

O ENSINO DA ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Solange Marques Rossato¹

Elizabeth Piemonte Constantino

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis-SP, Brasil

Suely Amaral Mello

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília-SP, Brasil

RESUMO. O presente artigo propõe uma reflexão teórica acerca do desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual no que tange à importância e à necessidade de aprender a linguagem escrita, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural. Para essa abordagem, o curso de desenvolvimento de uma criança, considerada deficiente ou não, ocorrerá conforme as condições culturais e sociais em que ela estiver inserida. Assim, no tocante à criança com deficiência intelectual, a sua condição cultural, em relação dinâmica com os entraves colocados por sua condição especial, será a fonte de seu desenvolvimento. Se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se realiza mediante o uso de ferramentas e se as pessoas com deficiência intelectual apresentam inaptidão para o uso dessas ferramentas, será necessário criar meios auxiliares para elas poderem aprender a utilizá-las, como meio de formar e desenvolver as suas funções psíquicas. Nesse processo, o ensino e a apropriação da linguagem escrita são vias fundamentais de acesso ao mundo cultural, numa mais ampla significação da comunicação, do mundo e de si mesmo. Em suma, os educadores compreenderem a relevância do ensino intencional da linguagem escrita e do processo histórico que a constitui representa uma contribuição fundamental para o processo de humanização das crianças com deficiência.

Palavras-chave: Escrita; deficiência intelectual; desenvolvimento.

THE TEACHING OF WRITING AND THE DEVELOPMENT OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

ABSTRACT. This article proposes a theoretical reflection on the development of children with intellectual disabilities, regarding the importance and necessity of the process of learning the written language, from a historical-cultural point of view. For this approach, the course of development of a child disabled or not will occur according to cultural and social conditions experimented by him or her. Therefore, concerning the child with intellectual disabilities, his cultural condition, in dynamic relationship with the obstacles placed in its special condition, will be the source of his development. If the development of higher psychological functions is realized through the use of tools and if the people with intellectual disabilities present an inability to use these tools, there will be the need for aids so they can learn to use them in order to train and develop their psychic functions. In this process, education and written language acquisitions are fundamental ways of accessibility to the cultural world, a wider significance of communication in the world and to oneself. In short, the educators' comprehension about the importance of intentional teaching of written language and the historical process that involves its development represents a fundamental contribution to the process of humanization of children with disabilities.

Key words: Writing; intellectual disabilities; development.

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITA Y EL DESARROLLO DE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA INTELECTUAL

RESUMEN. Este trabajo trata del desarrollo de la niñez con deficiencia intelectual ubicándose en la importancia y necesidad del proceso de aprendizaje del lenguaje escrito a partir de la Teoría Histórico Cultural, la cual propugna que el desarrollo de la infancia, deficiente o no, ocurrirá en razón de las condiciones

¹ *Endereço para correspondência:* Rua Paranaguá, 565, ap. 01, Bl. 02 - Zona 07, CEP 87.020-190 - Maringá-PR, Brasil. *E-mail:* solmarques@hotmail.com.

culturais e sociais aportadas al cuidado de su crianza. De este modo no es la deficiencia intelectual de un niño que le impide alcanzar altos niveles de desarrollo, sino su condición cultural. Por ello, frente a la incapacidad de la infancia con deficiencia intelectual utilizarse de las herramientas que les permiten el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, hace falta crear medios auxiliares que les posibiliten dicho desarrollo, enseñándosela, a la vez, a utilizárselos. En este proceso, la enseñanza y apropiación del lenguaje escrito son fundamentales para acceder culturalmente al cotidiano permitiendo ampliar el significado de uno mismo, de la comunicación y del mundo. En suma, la comprensión de los educadores acerca de la importancia de la enseñanza intencional del lenguaje escrito y del proceso histórico que lo constituye, representa una contribución fundamental para el proceso de humanización de la infancia con deficiencia.

Palabras-clave: Escrita; deficiencia intelectual; desarrollo.

Muitas das discussões acerca da compreensão do homem o retratam a partir de uma visão ainda marcada pelo Positivismo, em que se reduz a sua possibilidade de desenvolvimento à sua própria natureza, desconsiderando-se as relações sociais e toda a riqueza histórica de transformações socioculturais de que ele faz parte.

Procuramos compreender esse homem – no caso, a pessoa com deficiência – com base na escolha de uma apreensão que vislumbra sua aprendizagem e seu desenvolvimento de maneira a romper com o estreito caminho do natural, do biológico, do aparente. Assim, fundamentamo-nos na Teoria Histórico-Cultural, que demonstra as possibilidades de transformar um indivíduo em um homem cultural e acredita na movimentação de suas aprendizagens, considerando a qualidade das mediações histórico-sociais vivenciadas.

Na busca por essa compreensão, entendemos que a educação tem hoje o desafio de proporcionar a todos os alunos - deficientes ou não - o aprendizado escolar e o acesso aos conteúdos historicamente produzidos. Dessa maneira, a todos deve ser garantido o direito de aprender, mediante uma educação de fato inclusiva e promotora do desenvolvimento dos processos complexos/superiores (pensamento abstrato, memória, controle da vontade, atenção, dentre outros), de modo a formar um homem criador, criativo e sujeito de sua história.

