

INDÍCIOS DA LINGUAGEM ESCRITA EM UMA CRIANÇA COM ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR: A BRINCADEIRA, O DESENHO E A NARRATIVA¹

HINTS OF WRITTEN LANGUAGE OF A CHILD WITH DELAY IN THE NEURO PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT: THE PLAY, THE DRAWING AND THE NARRATIVE.

Luisa Miranda Jorge²
Ana Paula de Freitas³

Resumo: Este estudo se interessa pelas possibilidades de aprendizagem de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais. O objetivo é identificar os indícios do desenvolvimento da linguagem escrita em uma criança com diagnóstico de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, considerando-se as vivências da criança com a brincadeira, o desenho e a narrativa em diferentes espaços educativos: a escola de educação infantil e a clínica fonoaudiológica. Com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, opta-se pela análise dos processos e pelo estudo da origem dinâmico-causal, enfatizando-se uma análise explicativa e não descritiva. O procedimento de estudo envolve filmagens de atividades de brincadeiras de faz-de-conta, desenho e narrativas de histórias infantis, nos contextos da escola e da clínica. Os episódios selecionados para a análise focalizam a dinâmica dialógica entre a criança e seus interlocutores. Os resultados indicam que a partir das atividades simbólicas, como desenho e brincadeira de faz-de-conta, e por intermédio da mediação, a criança pode desenvolver suas capacidades sógnicas. Considera-se que a atuação deliberada do outro deve ser mais explorada, no sentido de tornar as práticas pedagógicas e clíni-

¹ Estudo desenvolvido com apoio do Programa de Iniciação Científica/CNPq

² Graduanda em Fonoaudiologia, Curso de Fonoaudiologia, Universidade Metodista de Piracicaba. lmirandajorge@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação, Docente do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto. ana.freitas@mouralacerda.edu.br

cas mais significativas e voltadas para a elaboração das funções mentais superiores. Desse modo, compreende-se que o trabalho, envolvendo tais esferas simbólicas, torna-se um caminho possível para o desenvolvimento de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Necessidades Educacionais Especiais; Desenvolvimento de Linguagem; Práticas Educativas.

Abstract: This study is interested in the learning possibilities of children with special educational needs. The objective is to identify the hints of written language development of a child diagnosed with impairment in the neuro psychomotor development, considering the child's experiences while in a game, doing a drawing and in a narrative at different educational spaces: at the kindergarten and at the speech therapy clinic. Based on the theoretical and methodological assumptions from the historical-cultural perspective of human development, we have chosen the analysis of the processes and the study of the dynamic-causal origin highlighting an explanatory analysis, rather than a descriptive one. The study procedure involves filming involving games and make-believe activities, drawings and children stories narratives, in a school and clinic context. The episodes selected for the analysis focused on the dialogical dynamics between the child and his/her interlocutors. The results reveal that from symbolic activities, such as the drawing and the make-believe game, and through mediation, the child can develop his/her semiotic skills. It is considered that the deliberate participation of the other should be more exploited in the sense of making pedagogical and clinical practices more meaningful and directed to the elaboration of superior mental functions. Therefore, it is understood that the work involving such symbolic factors becomes a possible way for the development of children who have special educational needs.

Keywords: Historical-Cultural Theory; Special Education Needs; Language Development; Educational Practices.

Introdução

Sobre a temática da inclusão escolar, estudos têm sido realizados com o objetivo de apontar entraves e desafios, sobretudo em relação ao papel da escola e às práticas pedagógicas realizadas no espaço escolar (FERREIRA E FERREIRA, 2004; GÓES, 2004; PIRES, 2006; DAINÊZ, 2009; MONTEIRO, et al., 2009; FREITAS E MONTEIRO, 2010).

Ferreira e Ferreira (2004) argumentam que é necessário não reduzir a escola à função de apenas socializar o aluno com deficiência, mas garantir um processo de inclusão, tomando como referência a função social da escola e estabelecendo um plano de desenvolvimento escolar que vise ao máximo desenvolvimento do aluno com deficiência.

Pires (2006, p. 114) aponta que:

A escola, como espaço inclusivo, deve ter como desafio o êxito de todos os seus alunos, sem exceção. Assim, ao construir seu projeto político-pedagógico, inspirado nos princípios da inclusão, deverá contemplar em sua renovação pedagógica o respeito às diferenças.

Dainêz (2009) observa que as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor para possibilitar que o aluno com deficiência participe das atividades, geralmente são simplificadas e artificializadas. A autora destaca que “a criança deficiente não necessita de pedagogia menor, mas sim de uma educação com programas apropriados e especiais, com profissionais capacitados e atentos às reais dificuldades e potencialidades” (DAINÊZ, 2009, p. 143).

Escola inclusiva não é simplificar o ensino, mas oferecer condições para que elas se desenvolvam de acordo com suas potencialidades. Sobre o assunto, Pinto e Góes (2005, p. 12-13) citam:

Não é possível uma educação que se construa sobre as bases do defeito de uma criança, do que ela não possui, do que ela não pode, do que ela não sabe (...). Em vista disso, torna-se fundamental que a educação oriente esforços para a busca da elevação dos modos de funcionamento dos sujeitos (...). Para tanto, a educação precisa pautar-se por uma visão prospectiva, de investimento nas potencialidades e estabelecimento de desafios, sem atrelar-se às limitações que o sujeito possui.

