguagem e do pensamento: sonora, visual, verbal**.São Paulo: FAPESP, 2013.
- SARUP, Mandan. **Marxismo e Educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SGANDERLA, Ana P. Educação de jovens e adultos e deficiência: legislação, dados e educação inclusiva. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage. **Educação de Jovens e Adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. São Paulo: Ed Injuí, 2012, p. 163-181.
- SMED. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. Saberes EJA I: Tempo de Aprendizagem III. 2014. Disponível em :< <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/03/EJA-I-TAP-III.pdf>> Acesso em : 04 de nov. 2016.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempo de dispersão**. Rio de janeiro: Contraponto, 2012.
- SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo:Cortez, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília R. (Orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2013.p. 35-66.

SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília R. (Orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2013.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2008.

STRAY-GUNDERSEN, Karen (Org.). **Crianças com Síndrome de Down: um guia para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TEBEROSKY, Ana. **La intervención Pedagógica y La comprensión de La lengua escrita**. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/artigo-ana-teberosky.pdf> Acesso em: 20 jan. 2013.

TEMPLE, Giuliana. Escrita na perspectiva histórico-cultural: metodologia etnográfica de pesquisa. In: PROENÇA, Marilene R. de S (Org.). **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.p. 229-256.

VELTRONE, Aline A; MENDES, Enicéia. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual**. Educação em Perspectiva. Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012 Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/235/91>>. Acesso em: 14 set. 2014.

VIEIRA, Josênia Antunes. O uso do diário em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, DF, v. 5, p. 93-104, 2001. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/1348/1003>>. Acesso em: 24 ago. 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. **Fundamentos de defectología**. 2. ed. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

VIGOTSKI, Lev S. [et. al]. **Psicologia e Pedagogia: bases da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo:Centauro, 2005.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. Lev S. Vigotski: apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática,2009a.

VIGOTSKI, Lev S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2009b.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v 37., n. 4, p. 861-870, dez, 2011. Tradução de Marta Kohl. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000400012&script=sci_arttext. Acesso em : 23.jan. 2014

VIGOTSKI, Lev S. **A transformação socialista do homem**. Disponível em <<http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.> Acesso em 23 mai. 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista semiestruturada com o professor



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista semiestruturada com o professor (Coparticipante e informante na pesquisa)

- A relação do professor com o seu aluno com DI.
- Quais as formas de comunicação do aluno?
- Quais os desafios e possibilidades nas formas de comunicação? Citar exemplos.
- O seu aluno comunica-se também por gestos?
- De que forma você estabelece um diálogo com ele nas produções de escrita?
- Como se dá o trabalho pedagógico em relação à produção de escrita (as hipóteses iniciais/ a construção da base alfabética) considerando a presença do seu aluno com DI na sala de aula?
- Você considera a linguagem gestual importante para o seu aluno com DI e para a interação dele com os demais? Explique.

APÊNDICE B- Roteiro de observação



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Roteiro de observação

1 Informações sobre a escola:

- Caracterização geral do espaço físico, profissionais envolvidos, relação com a comunidade, quantidade de alunos atendidos, acessibilidade, relação da escola com a perspectiva inclusiva; proposta pedagógica considerando as necessidades educacionais (e especiais) dos alunos;

2 Informações sobre a dinâmica da sala de aula

- Caracterização da sala de aula, disposição do espaço físico, recursos;
- Interações entre os alunos e do professor com a turma,
- Dinâmica das aulas, principalmente, na área de linguagem;
- Os gestos recorrentes do aluno com DI nas produções de escrita;

3- Observações sobre os alunos participantes da pesquisa;

- A relação dos alunos com o aluno com DI
- A relação do professor com o aluno com DI
- A comunicação do aluno com DI diante dos outros
- A ocorrência dos gestos nos atos de produção de escrita;
- Ocorrência de gestos nas interações com os outros nas relações cotidianas;
- As interações dos alunos com o colega com DI nos atos de produção de escrita;
- Eventos que mostrem os gestos e as hipóteses de escrita a partir das produções em cadernos, livros, atividades xerocopiadas produzidas pelos alunos com deficiência;