Na idade escolar as crianças são incluídas em diversas atividades educativas intencionais, as quais devem propiciar a aprendizagem da linguagem escrita, da leitura e da aritmética e, assim, oportunizar às crianças a apropriação e a perpetuação da cultura e das aptidões criadas ao longo das gerações. Essas apropriações permitem à criança significar o mundo dos objetos, do social e da cultura e desenvolver melhor a atividade cognoscitiva e a capacidade de assimilar conhecimentos. A escola é

fundamental para esse processo de desenvolvimento e precisa considerar o aluno como sujeito, não se limitando a ensinar o mínimo, pressupondo que os estudantes sejam incapazes de aprender. Ela deve desenvolver em todos a capacidade de analisar e generalizar os diversos fenômenos da realidade.

Nessa perspectiva, ao pensar no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual no seu processo de escolarização, devemos tomá-la nas suas diferentes possibilidades, inclusive com a aprendizagem da linguagem escrita. Dessa maneira, com base na Teoria Histórico-Cultural, o objetivo deste texto é fazer uma reflexão teórica a respeito do desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual e sobre a importância e necessidade da intervenção intencional do educador no processo de aprendizagem da linguagem escrita para o seu desenvolvimento e seu processo de humanização.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO E O PROCESSO EDUCATIVO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Em se tratando do desenvolvimento cultural da criança, em princípio, esta possui estruturas primitivas, determinadas pelas peculiaridades biológicas de sua psique, de sorte que, à medida que essas primeiras estruturas se desenvolvem e se transformam de funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores (desenvolvimento cultural), também aparecem novas estruturas, constituindo-se em novas relações e em estruturas superiores. Para Vygotski (2000a, p. 122), essas estruturas primárias da psique têm o sentido de um ponto de arranque a partir do qual “começa a destruição e a reorganização da estrutura primitiva e o passo às estruturas de tipo superior.”

Não obstante, para que a criança realize uma ação organizada é importante a sua atividade instintiva inicial ser substituída pela atividade intelectual intencional, pois com seu desenvolvimento a criança inibe as funções primitivas, as quais dão lugar ao desenvolvimento das formas complexas de adaptação.

A criança, em seus processos iniciais de desenvolvimento, tem o mundo de objetos externos como estranho; mas quando começa a interagir socialmente com esse mundo (mediado pelo outro) e passa a ter controle sobre esses objetos, utiliza-os de modo funcional, ou seja, como ferramentas, e assim novas formas e recursos de comportamento se desenvolvem a fim de dar apoio aos movimentos naturais e aos anteriormente adquiridos.

Desde o início o desenvolvimento cultural da criança é mediado pelo uso de instrumentos e signos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. “Esses processos reconstroem o comportamento com base no uso de signos como estímulos. Esses modos de comportamentos, adquiridos no correr da experiência cultural, reconstroem também as funções psicológicas básicas da criança e as equipam com novas armas, desenvolvendo-as.” (Vygotsky & Luria, 1996, p.184).

A criança passa a utilizar técnicas culturais que contribuem para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (a atenção voluntária, a memória, a imaginação, o pensamento e a linguagem), assim denominadas por se referirem a mecanismos intencionais, a ações conscientemente controladas de forma progressiva, a processos voluntários que dão ao homem a possibilidade de ser independente e de planejar suas ações no mundo. Cumpre observar que essas funções não são inatas, mas se originam nas relações entre as pessoas e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento; desse modo, são distintas dos processos elementares (reações automáticas, ações reflexas e associações simples), os quais são de origem biológica.

O domínio de técnicas culturais como a linguagem escrita, o desenho, as obras de arte, os mapas, os diagramas, as diversas formas de numeração e de cálculo, entre outras – se processa principalmente na fase escolar haja vista que a criança em desenvolvimento se apropria das técnicas já criadas e aprende a

utilizá-las, transformando assim seus processos naturais. Exemplo disso é o emprego de recursos como cartões, papel ou outros objetos, para ajudá-la a lembrar-se de algo que lhe foi solicitado. Para tanto, a criança necessita aprender a dominar esse recurso como meio de memorização, descobrindo o uso funcional do signo, para, com isso, ter ampliada a sua capacidade natural de memorizar.

Esses métodos de memorizar mais primitivos vão ser substituídos por outros mais eficientes – por exemplo, podemos empregar o sistema numérico para lembrar-nos de uma determinada quantidade. Identificamos aqui a forte função da escola de colaborar com a criança na apropriação das técnicas culturais, permitindo-lhe superar métodos mais primitivos e desenvolver-se. A escola “cria uma provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural.” (Vygotsky & Luria, 1996, p.194).

Quanto à questão em foco, Vigotski (2009a) concebe a relação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem diferentemente de outras concepções, principalmente no que tange ao papel fundamental da aprendizagem no desenvolvimento e as relações existentes entre esses dois processos desde o nascimento da criança. Ela não é um ser incapaz e dependente absoluto do adulto para realizar suas atividades, mas necessita da mediação, pois seu desenvolvimento se dá gradativamente, num processo ativo, com as possibilidades que vão sendo criadas à medida que ela se relaciona com o outro.

Ainda no tocante ao desenvolvimento e à relevância de um ensino sistematizado, Vigotski (2009a) realizou estudos com o objetivo de verificar o curso do desenvolvimento infantil no processo de aprendizagem escolar, principalmente o desenvolvimento do conhecimento científico. A importância disso está no fato de ser esse o principal foco de trabalho dos professores em sala de aula: promover a apropriação de conceitos científicos, independentemente de trabalharem com pessoas “normais” ou não.