Monteiro et al. (2009) e Freitas e Monteiro (2010) afirmam que a escola precisa proporcionar a seus alunos conhecimentos culturais do meio no qual estão inseridos para que eles possam ter interesse na busca de novos conhecimentos. Dessa forma, as autoras enfatizam o fato de que todos devem ter oportunidades na preparação de sua vida social como cidadãos, que começa já na escola; assim, poderão estar preparados para uma vida social que faz parte de todo ser humano. Com isso, Monteiro *et al.* (2009, p. 13) concluem que:

Um aluno só está incluído se ele puder interagir com os colegas, partilhar conhecimentos, participar das atividades realizadas em sala de aula, apropriar-se de novos conhecimentos e tiver a sua disposição os recursos necessários para a superação cultural do déficit.

O interesse deste estudo é a compreensão dos caminhos possíveis de aprendizagem de crianças que possuem alterações no desenvolvimento neuropsicomotor. Fundamenta-se nas principais proposições da teoria histórico-cultural, especialmente na tese da gênese social do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1991).

Em seus estudos, Vigotski² concebe o homem como um sujeito histórico e produto de um conjunto de relações sociais. O autor buscou compreender sobre a origem do funcionamento mental. Para ele, a lin-

guagem é considerada uma função mental tipicamente humana. Aponta para o fato de que é a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade *sígnica*, portanto, pela mediação da linguagem, que ocorrem os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Segundo o autor, é na/pela linguagem que o homem se comunica e vai se constituindo em suas interações.

Na perspectiva histórico-cultural, o signo é um instrumento psicológico utilizado pelo homem para comunicar-se, significar as vivências, categorizar e analisar as coisas do mundo. Vigotski (1991), em sua tese sobre a internalização das funções psicológicas superiores, busca uma compreensão do papel do signo como tendo uma função mediadora.

Vigotski (2001), ao discutir a relação pensamento e linguagem, aponta para o fato de que esta deve ser concebida em termos de uma *práxis* linguística, sem a qual não existe significação. Conforme explica Pino (2005), na medida em que os sujeitos estão imersos na vida cotidiana, nas diferentes práticas sociais, os processos de significação são concretizados, ou seja, para o autor, a significação é uma produção social.

Com o intuito de compreender como a criança se insere no mundo da cultura, Pino (2005) problematiza o papel do Outro na passagem da criança de ser biológico para ser cultural. Ele explica que, num primeiro momento, o bebê realiza movimentos (*sinais*) que são dados biologicamente. O adulto (em geral a mãe), que funciona em um plano cultural (*simbólico*), capta esses *sinais* e atribui uma significação para eles e, a partir daí, a criança, ao vivenciar essa situação “movimento – reação do Outro”, passa a ter consciência da significação de seu movimento. Nesse momento, o movimento transforma-se em gesto significativo para a criança.

Sobre o imprescindível papel do Outro no funcionamento da vida

² A grafia do nome do autor varia em diferentes traduções. Neste texto, opta-se por uma só forma, porém preservando as indicações diferenciadas nas Referências.

cultural da criança, Vigotski (1991, p. 33) afirma que “o caminho do objeto (mundo externo) à criança e desta ao objeto passa por outra pessoa”. Estas proposições são fundamentais para a compreensão das possibilidades de aprendizagem de crianças que apresentam alterações no processo de desenvolvimento neuropsicomotor.

Vigotski (1997) argumenta que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, porém, ressalta que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais. Essas proposições estão ligadas à ideia de compensação, que, para o autor, é um processo fundamental no desenvolvimento de sujeitos com deficiência. A tese central a esse respeito é que, ao se deparar com alguma dificuldade, a criança tem a possibilidade de avançar por uma via indireta para vencê-la. Em casos de deficiência, isso significa a busca de formas de reorganização e equilíbrio, de maneira a superar o déficit, de compensá-lo. Nesse processo, o meio social assume papel imprescindível, possibilitando ou não a reorganização e o equilíbrio. O conceito de compensação toma por base a concepção do desenvolvimento humano como um processo social.

Neste estudo, considera-se que, para uma criança com deficiência ter acesso ao desenvolvimento, ela precisa ter as mesmas oportunidades de aprendizagem que as demais crianças. Assume-se como premissa que atividades como a brincadeira de faz-de-conta, o desenho e a narrativa são fundamentais para o desenvolvimento da criança que apresenta atraso em seu desenvolvimento neuropsicomotor, uma vez que tais atividades permitem o acesso ao mundo simbólico e à possibilidade de elaboração mental (VIGOTSKI, 1991).

Vigotski (1991) aponta que, a aquisição da linguagem escrita envolve outras atividades simbólicas, como o desenho e o brinquedo de faz-de-conta, que carregam os primeiros indícios de uma futura escrita.

Para o autor, o estudo da pré-história da linguagem escrita demonstra os processos pelos quais passa uma criança no processo natural de aquisição da mesma, sendo que essa história se inicia a partir do gesto, caracterizado por Vigotski como “signo visual”, passa pelo simbolismo no brinqueado de faz-de-conta, no desenho, até à simbolização da escrita.

O objetivo deste estudo foi identificar os indícios do desenvolvimento da linguagem escrita em uma criança com diagnóstico de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, considerando-se as vivências da criança com a brincadeira, o desenho e a narrativa em diferentes espaços educativos: a escola de educação infantil e a clínica fonoaudiológica.

Metodologia

Assume-se como pressuposto metodológico do estudo a teoria histórico-cultural. Com base nas ideias de Vigotski (1991), opta-se pela análise dos processos e pelo estudo da origem dinâmico-causal, enfatizando-se, assim, uma análise explicativa e não descritiva.