APÊNDICE C- Termo de consentimento dos pais



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pais

Prezado Senhor(a) responsável,

Temos o prazer de convidar seu (sua) filho (a) para participar da pesquisa intitulada “Gestos de alunos com deficiência intelectual reveladores de escrita: um estudo na escola”, sob a responsabilidade da pesquisadora Daiane Santil Costa, sob orientação do Professor. Dr. Félix Diaz , a qual pretende investigar a função dos gestos como manifestação simbólica de alunos com deficiência intelectual na aprendizagem da língua escrita, a partir das interações que são estabelecidas na sala de aula.

O percurso metodológico adotado prevê a realização da pesquisa nas dependências da escola, sobretudo, na sala de aula do seu (sua) filho (a). O Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, ou seja, a participação na pesquisa é voluntária. Todas as informações obtidas na pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo da participação do seu(sua) filho(a).

Considerando a Resolução 466/2012 (CNS/CONEP), do conselho Nacional de Saúde e das determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, o seu consentimento em permitir a participação do seu (sua) filho(a) não acarretará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. E, se as narrativas trouxerem emoções fortes ou desconforto, poderemos interromper o estudo a qualquer momento que o Sr(a) desejar, bem como garantindo a não utilização das informações obtidas para seu prejuízo ou de sua comunidade. Em hipótese alguma o áudio ou o vídeo serão utilizados para sua estigmatização ou constrangimento e, após a conclusão da pesquisa, o material gravado em áudio ou vídeo serão destruídos.

Com este estudo pretende-se ampliar a discussão sobre a aquisição da escrita de meninos e meninas, em séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas, situadas na cidade de Salvador-Bahia, trazendo benefícios para a aprendizagem de crianças e adolescentes com deficiência intelectual na escola a partir de reflexões críticas sobre prática pedagógica e sobre o ensino e a aprendizagem, na perspectiva da educação inclusiva. Particularmente, consideramos que a sua colaboração, poderá favorecer a reflexão e a construção de ações pedagógicas importantes ao desenvolvimento da escrita e as suas relações com os movimentos gestuais produzidos por esses alunos na sala de aula.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa sob responsabilidade da pesquisadora e haverá o devido anonimato dos sujeitos participantes. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de dissertação, sendo divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e de artigo científico. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFBA que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal da Bahia, localizada na Av. Miguel Calmon, s/n, Faculdade de Enfermagem. Telefone: (71)3283-7615.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, declaro que fui esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa intitulada “Gestos de alunos com deficiência intelectual reveladores de escrita: um estudo na escola”, sob a responsabilidade da pesquisadora Daiane Santil Costa, sob orientação do Professor. Dr. Félix Diaz. Também obtive esclarecimentos acerca da relevância da participação do meu filho (a) _____ na pesquisa, dos riscos da participação e das estratégias que visam garantir a integridade do meu (minha) filho(a). Declaro, enfim, que estou ciente de que não terei despesas, nem remuneração com a participação do meu (minha) filho(a) na pesquisa, e de que recebi as informações necessárias sobre a metodologia, objetivos propostos e benefícios previstos. Diante do exposto, venho, por meio deste termo, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para que meu (minha) filho(a) participe da pesquisa, estando seguro que poderei retirar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, caso deseje. Desta forma, assino este termo, juntamente com o

pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Assinatura do responsável pelo aluno

Data ____/____/____

Fone: _____

E-mail: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Daiane Santil Costa

Telefone (71)8809-4876

E-mail:daisantil@yahoo.com.br

APÊNDICE D- Carta convite para participantes (alunos)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CARTA CONVITE

_____,

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa sobre a sua aprendizagem da escrita e sobre alguns movimentos que você faz em seu corpo para escrever na sala de aula. A sua colaboração é muito importante para este estudo que está sendo desenvolvido pela pesquisadora Daiane Santil Costa e o seu orientador, o professor Dr. Félix Diaz, na Faculdade de Educação, na Universidade Federal da Bahia.