Para o autor, a educação escolar é importante para o avanço dos conceitos espontâneos e dos científicos. Ele considera que os conceitos científicos se desenvolvem a partir do ensino escolar e se apoiam nos espontâneos,

produzindo uma ruptura, uma contradição em relação a estes, para a formação de nova síntese dialética. Além disso, “são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis.” (Vigotski, 2009a, p. 295). O ensino vai proporcionar à criança a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história pelo homem, influenciando o aparecimento da consciência e do pensamento teórico.

Vigotski (2009b, p. 241) afirma que o processo de formação de conceitos não é algo natural, com tempo predeterminado para acontecer; ao contrário, só acontecerá se a criança – seja ela “normal” ou não – se apropriar de conhecimentos sistematizados, se extrapolar o limite da sua experiência imediata. Assim o autor considera a escola como o local privilegiado para proporcionar às crianças tais conceitos. E argumenta que “o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância - talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos.”

A forma de os educadores organizarem os conteúdos pode favorecer o desenvolvimento de novas estruturas mentais. O que se espera da escola e dos seus profissionais é que propiciem aprendizagens que sejam fontes de desenvolvimento de conceitos científicos, uma vez que o momento da escolaridade se constitui em fator essencial e determinante do desenvolvimento intelectual da criança (Vigotski, 2009a). O aluno passa a ser capaz de conhecer melhor a realidade da qual faz parte, de maneira a se relacionar com a sociedade, agindo nela e transformando-a. Um ensino intencional, que caminhe nesse sentido, também deve ser pensado e organizado para as pessoas com deficiência intelectual, por provocar a reestruturação das funções do comportamento em toda a sua extensão. O modo de o professor organizar a aproximação da criança com a cultura tem importância fundamental para a formação das estruturas mentais. Assim, o conceito científico a ser trabalhado deve fazer sentido, ser significativo para a criança. É preciso que o professor provoque na criança a necessidade de aprender novos conceitos.

DEFICIÊNCIA: POR UMA CONCEPÇÃO DE HOMEM EM DESENVOLVIMENTO

Em se tratando de deficiência, é relevante ter em conta que esta envolve pessoas que “possuem características pessoais que, conjugadas às construídas nas e, até mesmo, produzidas pelas exigências sociais interferem no seu processo de humanização” (Bueno, 2004, p.69). Neste sentido, a Teoria Histórico-Cultural confirma, em suas considerações teóricas, que a história e as relações produzidas nessa concepção e por meio dela interferem diretamente nas ideias de deficiência e de não deficiência construídas pela sociedade.

A educação dessas pessoas sob esse viés deve compreender que, em primeiro lugar, elas são seres humanos em potencial, daí a necessidade de insistir no ensino de conteúdos científicos, nos saberes construídos e elaborados pela sociedade, pois assim elas podem distanciar-se de seus limites, de suas dificuldades.

Neste sentido, é fundamental organizar propositalmente as condições adequadas de desenvolvimento da pessoa com deficiência, visto que as suas possibilidades de desenvolver-se não são qualidades psíquicas prontas, mas requerem, para a sua formação, as condições correspondentes de educação e ensino. Exige-se, por conseguinte, uma educação intencionalmente organizada, a fim de provocar experiências novas e a formação de novos processos psíquicos, os quais geralmente são inviabilizados por uma educação estreita, fundamentada em conteúdos isolados e em conceitos e ações limitados a “possíveis” necessidades e capacidades das pessoas com deficiência.

Entendemos, então, com base nessa abordagem teórica, que a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência dependem da qualidade das mediações que elas recebem ao longo da vida, sobretudo dos processos de ensino utilizados em sua vida escolar; ou seja, dependem, entre outros aspectos, da qualidade do trabalho do professor. Acreditamos também que a atividade docente com as pessoas com deficiência está relacionada com a formação desse profissional, com a história de suas vivências, com a sua experiência enquanto professor, com as políticas educacionais, com as condições materiais

postas, com os ideários sobre homem e de deficiência.

Rossato (2010) desenvolveu uma pesquisa com o intuito de compreender as expectativas e concepções dos professores de Educação Especial acerca de seus alunos com deficiência intelectual. Nesse estudo o índice mais elevado de respostas (44%) revela que a deficiência é tomada como algo definitivo, enquanto as dificuldades de aprendizagem são vistas como possíveis de serem sanadas, sendo as últimas atribuídas aos alunos do ensino comum e as primeiras aos das escolas especiais, onde a deficiência é tida como algo estático, irreversível, instalado, sem possibilidade de desenvolvimento. Isso evidencia uma concepção naturalizante acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência, o que pode limitar as suas possibilidades de acesso à cultura produzida, pelo descrédito quanto à sua capacidade de desenvolver-se e aprender. Se o aprendizado escolar desses alunos estiver inviabilizado, quais as chances de concretização do ensino, da atividade docente, enquanto mediadores da cultura, dos conhecimentos científicos? São oportunizadas situações de ensino que busquem o desenvolvimento da capacidade de abstração dos alunos dessa modalidade de ensino? E o ensino da escrita, com essas expectativas, é uma prática exercida nessas escolas?

O estudo de Magalhães e Lima (2004) com professores de escolas especiais de Fortaleza-CE, indica que a ação pedagógica de 60% dos entrevistados se refere ao desenvolvimento de habilidades com o intuito de promover a inserção social do aluno, estando em segundo plano o seu processo de escolarização. Tal ação pode indicar uma perspectiva de aluno fadada a limitações de aprendizagem, com as consequentes limitações de ensino.