Este estudo realizou-se no âmbito educacional e focalizou os espaços de uma clínica-escola de fonoaudiologia e de uma escola de educação infantil. A clínica pertence a uma instituição confessional de ensino superior e presta serviços à sociedade por meio de atendimentos à população, feitos pelas estagiárias do último ano do curso de Fonoaudiologia e com orientação de docentes fonoaudiólogos. A escola de educação infantil é pública. Ambas localizam-se em uma cidade de médio porte do interior paulista.

A criança focalizada neste estudo é SS. Ela possui diagnóstico neurológico de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor em decorrência de uma encefalopatia crônica infantil. SS tinha cinco anos na época da realização do estudo. Ela era atendida semanalmente na clínica-escola de fonoaudiologia desde os dois anos e frequentava a escola de educação

infantil desde os três anos.

O procedimento de estudos envolveu filmagens de situações onde foram realizadas atividades de brincadeiras de faz-de-conta, desenho e narrativas de histórias infantis. Na escola, as filmagens ocorreram entre fevereiro e junho de 2009, e, na clínica de fonoaudiologia, entre os meses de setembro e dezembro de 2009. Após as filmagens os dados foram transcritos em ortografia regular e alguns episódios foram selecionados para a análise, privilegiando aqueles que focalizam a dinâmica dialógica entre a criança e seus interlocutores (professora, monitora³ e estagiária de fonoaudiologia).

Resultados e Discussões

Os resultados são apresentados em dois núcleos: atividades simbólicas e os modos de participação do outro no contexto da clínica fonoaudiológica (Núcleo 1) e atividades simbólicas e os modos de participação do outro no contexto escolar (Núcleo 2).

Para preservar a identidade dos envolvidos nessa pesquisa, cada participante está identificado pelas letras iniciais que designam sua função, seguidas pela letra inicial do nome. Assim, temos FG (estagiária de fonoaudiologia); PL (pesquisadora); PJ (professora); MM (monitora) e SS (Sujeito). Os demais alunos são representados pela inicial C mais um numeral, conforme a ordem em que aparecem nas transcrições.

Núcleo 1: Atividades simbólicas e os modos de participação do outro no contexto da clínica fonoaudiológica.

³ Na sala de aula frequentada por SS havia uma monitora que a acompanhava durante a realização das atividades. Cabe esclarecer que a monitora tinha ensino médio, sem formação na área educacional. Sua função era auxiliar a professora regente, uma vez que havia na sala uma criança com deficiência.

Episódio 1:

Situação: Brincadeira de casinha

1. FG: (Coloca com a ajuda de SS alguns brinquedos de casinha sobre a mesa)
2. SS: (balbucia alguns sons, pega um garfo e um copo, mexe o garfo dentro do copo como se estivesse mexendo alguma comida e em seguida coloca o talher na boca).
3. FG: (estava de costas para SS, pegando e arrumando alguns materiais).
4. PL: Hum!
5. FG.: Que delícia! O que você tá comendo SS?
6. SS: (repete a ação de levar o garfo à boca).
7. FG.: Hein, SS, o que você tá comendo? Ai que delícia! Será que essa boneca não quer não? Hein será que a boneca não quer um pouquinho de comida?
8. SS: (enquanto FG falava, ela coloca o garfo na boca da boneca e faz balbucios de choro de uma criança).
9. FG: Ai que delícia!
10. SS: Tó! (aproximando o garfo de FG)
11. FG: Que comidinha boa!
12. SS: (de novo coloca o garfo na boca).
13. FG: Hum! Ai SS eu também quero um pouquinho!

Neste episódio a criança brinca de faz-de-conta e usa os objetos para representar ações de fazer comida, comer e dar a “comidinha” para a boneca e a estagiária (turnos 2, 6 e 8). A atuação fonoaudiológica em dar sentido a essas ações (turnos 5, 7 e 11) possibilita que SS prossiga na brincadeira. Nota-se que, no turno 8, SS realiza ações e imitações, a partir da fala de FG no turno anterior.

A brincadeira também possibilitou a SS vivenciar ações imaginativas, uma vez que a “comidinha” e o “suco” não existem como objetos reais, mas durante a brincadeira eles existem. Segundo Vigotski (1991, p. 122),

“o mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo”.

É a partir desses gestos representativos que o objeto terá a função de signo. Ao propor a brincadeira de faz-de-conta, a estagiária de fonoaudiologia possibilita à criança a entrada no mundo do simbólico, fato este fundamental para a elaboração cognitiva de SS. Ao brincar, a criança age além de seu comportamento habitual: SS alimenta seu bebê e faz sua comida. SS se comporta como se ela fosse maior do que é na realidade. Neste sentido é que Vigotski (1991) afirma que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança e, assim, o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Vigotski (1991) caracteriza a brincadeira de faz-de-conta como atividade simbólica de segunda ordem, na medida em que um objeto ou uma ação adquirem uma função sígnica. A criança “fala” por meio dos gestos, que comunicam e indicam os significados dos objetos utilizados na brincadeira. Diz o autor:

Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem (VYGOTSKY, 1991, p. 125).

Essa atividade é de grande importância para o posterior desenvolvimento da linguagem escrita. A simbolização do objeto só é possível através da significação do outro e na relação que se estabelece durante a brincadeira ou convívio social do sujeito.

Episódio 2

Situação: Após a leitura de uma história denominada “Tum Tum Tum – Um barulho do corpo” a estagiária pede a SS que faça um desenho. FG e SS estão sentadas na mesa infantil. Sobre a mesa há lápis de cor e folha sulfite.