Com essa pesquisa pretendemos entender um pouco mais sobre a aprendizagem escrita dos meninos e meninas com deficiência intelectual, que estão matriculados em séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas, situadas na cidade de Salvador-Bahia. A pesquisa pretende trazer benefícios para a sua aprendizagem e também para os seus colegas e professores.

É importante dizer a você que, em hipótese alguma, o áudio e o vídeo que utilizaremos na sala de aula das suas trocas com os colegas e dos seus textos escritos serão feitos para seu constrangimento. Após a conclusão da pesquisa, o material gravado em áudio e o vídeo serão destruídos.

O seu nome não será revelado, manteremos o anonimato de todos os participantes. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e depois, serão divulgados, apenas, por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e de artigo científico. Você e sua família poderão entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa. **Consentimento Pós-
Informação:** De acordo com o esclarecido, eu _____
informo que fui esclarecido sobre o objetivo do estudo e que participarei da pesquisa.

Salvador _____ de _____ de 201__.

Assinatura do participante

APÊNDICE E- Termo de autorização da instituição co- participante



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO - PARTICIPANTE

Eu,..... responsável pelo
.....do (a)

_____estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a)

Daiane Santil Costa a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **Gestos de alunos com deficiência intelectual reveladores de escrita: um estudo na escola.**

Declaro conhecer as Normas e Resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, de estar ciente das co-responsabilidade como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, do compromisso de garantir a segurança e o bem estar dos sujeitos de pesquisa aqui recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

.....,de.....de 20.....

.....

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE F- Termo de consentimento dos professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

O senhor (a) está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “**GESTOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL REVELADORES DE ESCRITA: UM ESTUDO NA ESCOLA**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Daiane Santil Costa, sob orientação do Professor. Dr. Félix Diaz , a qual pretende investigar a função dos gestos como manifestação simbólica de alunos com deficiência intelectual na aprendizagem da língua escrita, a partir das interações que são estabelecidas na sala de aula. Com isso pretende-se ampliar a discussão sobre a aquisição da escrita desses meninos e meninas, em séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas, situadas na cidade de Salvador-Bahia.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador. Sua participação se dará por meio da observação da sala de aula, onde você atua, e da concessão de uma entrevista semiestruturada gravada em áudio. A análise do material será de cunho qualitativo, possibilitando uma melhor compreensão sobre o objeto pesquisado.

O Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, ou seja, a participação na pesquisa é voluntária. Todas as informações obtidas na pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo da participação. Seu consentimento em participar não acarretará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. E, se as narrativas trouxerem emoções fortes ou desconforto, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento que desejar, bem como garantindo a não utilização das informações obtidas para seu prejuízo ou de sua comunidade. Em hipótese alguma o áudio será utilizado para sua estigmatização e após a conclusão da pesquisa, o material gravado em áudio será imediatamente destruído.

Consideramos que, com sua colaboração, o Sr (a) estará contribuindo para reflexão crítica sobre a inclusão de crianças e adolescentes no Ensino Fundamental, particularmente sobre a temática da pesquisa sobre o desenvolvimento da escrita e as suas relações com os movimentos gestuais produzidos por esses alunos na sala de aula. Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa sob responsabilidade da pesquisadora e haverá o devido anonimato dos sujeitos participantes. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de dissertação e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e de artigo científico .

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com o pesquisador. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFBA que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal da Bahia, localizada na Av. Miguel Calmon, s/n. Telefone: (71)3283-7231.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, declaro que fui esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa intitulada “**GESTOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL REVELADORES DE ESCRITA: UM ESTUDO NA ESCOLA**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Daiane Santil Costa, sob orientação do Professor. Dr. Félix Diaz. Também obtive esclarecimentos acerca da relevância de minha participação na pesquisa, dos riscos da minha participação e das estratégias que visam garantir a minha integridade. Declaro , enfim, que estou ciente de que não terei despesas ou remuneração com a minha participação na pesquisa. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, estando seguro que poderei retirar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, caso deseje.

Assinatura do participante

Data ____/____/____

Fone: _____ E-mail: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Daiane Santil Costa/ Telefone (71)8809-4876/daisantil@yahoo.com.br