Oliveira (2010) ressalta que a educação de alunos com deficiência intelectual deve caminhar numa vertente contrária a procedimentos mecânicos, em que se fragmentam os conhecimentos. As atividades a eles destinadas são desconectadas, como se aprendessem por compartimentos, tendo cada atividade um fim em si mesma, o que desfavorece um trabalho em benefício de uma apreensão mais totalizante do conhecimento.

A mesma autora defende que a escola deverá extrapolar as atividades mecânicas, referendadas, em geral, pelas habilidades

motoras. Critica a educação tradicional das pessoas em questão, abalizada pelo treino de rotinas e desenvolvimento de funções cognitivas básicas, quando, ao contrário, deveria primar pela promoção do desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, como a atenção, o pensamento, a linguagem e a memória.

Como aponta Luria (2006, p. 34), Vigotski, nos estudos acerca das pessoas com deficiência (defectologia), procurou centrar-se nas habilidades que estas tinham, as quais “poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências.”

A Teoria Histórico-Cultural compreende que o homem, em sua totalidade, pode, ao longo de sua vida, modificar-se, passar por processos distintos de transformação. Nesse aspecto, constitui-se como tarefa da escola que trabalha com pessoas com deficiência intelectual colaborar para sua inserção cultural, de maneira a realizar um ensino que faça sentido para essas pessoas, as quais devem ser tratadas como sujeitos do conhecimento. Nesse processo, o ensino e a apropriação da linguagem escrita são vias fundamentais de acesso ao mundo cultural, com uma mais ampla significação da comunicação, do mundo e da própria pessoa sujeito e objeto da educação. É o que passaremos a considerar daqui em diante.

A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Como vimos, já ao nascer, o bebê (deficiente ou não) está em processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Tem um amplo mundo de informações, de fenômenos, de signos, de objetos, de conceitos, ou seja, tem à sua disposição o desenvolvimento histórico-cultural acumulado ao longo das gerações e necessita de mediadores para a apropriação da cultura e para crescer em seu desenvolvimento cultural, reorganizando as formações primitivas de forma a promover a formação ativa de suas funções psíquicas superiores. Nesse sentido, essa criança “apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.” (Leontiev, 1978, p. 266).

O autor enfatiza que, para as crianças e adolescentes desenvolverem as aptidões humanas, enfim, para tornarem-se genericamente homens, eles devem entrar em relação com o mundo, por meio de outros homens, num processo de comunicação. O autor enfatiza que, para ocorrer a apropriação das aptidões humanas, as crianças - assim como os adolescentes e os seres humanos de um modo geral - devem entrar em relação com o mundo da cultura por meio de outros seres humanos, num processo que se caracteriza como comunicação entre a criança, as outras pessoas e a cultura. Nessa linha, a humanidade desenvolveu símbolos e códigos - como, por exemplo, a escrita alfabética e a matemática - que abarcam conhecimentos universais provenientes das trocas e relações realizadas por diferentes culturas, mas que não se aprendem naturalmente com o nascimento ou com o passar da idade, sendo necessários elementos de mediação. Nesse processo, a educação tem relevância fundamental.

Uma das aptidões que se criaram na história do desenvolvimento humano, é a linguagem escrita. Com o desenvolvimento do homem e a realização de suas atividades de sobrevivência, surge a necessidade de registro. O homem, ao organizar e registrar seu pensamento, tem no texto escrito uma importante fonte de informação, de história e de ideias que vão instrumentalizar as relações sociais e a possibilidade de transmissão e registro da história da humanidade melhor do que é capaz de fazê-lo pela oralidade. Como destaca Luria (2006, p. 99), “escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. ... pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos.”

O autor, ao debruçar-se sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, explica que ela, enquanto uma importante técnica cultural, pode ser usada para transmitir algo aos outros. A função da escrita relaciona-se ao fato de que o adulto escreve para lembrar, e muitas vezes prefere escrever a reter diretamente na memória suas lembranças, pois pode, por uma anotação ou marca, recordá-las a qualquer momento. Um sinal ou marca (*) anotado na mão ou na agenda pode significar, por exemplo, que a pessoa deve lembrar-se de passar no banco, ou escrever apenas essa palavra (banco) pode compreender um conjunto de ações a serem realizadas, como telefonar a um

funcionário do banco, pagar as contas, etc. Desse modo, o homem tem a seu favor um código, um signo que o ajuda a viver melhor, facilitando suas possibilidades de se *recordar* das coisas nas suas tarefas cotidianas ou no trabalho. “A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação.” (Luria, 2006, p.99).

Para Vigotski (2007, p.126), “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”. Gradativamente, a linguagem falada passa a representar, por um sistema de signos, diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Quando escrevo “comida”, por exemplo, represento a fala e essa representa a realidade. Damos nome ao real e depois, com o desenvolvimento, escrevemos esse nome. Para chegar a esse ponto do processo, faz-se necessário um longo “desenvolvimento de funções comportamentais complexas”.

A Teoria Histórico-cultural considera muito importante o domínio da linguagem escrita e da linguagem oral. Estes dois tipos de linguagem envolvem funções psicológicas distintas, pois na linguagem escrita o acesso ao seu diversificado sistema de símbolos potencializa a formação das funções psicológicas superiores.