1. FG: SS! Pronto! (escreve o nome de SS na folha em que esta estava desenhando).
2. SS: (pega o lápis de cor que FG estava escrevendo e pinta em cima do nome).
3. FG: A SS tá pintando o nome dela.
4. SS: (balbucia algo que não dá para entender).
5. FG: Você tá pintando seu nome SS? Ó SS se você quiser ver ó, o livrinho pra você fazer igual à historinha.
6. SS: (olha para o livro, mas continua colorindo a folha).
7. FG: Que lindo! A SS tá fazendo a Alice e a Célia (personagens da história). Alice era magrinha e a Célia era a gordinha.
8. SS: (pega o pote com os lápis para escolher outra cor, mas logo entrega o lápis para FG).
- [...]
9. SS: (desenha um círculo).
10. FG: Que lindo seu desenho vamos escrever o nome da SS aqui atrás.
11. SS: (encosta a cabeça perto da folha para ver o que FG estava escrevendo).
12. FG: O nome da SS (escreve no verso da folha o nome de SS enquanto fala). Que dia é hoje? Vinte e quatro né?
13. PL: Vinte e cinco.
14. FG: Vinte e cinco do onze. Pronto.
15. SS: (rapidamente pega a folha e pinta em cima da data).
16. FG: Que lindo! Agora conte pra mim o que você fez.
17. SS: Mamãe! (responde para FG e pinta em cima da data e do nome dela escritos por FG).
18. FG: Que lindo SS! O que você tá fazendo?
19. SS: (desenha novamente um círculo).
20. FG: O que isso que você tá fazendo SS?
21. SS: (a partir do círculo puxa um rabisco).
22. PL: É o corpo de uma pessoa? Ó a cabeça e o corpo.

23. FG: É.
24. SS: (aponta com o lápis para o desenho).
25. PL.: E cadê o braço?
26. FG: E o braço SS? Cadê o braço?
27. SS: (começa a desenhar no meio do corpo em forma circular)
28. FG: (interrompe o que SS estava tentando fazer). Aqui ó! (pega na mão direita de SS). Vamos puxar o braço aqui assim ó! Puxar um braço aqui e outro aqui. A perna aqui ó. Uma perna e a outra perna aqui ó SS (FG realiza os traçados segurando na mão de SS, para que esta desenhe com ela).
29. SS: (pega o pote onde estão os lápis de cor, após FG soltar sua mão).
30. FG: Isso aí! Agora faz o olhinho, os dois “olhos”, o nariz. Aqui ó, vamos fazer o olhinho, o narizinho e a boquinha, né?
31. SS: (realiza traçados sobre o rosto do desenho).

Neste episódio FG propõe à SS a realização de um desenho sobre a história. FG escreve o nome de SS na folha e esta começa a rabiscar em cima de seu nome. FG atribui um sentido à ação de SS – pintar o nome (turnos 3 e 5).

Ainda no turno 5, FG sugere que SS olhe nas ilustrações para fazer o seu desenho. Há duas formas de se analisar essa situação. Por um lado, FG privilegia o desenho a partir de um modelo pronto, sem procurar investir na capacidade imaginativa de SS. Sabe-se que, tradicionalmente, as intervenções realizadas com pessoas com deficiência mental orientam-se por atividades mecânicas e repetitivas, pela crença de que estes sujeitos não possuem capacidade para operar nos domínios simbólicos (DAINÊZ, 2009; CASTRO, 2010). Por outro lado, a imitação tem um papel relevante na aprendizagem das crianças. Segundo Vigotski (1991), a criança, numa atividade coletiva ou sob a orientação do adulto, usando a imitação, pode fazer muito mais coisas. Não é possível saber qual foi a motivação de FG

para sugerir que SS olhasse nas ilustrações do livro para realizar seu desenho; todavia, ressalta-se aqui o papel do outro, que, de alguma maneira, sempre intermedeia as ações da criança com seu objeto de conhecimento.

No turno 7, FG atribui um significado às garatujas de SS. Segundo Vigotski (1991), no início do processo de desenvolvimento do desenho, a criança não tem intenções claras de representar, e é o outro que nomeia o traçado da criança, atribuindo a ele um significado. Lacerda (1995), assumindo os pressupostos vigotskianos, afirma que o ato de desenhar está todo atravessado pela oralidade. Nota-se ainda que SS, no turno 17, atribui um significado a um traçado feito por ela, após o questionamento de FG no turno 16. Entretanto, FG não considera a resposta de SS e pergunta novamente (turnos 18 e 20). SS continua a desenhar, sem dar atenção a FG. A pesquisadora busca um sentido para o traçado de SS e o nomeia como sendo o corpo de uma pessoa. A partir daí, FG passa a ajudar SS a desenhar o corpo, completando-o com o traçado de braços e pernas.

Nota-se que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem oral. Vigotski (1991) refere-se à linguagem escrita como um sistema que se constitui como um simbolismo de segunda ordem, que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Segundo o autor, “a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais” (VYGOTSKY, 1991, p. 120). Para Vigotski, os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. No episódio, constata-se que SS desenha “a mamãe” traçando um círculo. O fato dos primeiros traçados da criança se constituírem com base em conceitos verbais é o que possibilita “interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1991, p.127).

Núcleo 2: Atividades simbólicas e os modos de participação do outro no contexto escolar

Episódio III

Situação: As crianças estão organizadas em mesas que são ocupadas por quatro crianças. SS está sentada em uma mesa acompanhada por três colegas de sala e também pela monitora. A professora está em pé, na frente da sala. Ao ler a história, em alguns momentos, mostra o livro para que os alunos possam observar as ilustrações.