Como esclarece Smolka (2009, p. 86), o domínio da escrita representa um momento categórico no desenvolvimento, por suscitar profundas transformações no desenvolvimento mental da criança, de maneira a abrir “novas possibilidades de trabalho simbólico: criam outras condições de interação e reflexão; viabilizam o registro, o distanciamento; propiciam a análise, a objetivação da experiência.”

Assim, com a aprendizagem da linguagem escrita, ativa-se o desenvolvimento de processos psicointelectuais novos e complexos, dando origem a mudanças das características gerais. Nesse aspecto, o ensino dessa linguagem promove um salto no desenvolvimento e, no tocante às pessoas com deficiência, é fundamental que a escola compreenda tal relevância e tome como desafio que estas se apropriem da escrita. Assim, a escrita não deve estar presente apenas em pessoas em “idade escolar”, mas deve fazer parte de seu mundo, pela importância desse sistema simbólico e pela promoção de desafios à resolução de problemas cotidianos dessas pessoas. Tal questão está em

volta das relações estabelecidas com as pessoas com deficiência, das concepções engendradas, das oportunidades lançadas, das técnicas culturais empregadas e das políticas educacionais, ao estabelecerem as prerrogativas de ensino para a educação escolar dessas pessoas.

Além disso, a importância da linguagem escrita pode ser conjugada ao desenvolvimento, pelas mudanças produzidas ao longo desse processo, com a apropriação dos signos disponíveis na sociedade, os quais são essenciais para a inserção e participação social das crianças, do homem, das pessoas com deficiência. Com a apropriação da escrita consolidamos a perpetuação da cultura.

Não obstante, para a concretização do ato de escrever, para atingir um nível adequado de desenvolvimento, há uma série de estágios específicos a percorrer, considerados por Luria (2006, p. 101) como primitivos, por advirem das tentativas “feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais”, “... embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve...”

Por outro lado, o domínio da linguagem escrita não se dá por uma aprendizagem artificial e mecânica, e, como aponta Vygotski (2000a, p.184), não é determinado exclusivamente pelo “momento” do ensino escolar de “alfabetização”, mas está ligado com todo o histórico de desenvolvimento que o preparou para tal, sendo, e de fato é resultante “de um longo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil.” Firmamos a necessidade de olharmos para o sujeito escolar (a criança com deficiência) como um ser em desenvolvimento em sua totalidade, pois diversas funções em desenvolvimento estão conectadas umas às outras, entre elas a memória, a atenção, a percepção e a abstração, as quais devem ser desenvolvidas desde o nascimento e não ser apenas objeto de preocupação, quando a criança se encontra na etapa de escolarização. Não obstante, o desenvolvimento cultural da criança não ocorre linearmente, mas por saltos, interrupções, o que pode dar a impressão de um “estacionar”, sem ter necessariamente nexos de continuidade. “Assim, como na história de desenvolvimento cultural da criança, nos encontramos frequentemente aqui [desenvolvimento da linguagem escrita] com mudanças e saltos, alterações ou interrupções na linha do desenvolvimento” (p.184). O autor completa

dizendo que “ao lado dos processos do desenvolvimento de avanços e do aparecimento de formas novas, são produzidos a cada passo processos regressivos, de extinção, de desenvolvimento inverso, de formas velhas”. (Vygotski, 2000, p.184).

Vygotski (2007) concorda com Luria e explica que o desenvolvimento da linguagem escrita deve ser tomado como um processo histórico que começa muito antes da entrada da criança na escola, ou seja, tem uma longa “pré-história”, que começa no gesto indicativo da criança, passa pelo desenho, pela fala, pelo faz de conta, e culmina na escrita, indicando que a história da escrita envolve o desejo da criança de se comunicar. O autor sintetiza a questão afirmando que “o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, ... pelo deslocamento de desenho de coisas para o desenho de palavra.” (p.140). O autor complementa que “o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural.” (p.141).

Assim, a formação da linguagem escrita acontece em momentos diferentes no desenvolvimento da criança, ou seja, até chegar à sua concretização ela percorre um caminho histórico que envolve desde os gestos do bebê, a brincadeira do faz-de-conta e o desenho, que se constituem como que em “pré-escritas” que contribuem para a concretização da escrita. Devemos lembrar que a criança com deficiência também vivencia essa história de desenvolvimento da linguagem escrita, portanto necessita ser conhecida, sendo necessário dar-lhe a devida relevância, não para a ocorrência de uma vigilância de tais etapas, mas para que ações educativas sejam promovidas em favor dela, para qualificá-la e contribuir para o seu desenvolvimento integral. De acordo com Vygotski (2000b, p. 264), a situação social do desenvolvimento que acontece em cada etapa do desenvolvimento, ou seja, “...a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social” (p.265), é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível; é o ponto que alavanca as mudanças dinâmicas, as formas e as trajetórias que possibilitam à criança adquirir novos atributos da personalidade, configurando-se como o ponto de partida para a idade seguinte. Destaca o autor que a “a situação social do desenvolvimento não é mais que o sistema de relações da criança de uma dada idade e a realidade social” (p.265), pois

revela o desenvolvimento da criança, sendo então primordial nos perguntarmos que qualidades humanas vêm sendo formadas, ao longo do processo.