1. PJ: Passarolindo. (Lê o título do livro e aponta a capa do mesmo para a turma)
2. C: Passarolindo! (Repete toda a turma em coro)
3. PJ: A gente escreve pássaro, é uma palavra, lindo é outra palavra. Mas aqui está tudo junto e a gente vai saber o motivo. (Explicando sobre o título da história)
4. SS: (Está olhando atentamente para a professora)
5. PJ: Passarolindo morava num sapato velho pendurado no fio. (Vira o livro para a turma ver a ilustração da história) Que fio será?
6. C1: Sapato!
7. PJ: Não! O sapato estava pendurado num fio. Alguém já viu na rua tênis pendurado num fio de força elétrica? (Levanta o braço e faz movimentos no ar demonstrando a disposição dos fios)
8. C1: Eu já vi já prô! (Levanta o dedo para poder falar e várias outras crianças reproduzem o mesmo gesto querendo dar sua opinião sobre a pergunta da professora)
9. PJ: Têm pessoas que jogam, não sei por que, até hoje não descobri, jogam e ele fica lá né? (Novamente faz gestos com o braço levantado)
10. C2: Eu vi um passarinho lá no tênis.
11. SS: (aponta para um brinquedo aramado⁴ que está perto da monitora).

12. MM (Gestos negativos com a mão para SS)
13. SS: (Olha para a professora)
14. PJ: E esse pássaro aqui resolveu fazer o ninho dentro do sapato que estava pendurado no fio. (Aproxima-se de SS e mostra a ilustração para ela)
15. SS: Nenê? (Aponta para a ilustração)
16. PJ: Piu-piu. O que é esse daqui SS? (Aponta para a mesma gravura que SS estava olhando) Piu-piu!
17. SS: Nenê.
18. PJ: (fecha o livro) Piu-piu. Fala então piu-piu!
19. SS: Booooo! (Faz gestos com a mão, significando “acabou”)
20. PJ: Acabou! (sorri para SS abre o livro e continua a leitura da história) Toda manhã ele ia passear, voava até sair da cidade. Todo dia ele ia, saia do sapato e ia passear, voava longe, longe. E saia até da cidade onde ele morava. [...]
37. PJ: (Aproxima o livro de SS. e mostra as ilustrações novamente para ela)
38. SS: (Levanta a cabeça para ver os desenhos)
39. PJ: Cadê o bichinho?
40. SS: (Aponta para o desenho da minhoca)
41. PJ: E a goiaba, cadê a goiaba?
42. SS: (Não responde e nem aponta para os desenhos)
43. PJ: Ó aqui a goiaba e o bichinho, ó. O passarinho, piu-piu. (Mostrando para SS as ilustrações)
44. SS: (Fecha o livro que está na mão da professora e fica observando os desenhos da capa)

⁴ Trata-se de um brinquedo pedagógico que foi adquirido pela escola com a finalidade de auxiliar SS em seu desenvolvimento motor. Ela costuma brincar com ele enquanto os demais alunos realizam outras atividades.

45. PJ: Depois eu deixo você vê tá bom? Vamos continuar a história? (Afasta-se de SS e retorna à frente da sala) De noite ele voltava ao sapato. Um dia caiu uma chuva forte, o Passarolindo não saiu de casa [...].

Neste episódio os alunos demonstram envolvimento com a história que está sendo narrada pela professora: realizam alguns comentários e questionamentos. A professora, enquanto narra, também realiza perguntas para os alunos, com o intuito de que eles tragam suas vivências para compreender a história, procurando dar maior significado à história narrada por eles (turnos 3, 5 e 7).

SS, no turno 11, realiza um gesto indicativo, solicitando um brinquedo pedagógico. A monitora interpreta o gesto de SS e lhe responde, realizando um gesto representativo (negação). A partir da recusa da monitora em oferecer a SS o brinquedo, esta passa a olhar para a professora, que prontamente se aproxima de SS e lhe mostra a ilustração. A partir daí, instaura-se um jogo dialógico entre PJ e SS. A aluna aponta a ilustração e a nomeia (turno 15). A professora intervém, corrigindo a fala de SS. Não se trata de um nenê, mas sim de um 'piu-piu'. Nota-se que a professora atua, assumindo seu lugar social; à professora é dado o papel de ensinar, corrigir. Observa-se que a professora busca um caminho para tornar o significado mais inteligível para SS e, para isto, faz uso de uma onomatopeia para nomear a ilustração. Sabe-se que, em uma fase inicial de desenvolvimento da linguagem, quando as crianças ainda não dominam os significados das palavras, elas podem usar balbucios, onomatopéias e vocalizações (VIGOTSKI, 2001). No turno 18, a professora atua deliberadamente, insistindo para que SS repita a palavra 'piu-piu', articulando o significado verbal com o objeto. SS dá continuidade a esse jogo dialógico e por meio de fala e gesto (turno 19) indica que compreendeu a ação da professora de fechar o livro. A professora apropria-se da fala de SS (turno

20), demonstrando concordar com ela, e prossegue a leitura da história.

No turno 37, a professora novamente aproxima-se de SS e lhe mostra as ilustrações. A professora realiza uma pergunta para SS (turno 39). SS responde por meio de gestos indicativos (turno 40). Com o intuito de prosseguir na dinâmica dialógica, PJ realiza mais uma pergunta. Como SS não responde, a professora, no turno 43, responde por ela e continua a leitura.

Massi (2001), ao estudar uma criança com Paralisia Cerebral, em seu processo de desenvolvimento linguístico com enfoque para a construção narrativa, explica que os interlocutores, ao atribuírem sentido às expressões e aos gestos das crianças, funcionam como apoio na construção da narrativa. Este dado pode ser um indício das possibilidades de desenvolvimento da narrativa de SS. Sempre que a professora está atenta aos olhares e gestos de SS, esta demonstra mais atenção à história narrada.