Para explicitar esse processo de “pré-história” da escrita, Vygotski (2000a, p.186) traceja um percurso simbólico. Este se inicia com o gesto, o qual “é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança”, podendo-se pensar os gestos como uma escrita no ar e os signos com os gestos que foram fixados. Em seguida a criança passa para a brincadeira, em que utiliza um objeto como brinquedo e tem a possibilidade de executar com ele um gesto representativo, mostrando assim a função simbólica do brinquedo: “a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita.” (Vigotski, 2007, p. 134).

Nessa perspectiva, proporcionando riqueza e diversidade de objetos à criança, deficiente (ou não), permitirmos-lhe apropriar-se dos objetos e contribuirmos para que ela compreenda a função social para a qual esses objetos foram criados. É importante que o professor, como mediador, compreenda a intenção da criança de se comunicar, e que ele amplie o brincar - com materiais, com tempo e com experiências de conhecimento das diferentes atividades humanas - de modo a expandir o universo de possibilidades da atividade da criança, especialmente da brincadeira de faz-de-conta. Em suma, o professor interfere na atividade da criança para qualificar sua experiência, para ampliar a qualidade de complexidade do material que ela manipula. Na brincadeira, a criança tem a necessidade de imitar o adulto e fazer uso de objetos. Se a criança não brinca, ela pode não estar preparada para a atividade de estudo.

Voltando à história do desenvolvimento da linguagem escrita, esse processo passa igualmente pelo desenho, que se constitui como uma linguagem gráfica que surge com fundamento na linguagem verbal. Quando essa linguagem alcança grande progresso e é algo habitual para a criança, tem-se o terreno preparado para o desenho. No desenvolvimento do simbolismo, a criança inicialmente desenha o que lembra e o que percebe. Nesse sentido, “quando uma criança libera seus repertórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. ... o desenho é uma linguagem gráfica que surge

tendo por base a linguagem verbal.” (Vigotski, 2007, p. 136). O autor retrata bem essa relação da linguagem falada com o desenho:

os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. (Vigotski, 2007, p.136).

Depois as crianças avançam de rabiscos ao uso de grafias como representantes diretas de algo. É importante a criança perceber que os traços/desenhos que ela faz exprimem algo, chega ao ponto de conseguir perceber-se capaz de representar a sua fala por meio do desenho. Aqui reside a importância de o professor compreender a função simbólica do desenho e de suas representações como formas de conhecer as expressões da criança, de maneira que o educador também colabore para que a criança perceba tal possibilidade.

Para ir além da representação escrita através do desenho, que num simbolismo de primeira ordem denota diretamente objetos ou ações, a criança precisa, de acordo com Vigotski (2007), realizar sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras, o que se traduz em simbolismo de segunda ordem. Para tanto, é fundamental a criança perceber que pode desenhar coisas e o que se fala (palavra). “Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala.” (p.140). A criança apreende, assim, a escrita como função interacional e pessoal.

Em decorrência, gradativamente, a linguagem falada é reduzida e desaparece enquanto elo intermediário da linguagem escrita, a qual passa a funcionar como simbolismo direto.

Mello (2005), apoiada nos constructos de Vigotski, refletindo sobre a educação infantil, defende-a como colaboradora essencial para o processo de desenvolvimento da linguagem escrita e sustenta a necessidade de rever o tempo dedicado ao desenho e ao faz-de-conta, na escola:

Ao tratar dessas atividades, não tratamos de atividades de segunda categoria, mas de atividades essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana. Ou seja, se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente da escrita - não de forma mecânica, mas como uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo -, precisamos garantir que elas se utilizem profundamente do faz-de-conta e do desenho livre, vividos ambos como forma de expressão e de atribuição pessoal de significado àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza. (Mello, 2005, p. 28-29).

Vigotski (2007, pp. 144-145) sugere ainda que esse processo pode ser atrelado com as situações de relação da criança com o brinquedo, descobrindo a habilidade da leitura e da escrita, e que durante tais situações “elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo. ... desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.”. Desse modo, ensina-se a cultivar a escrita, e não a impô-la.

Nesse aspecto, é preciso que os educadores conheçam as fases da escrita, de modo a atentar-se para elas e a propiciar atividades que possam facilitar a compreensão da escrita pela criança. Isso não indica a necessidade de uma perseguição categórica do desenvolvimento da pré-escrita da criança por parte do professor, mas a compreensão de que a escrita não se elabora num momento estanque, de que ela tem uma história e de que o professor pode ser um mediador em sua apropriação e desenvolvimento. Com efeito, “o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural.” (Vigotski, 2007, p. 141).

Devemos lembrar, sobretudo, que a escrita deve ter significado para a criança, ter relevância para a sua vida. Vigotski (2007, p.125) adverte que muitas vezes se ensinam “as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.” Lança-se o desafio de que se ensine a linguagem escrita de maneira a provocar nas pessoas - deficientes ou não - o

desejo de se apropriar dela de modo a irem além da escrita das letras. É primordial que se coloque a criança com deficiência para resolver problemas, que ela possa conhecer a essência dos objetos que estuda. Independentemente da etapa ou da área em que o professor atue, sua tarefa é ensinar as crianças a ler, escrever, pensar e interpretar o mundo da escrita, o mundo ao seu redor.

Além do conhecimento dos estágios de desenvolvimento da linguagem escrita, é importante que o professor compreenda a função social da escrita, a fim de que, na atividade docente, seu trabalho favoreça essa compreensão. Assim, os professores trabalharão com a linguagem escrita como uma necessidade dos seus alunos, com sentido para sua vida escolar e social. O ensino deve ser sistematizado, de maneira que a leitura e a escrita se tornem necessárias para as crianças. Vigotski (2000a, p.201) afirma que

a escrita deve ter sentido para a criança, deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que é imprescindível. Unicamente então, estaremos seguros de que se desenvolverá na criança, não como um hábito de suas mãos e dedos, e sim como um tipo realmente novo e complexo de linguagem.