Constata-se, assim, que as capacidades emergentes de constituição do narrar de SS passam, necessariamente, pelo outro. Na situação de sala de aula analisada, a professora PJ assume esse papel e busca caminhos para inserir SS na dinâmica narrativa.

Freitas, Moreno e Oliveira (2010) argumentam que a interação com o outro mediador, que significa o mundo para a criança, torna-se importante no processo de desenvolvimento da linguagem. As autoras refletem sobre as possibilidades de desenvolvimento do narrar em alunos com necessidades educacionais especiais e analisam situações ocorridas em sala de aula. Relatam que a professora da sala observada leva em conta o gesto e as vocalizações da aluna com Paralisia Cerebral, significando-os, e, desse modo, possibilita à criança imitar a fala do adulto, mostrando que essa interação contribui para que ela incorpore mecanismos que a auxiliarão no desenvolvimento de linguagem.

Góes (1997) discute aspectos da mediação social na construção de

conhecimentos e examina modos de participação do outro no funcionamento da criança. A autora focaliza seus estudos na dinâmica interativa que ocorre no espaço de uma sala de aula de educação infantil e analisa as atividades de contar histórias que são habitualmente realizadas pela professora. Para a autora, privilegiar atividades com histórias tem, certamente, repercussões positivas para a criança, pois as experiências com narrativas configuram-se como instâncias de refinamento da cognição.

Neste episódio a professora conta uma história para seus alunos e procura envolvê-los no enredo da história, trazendo elementos da vivência de cada um com a temática. Pelo que se observa, SS ainda não consegue espontaneamente participar do diálogo proposto pela professora; todavia, quando há uma intervenção mais direcionada, há participação de SS.

Episódio IV

Situação: A sala está organizada com mesas com quatro crianças em cada uma. SS está sentada numa mesa com dois colegas e a monitora, a professora está em pé, em frente à sala. SS brinca com um brinquedo pedagógico durante a atividade de leitura da história “O ogro e a princesa”. Logo após a leitura, a professora escreve o título da história na lousa e pede para que a turma copie o título e faça um desenho relacionado à história contada.

1. PJ: Então vamos lá, vocês vão escrever o nome da história. (Escrevendo na lousa o nome da história)
2. SS: (Continua brincando com um brinquedo pedagógico)
3. C1: Prô! (Uma das alunas chama a professora)
4. PJ: Oi! (Continua escrevendo na lousa)

5. SS: (Continua com interesse no brinquedo).
6. PJ: (Pega de dentro de um armário os potes de lápis de cor). Olha só a mesa mais quietinha, eu consegui alguns lápis lá da outra escola e a mesa mais quietinha eu vou passar colocando alguns lápis, não são novos, mas dá para usar e a mesa que não ficar quietinha não vai ganhar mais nenhum porque o de vocês já nem existe mais, né? Então a mesa que ficar mais quietinha eu vou passando e vou colocando o lápis. Se vocês quiserem ganhar vão ter que colaborar, se não, vão ficar sem.
7. SS: Mãe! Ai, ai, ai, ai (Brincando com o brinquedo pedagógico)
8. PJ: (Olha para SS e sorri para ela) E eu não quero que empreste de uma mesa pra outra. Porque é assim que vocês acabam perdendo os lápis da mesa de vocês. Ó lá! A mãe abriu a torneira hoje? (Fala olhando para SS.)
9. SS: (Continua brincando)
10. PJ: Mesa um, mesa cinco. (Distribui os potes de lápis de cor)
11. MM: Vai fazer a lição SS? Vai fazer a atividade SS.? Hãhã? Vai? hein SS? (Limpa a boca de SS.)
12. SS: (Continua brincando e não olha para MM).
13. PJ: Mesa quatro! Mesa três! Tá sem canetinha por quê? (Fala com os alunos que estão sentados na mesa três) Muito cuidado, se não SS vai virar toda hora isso daí (Referindo-se ao pote de canetinha sobre a mesa de SS). Pode usar, ela pode usar, só que (Neste momento para de falar, em função do barulho da sala) Ou! Que é isso? (Chama a atenção da sala que conversava bastante)
15. MM: (Coloca o brinquedo de SS sob a mesa)
16. SS: (Olha debaixo da mesa para pegar o brinquedo)
17. MM: (Impede que SS pegue o brinquedo) A gente vai fazer a lição. Vamos guardar seu brinquedo pra gente fazer o desenhinho, tá? (Pega um estojo que contém as canetinhas separadas das dos outros alunos).
18. MM: (coloca o estojo em cima da mesa).

19. PJ: (Começa a distribuir as folhas de sulfite para os alunos).
20. MM: É pra ela não mexer nesse daí. (Referindo-se ao pote de canetinha e explicado a um dos alunos que estava sentado na mesa com SS o porquê de ela ter um estojo só para ela)
21. SS: Mãe! Dá! (Estende a mão em direção à professora pedindo uma folha)
22. PJ: Você já chamou a prô para a PL ver? Chame a prô. (Incentivando SS. a falar a palavra prô para a pesquisadora)
23. SS: Prô! (Continua com o braço estendido, mas logo vira o estojo em cima da mesa)
24. MM: (Recolhe os lápis e põe no estojo)
25. PJ: Chi! (pede silêncio para a classe) Eu acho que ninguém vai ganhar lápis viu! Ninguém quer cores novas de lápis!
26. SS: (Tenta pegar o brinquedo)
27. MM: Não agora você vai pintar. A lá! (Aponta para a professora que ainda estava distribuindo as folhas).
28. C2: Ela tá babando! (Apontando para SS)
29. MM: (Limpa a boca de SS)
30. PJ: Primeiro escreve o nome da história e o nome de vocês coloca embaixo pra eu não esquecer.
31. SS: (Retira a tampa das canetinhas)
32. PJ: Toma SS. Ó SS! Desenha o Ogro aí. (Entrega para SS uma folha e se refere ao personagem da história contada)
33. SS: (Começa seu desenho)
34. MM: Bem bonito viu SS? Tá?

35. SS: (Faz garatujas)
36. MM: Olha! Olha! (Apontando para o desenho de SS)
37. SS: (Olha para MM e aponta para o desenho). Ó!
38. MM: Ó! (Repete a fala de SS). Chame a prô!
39. SS: Prô! (Chama pela professora e continua a desenhar)
40. PJ: Oi!
41. SS: Mãe!
42. PJ: Mãe? Prô! (Sorrindo para SS)
43. MM: E o papai? Mamãe?
44. SS: Quê?
45. MM: Cadê o au au?
46. SS: (Ignora a fala da monitora e pega outra canetinha)
47. MM: Guarda, guarda tudo. Guarda tudo, tá?
48. SS: Mãe! (Tampa uma canetinha e mostra para a monitora)
49. MM: Oi! (entrega para SS outra canetinha)
50. SS: (continua fechando com as canetinhas).

Neste episódio é possível observar que a escrita aparece em uma atividade habitual (leitura de livro de história infantil). No turno 1, a professora escreve o nome da história na lousa e solicita aos alunos que escrevam o nome nas folhas. Segundo Goulart (2006), a aquisição da escrita da criança faz parte de uma construção conjunta com suas interações sociais possíveis e a significação que a escrita possui para a sociedade na qual a criança está inserida.

Enquanto a professora realiza a leitura e organiza a classe para a realização da atividade de desenhar, SS brinca com um brinquedo pedagógico. Tal fato permite indagações: “como fazer o desenho se durante a leitura da história SS estava realizando uma outra atividade?; o que SS pode ter aprendido da história contada?”. Dainêz (2009), ao estudar os processos compensatórios em crianças com deficiência mental, observou duas alunas em situações de sala de aula. A autora constatou que os professores utilizam a simplificação ou artificialização das atividades como forma alternativa de trabalhos com tais crianças. Para a autora, “isso acontece devido à baixa expectativa social em torno do desenvolvimento da criança especial” (DAINÊZ, 2009, p. 139). Neste caso, a simplificação de tarefas se revela quando a professora dá a SS um brinquedo aramado, no momento de ouvir a história. A ação da professora em dar o brinquedo para a aluna pode ser um indício de que há uma baixa expectativa da escola e da professora em relação às possibilidades de aprendizagem de SS.

Ferreira (2009) afirma que os professores geralmente seguem o senso comum que diz que “os alunos com deficiência intelectual são incapazes de aprender” (FERREIRA, 2009, p. 102). Por isso, justificam a simplificação das atividades pelo fato de esses alunos serem mais lentos e terem mais dificuldades, o que complicaria a aprendizagem dos mesmos.

No turno 15, a monitora guarda o brinquedo de SS. Ela tenta pegar, mas a monitora explica que ela deve fazer o desenho. A professora distribui lápis de cor para todos os alunos; todavia, para SS, a monitora traz um estojo com canetinhas e justifica, para os alunos que estão sentados à mesa com SS, a exclusividade do material (turno 20). Nota-se que, no turno 13, a professora havia feito um comentário sobre o cuidado que os alunos deveriam ter com o material, para SS não pegar. Monteiro et al. (2009) constataram que as atitudes do professor em relação ao tratamento

diferenciado ao aluno especial contribuem para que os colegas da criança com necessidades educacionais especiais percebam que ela é “diferente” e necessita de ajuda. O fato de um aluno chamar a atenção para a baba de SS (turno 28) pode ser revelador de que a imagem que os colegas têm dela é constituída a partir dos modos com que os educadores se relacionam com a aluna.

SS observa que a professora está distribuindo as folhas de sulfite e, no turno 21, solicita uma folha para PJ; todavia, a professora não entrega imediatamente a folha e só vai fazer isto instantes depois, quando sugere que SS desenhe um personagem da história (turno 32).

Dainêz (2009) observou que, durante a dinâmica interativa na sala de aula, quando há algum aluno com deficiência geralmente ocorre uma relação entre a professora e o aluno e não uma relação com o grupo todo. Segundo a autora, formas de interação partilhadas contribuem mais para a elaboração conjunta de conhecimentos. Nesse episódio, observa-se que houve pouca interação entre SS e a professora e que a intervenção exclusiva ficou a cargo da monitora.

As ações da monitora configuram-se como tópicos instrucionais (faça isto, não faça aquilo, entre outros). Este fato também foi observado por Monteiro et al. (2009), ao constatarem que o monitor, muitas vezes, é que possui mais contato com a criança com necessidades especiais. Todavia, como ocorre neste caso, o monitor não possui formação que o torne capacitado para agir com finalidade pedagógica em relação à SS.

Observa-se que a monitora realiza alguns comentários para SS durante a confecção do desenho (turnos 34, 36, 38, 43, 45), com o intuito de incentivá-la ou orientá-la. Entretanto, tais comentários estão fora do contexto da história contada e não se referem à produção que SS está realizando. A monitora quer que SS desenhe, mas não está preocupada com a atividade pedida; o importante é que ela faça qualquer desenho.