A produção escrita pode constituir-se como artificial quando a criança escreve sobre o que lhe pedem que escreva, sobre temas estranhos à sua compreensão. Ela escreve melhor se estiver envolta em temas que domina, que tenham sido profundamente discutidos e pensados. A criança precisa entender, prioritariamente: “para que escrever e o que há de bom em escrever?” (Vigotski, 2009b, p. 66).

Luria (2006) explica que a condição fundamental do ato de escrever está vinculada à capacidade que as crianças tenham ou não de diferenciar as relações entre as palavras e as coisas de seu entorno. Isto significa que o desenvolvimento da escrita abarca o desenvolvimento da criança (deficiente ou não) em sua totalidade, inserindo-a na riqueza do mundo de objetos, de conceitos, das palavras, muito antes de se pensar a escrita propriamente dita.

A aquisição da linguagem escrita pelas pessoas com deficiência paira sobre as exigências e desafios que sua apropriação e

objetivação podem disseminar em tais pessoas – como a independência, o controle da vontade, o acesso a qualidades humanas, o conhecimento – por se constituírem num importante trabalho intelectual de operação com signos, símbolos culturais, em conexão ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vygotski (1997, p. 149) defende o processo de escolarização de crianças com deficiência intelectual, ressaltando:

ainda que, por último se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela.

De outro modo, que condições teriam as pessoas com deficiência de participar ativamente da sociedade e de apropriar-se dos bens culturais produzidos pela humanidade? É fundamental que a educação oferecida a essas pessoas caminhe na contramão de perspectivas limitadas do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotski (1997) alerta quanto à organização de um ensino limitado, orientado por uma concepção de criança que aponta suas negatividades em lugar de suas positivities. Afirma o autor que

a escola tradicional segue a linha de menor resistência, acomodando-se e adaptando-se ao atraso da criança: a criança atrasada domina com enormes dificuldades o pensamento abstrato, por isso a escola exclui de seu material tudo o que exige esforço de pensamento abstrato e fundamenta o ensino no caráter concreto e na visualização ... freamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções na conduta da criança não podem ser substituídas por nenhum “procedimento visual”. Precisamente porque a criança com atraso mental chega, com dificuldade a dominar o pensamento abstrato, a tarefa da escola consiste em não adaptar-se ao defeito, mas em vencê-lo. (Vygotski, 1997, p. 150).

Neste sentido, se é pelo uso de ferramentas que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e se temos nas pessoas com deficiência intelectual uma inaptidão para o

uso dessas funções, devemos criar meios auxiliares para que elas possam aprender a utilizar tais ferramentas, para formar e desenvolver suas funções psíquicas.

Reafirmamos que, ao se trabalhar com alunos com deficiência intelectual, é necessário conduzir o ensino de maneira que a leitura e a escrita possam ser entendidas em sua funcionalidade e quanto à sua importância para o processo de desenvolvimento e emancipação humana, não ficando restritas à formalidade escolar. Defendemos, então, que a construção da escrita pela criança se desenvolve em situações de uso real dessa língua, e não por meio do ensino da escrita apenas como habilidade motora.

Mello (2005, p.37) também enfatiza a importância de criar na criança a necessidade de escrever. Para a autora, isso implica a preocupação de que a criança tenha possibilidades de exercitar seu desejo de expressão, saindo de foco a centralização em propor atividades de treino de escrita para a criança. A autora esclarece ainda que exercitamos seu desejo de expressão quando lhe permitimos que conte e reconte as suas e as histórias de outros, que as crie e compartilhe com o grupo, contando-lhe histórias e estimulando sua observação e a expressão de sua opinião, de suas ideias, de seus sentimentos, assim como sua participação na solução de problemas, na organização das regras, das rotinas, das atividades a serem realizadas, dos temas a serem estudados e lidos, etc. No fundo, “é uma questão de permitir à criança exercitar seu papel de protagonista neste seu processo de aprender e tornar-se cidadã. Isto implica dar-lhe voz, tratá-la como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender.”

A educação escolar da criança com deficiência deve transitar por esse caminho de modo que ela possa exercitar-se na expressão de seus desejos e possibilidades e ser sujeito nesse exercício: sujeito de vontades, de sonhos, de necessidades, de possibilidades de aprender, de expressar-se, de fazer abstrações.

Como assevera Mello (2005, p.32), o processo de aprendizagem requer uma criança ativa, sujeito no processo de ensino:

Os fazeres propostos para as crianças na escola têm mais possibilidades de se estabelecer como atividade quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de

conhecimento - que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de humanização ou alienação -, trazendo elementos para dar corpo à atividade, realizando ela própria as tarefas propostas e buscando a ajuda do educador num processo que caracteriza o ensino colaborativo. ... Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto e que atua motivada por esse objetivo é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade.

Por fim, destacamos a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a linguagem escrita, no que concerne às suas contribuições para o desenvolvimento psicológico superior. É preciso desenvolver estudos que a focalizem "...como um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma virada crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança." (Vygotski, 2000a, p. 184). Esta necessidade se refere igualmente ao desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar, a apropriação das máximas qualidades humanas, deve consistir, indiferentemente de sua etapa ou modalidade de educação, de um ensino intencional que seja promotor da apropriação da experiência social acumulada pela humanidade, de sorte que ocorram a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a aprendizagem das aptidões cristalizadas nos objetos da cultura e nos próprios signos -, como a escrita.

Ao pensarmos na apropriação da escrita como um bem cultural essencial em sua expressão e comunicação, defendemos que o aluno com deficiência deve ter o direito do acesso, apropriação e objetivação da escrita. Precisamos trabalhar de modo a prover essa necessidade como um direito dos professores e seus alunos – sejam estes últimos “normais” ou “não”.

A escola pode criar novas necessidades nas pessoas com deficiência, como a de se comunicar através da linguagem escrita, de aprender novos conceitos, de ampliar seus conhecimentos em diferentes áreas - necessidades que são humanizadoras e promotoras da vontade de descobrir “novos mundos”.

É imperioso que a educação escolar desses alunos valorize a função social da escrita e sua necessidade para o desenvolvimento intelectual e cultural do homem e para sua vida em sociedade. Os alunos devem entender a relevância da escrita para a sua vida, a riqueza de possibilidades abertas com a sua apropriação - de comunicação, de expressão de si, de autonomia, de participação e aceitação social, etc. Esse processo deve ser constituído ativamente pela e na criança. Nesse aspecto, é importante a convivência com a cultura escrita (as diversas formas em que se pode encontrar um texto e a sua função social), e não apenas com as “letrinhas”. Aprender constitui-se muito mais numa forma articulada do que fragmentada, tarefa nem sempre tão simples ou concebida como possível, quando se olha para a educação escolar oferecida às crianças com deficiência.

Defendemos que o professor necessita ter sua prática amparada por instrumentos e técnicas, fundamentando-se em numa teoria para orientá-la e pensá-la, de maneira que lhe permita entender como seus alunos convivem com a cultura elaborada e nela intervêm. É tarefa do professor, em seu trabalho, criar necessidades, desejos e uma vontade de conhecer que possam ir além de um limite circunscrito ao intelectual. A escola precisa garantir o prazer de conhecer, ao invés de concentrar-se no treino de rotinas e funções cognitivas básicas. Como já destacou Vygotski (2000a), o grande desafio de ensinar pessoas com deficiência intelectual está em não apenas promover o domínio da leitura e da escrita, mas fazer que essas pessoas expressem por escrito seus pensamentos.

Em suma, explicitamos algumas considerações que podem contribuir para a reflexão sobre a educação escolar das pessoas com deficiência intelectual, por acreditarmos que, alicerçados teoricamente, instrumentalizados e apoiados por políticas educacionais que lhes deem condições adequadas para a realização de seu trabalho, os professores podem contribuir para o processo de apropriação da linguagem escrita e da riqueza da cultura constituída historicamente. Por outro lado, acreditamos ser necessário desenvolver mais estudos sobre essa temática.

Mudanças podem ser impetradas; todavia, se “pretendemos ser agentes efetivos de transformação social, sujeitos da história, fica o desafio de sermos capazes de nos infiltrar na

vida cotidiana, quebrar seu sistema de preconceitos e retornar a cotidianidade em outra direção. Na direção de construir o sucesso na escola.” (Collares & Moysés, 2010, p. 212).

REFERÊNCIAS

- Bueno, J. G. S. (2004). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2a. ed. São Paulo: EDUC.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (2010). Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos* (pp.193-213). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leontiev, A. N. (1978). *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Luria, A. R. (2006). O desenvolvimento da escrita na criança. In Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N., *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 143-190). (M. P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Ícone.
- Magalhães, R. C. B. P. & Lima, A. P. H. (2004). Perfil de professores de educação especial: dilemas e desafios na construção da Educação Básica inclusiva. *ECCOS-Rev. Cient.*, UNINOVE, São Paulo, 6(1), 85-98.
- Mello, S. A. (2005). O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. In Faria, A. L.G. & Mello, S. A. (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura* (pp.23-40). Campinas: Autores Associados.
- Oliveira, A. A. S. (2010). Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. *Cadernos de Educação* FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, 36, 337-359, maio/agosto.
- Rossato, S. P. M. (2010). *Queixa Escolar e Educação Especial: Intelectualidades invisíveis*. Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual de Maringá, Maringá- PR.
- Smolka, A. L. (2009). Comentários. In Vigotski, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Trad. Zóia Prestes. São Paulo: Ática.
- Vigotski, L. S. (2007). A pré- história da linguagem escrita. In Vigotski, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7a. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009a). *A Construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009b). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. (Z. Prestes, Trad.). São Paulo: Ática.
- Vygotski, L. S. (1997). Fundamentos de defectologia. In *Obras Escogidas* (Tomo V). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (2000a). *Obras Escogidas* (Tomo III). Madri: Visor. (original publicado em 1984).
- Vygotski, L. S. (2000b). *Obras Escogidas* (Tomo IV). Madri: Visor. (original de 1984).
- Vygotsky, L. S. & Luria A. R. (1996). A criança e seu comportamento. In Vygotsky, L. S. & Luria A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* (pp.151-239). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Recebido em 02/07/2013

Aceito em 10/12/2013

Solange Marques Rossato: psicóloga; mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UNESP-Assis.

Elizabeth Piemonte Constantino: doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Unesp-Assis.

Suely Amaral Mello: docente do programa da Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp-Marília.