Com relação ao aspecto das interações realizadas no âmbito da inclusão escolar, Monteiro et al. (2009) salientam que, mesmo com “a pobreza das relações e das experiências socioculturais que se configuram no espaço da escola - inclusão - há vida social ocorrendo e fazendo parte do mundo significativo da criança com deficiência mental” (MONTEIRO et al., 2009, p.13), ou seja, aquilo que é significado no meio social é que fará sentido à criança, sendo que o aluno deve ser alfabetizado num contexto onde leitura e escrita façam sentido.

As atividades que envolvem as esferas simbólicas da linguagem, como a narrativa e o desenho, são fundamentais quando se pensa no desenvolvimento da linguagem escrita, pois, como afirmou Vigotski (1991, 2001), são consideradas a pré-história da linguagem escrita. Nesse episódio, observa-se a ocorrência dessas atividades; todavia, notam-se poucos momentos de intervenção com intencionalidade pedagógica, com intenção de possibilitar que SS atue nesses domínios simbólicos.

Considerações Finais

Neste estudo, pretendeu-se compreender os indícios do desenvolvimento da linguagem escrita em uma criança com diagnóstico de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, considerando-se as vivências da criança com a brincadeira, o desenho e a narrativa em diferentes espaços educativos: a escola de educação infantil e a clínica fonoaudiológica.

Os resultados encontrados demonstram que, na clínica de fonoaudiologia, as atividades habituais são a brincadeira de faz-de-conta, a leitura de histórias infantis e o desenho. Na escola, as atividades habituais são leitura de histórias e desenho.

Na clínica, muitas vezes, SS inicia a brincadeira, imitando as ações da estagiária de fonoaudiologia; em outros momentos, ela realiza alguns gestos e estes são compreendidos pela terapeuta. Quando a atividade é o

desenho; a estagiária usa estratégias para auxiliar SS a desenhar: às vezes, dá o modelo do desenho, outras vezes, incentiva por meio da oralidade. A estagiária de fonoaudiologia procura mostrar para SS as possibilidades de uso da escrita, como a escrita do nome e da data na folha. No espaço da clínica de fonoaudiologia foi possível observar tentativas de explorar as possibilidades simbólicas de tais atividades, embora, em alguns momentos, notou-se um trabalho voltado para a repetição de tarefas, sem enfatizar os processos significativos inerentes a essas esferas.

Na escola, a professora conta história, mas, nesses momentos, SS realiza outra atividade. Quando SS desenha, a atividade se torna descontextualizada, pois ela não participou da história. Os desenhos realizados por ela são garatujas, nem sempre significadas pela professora ou monitora. A professora mostra as possibilidades de uso da escrita aos alunos, como, por exemplo, escrever o nome da história na lousa.

É possível considerar que práticas de letramento estão sendo trabalhadas e que atividades que são consideradas como precursoras da linguagem escrita são habituais em ambos os espaços. Contudo, em muitos momentos, observa-se que há uma tentativa de simplificar tarefas para a criança, bem como um modo de compreender a criança com necessidade educacional especial que não valoriza suas capacidades.

Em todos os episódios analisados nota-se que, quando há intervenção do outro, com o intuito de orientar a criança na realização das atividades, SS participa mais e demonstra possibilidades sógnicas: ela faz gestos, imita o outro, nomeia ilustrações, faz garatujas e traçados. Considerando-se o pressuposto vigotskiano de que gestos, brincadeira e desenho constituem, tal como a linguagem escrita, um simbolismo de segunda ordem, pode-se afirmar que, neste estudo, há indícios do desenvolvimento da linguagem escrita em SS, desde que as ações da criança sejam atreladas à participação do outro.

Acredita-se que a partir das atividades simbólicas como desenho e brincadeira de faz-de-conta, e pela mediação, SS pode desenvolver suas

capacidades sócio-cognitivas. Considera-se que a atuação deliberada do outro (educadores e terapeutas) deve ser mais explorada, no sentido de tornar as práticas pedagógicas e clínicas mais significativas e voltadas para a elaboração das funções mentais superiores. Desse modo, compreende-se que o trabalho envolvendo tais esferas simbólicas torna-se um caminho possível para o desenvolvimento de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais.

Referências

CASTRO, G.S. **O processo de interação comunicativa de duas crianças com Síndrome de Down e comportamentos autísticos**. 2010. 93f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente) Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

DAINÊZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural**. 2009. 148f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S. L. (orgs). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 101-109.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. (Orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FREITAS, A.P.de.; MONTEIRO, M. I. B. (In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, MG, p. 1-14, 2010. **Anais...**Meio Digital: ISSN 2175-8484 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt15>>. Acesso em: 26 maio 2011.

GÓES, M. C. R. As relações Intersubjetivas na Construção de Conhecimentos. In: GÓES, M.C.R. de.; SMOLKA, A.L.(orgs.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papyrus, 1997, p. 11-28.

_____ Desafios da Inclusão de Alunos Especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. (orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 69-92.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 11 nov. 2009.

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

MASSI, G.A.A. **Linguagem e paralisia cerebral**: Um estudo de caso do desenvolvimento da narrativa. Curitiba: Editora Maio, 2001.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A.P. de; CAMARGO, E. A. A.; DAINÊZ, D.. A constituição de sujeitos com dificuldades acentuadas para aprender na escola regular. In: **Anais Special Education: From Theory to Practice**. I International Congress on Family, School and Society. Portugal, 2009.

PINO, A. O Nascimento cultural da criança. In: PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005, p. 151-171.

PINTO, G. U.; GÓES, M. C. R. de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: ABPEE/FFC-Unesp-Publicações, v.12, n.1, p. 11-28, jan./abr.2005.

PIRES, G. N. L. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, L. A. R. et al. (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 106-121.

VIGOTSKI, L. S.. **Fundamentos da Defectologia**. Obras Escogidas. Tomo 5. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.