

Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília/SP

Ingrid Anelise Lopes

**Os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com síndrome de
Down: um estudo a partir de atuação pedagógica na Educação Infantil**

Marília
2011

Ingrid Anelise Lopes

Os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com síndrome de Down: um estudo a partir de atuação pedagógica na Educação Infantil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Unesp – campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira
Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil

Orientadora: Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira

**Marília
2011**

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Lopes, Ingrid Anelise.

L864s Os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com síndrome de Down: um estudo a partir de atuação pedagógica na educação infantil / Ingrid Anelise Lopes. - Marília, 2011
129 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências 2011

Bibliografia: f. 109-114

Orientador: Anna Augusta Sampaio de Oliveira

1. Educação de crianças. 2. Down, Síndrome de.
3. Crianças – Escrita. I. Autor. II. Título.

CDD 371.928

Ingrid Anelise Lopes

Os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com síndrome de Down: um estudo a partir de atuação pedagógica na Educação Infantil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Unesp – campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: _____

Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira (Orientadora)
Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília

2^a Examinadora: _____

Dr^a Suely Amaral Mello
Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília

3^a Examinadora: _____

Dr^a Anna Maria Lunardi Padilha
Universidade de Piracicaba - Unimep/Piracicaba

Marília, 9 de maio de 2011.

AGRADECIMENTOS

A minha família, que sempre me apoiou nos estudos.

A minha madrinha, Ana Maria, quem me garantiu condições de estudo.

Às amigas e aos amigos da Casa 3 (e extensão) da moradia estudantil, pelas contribuições preciosas como interlocutores, leitores, ombro, ouvido, abraço, silêncio.

À Mariana, sua mãe, Bete, e seu pai, José, pela oportunidade da convivência.

À Anna Augusta, por sua orientação durante anos de trabalho.

À Anna Maria Lunardi Padilha, Dagoberto Buim Arena, Suely Amaral Mello e Elieuzza Aparecida de Lima, pelas importantes sugestões no texto apresentado para Exame Geral de Qualificação.

Aos colegas estudantes da Habilitação em Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, pelas valiosas contribuições a atividades de pesquisa.

À amiga Mônica, e Eliana, pelo prestativo auxílio semanal às filmagens dos atendimentos.

À amiga Carla e ao amigo Lincoln pelas preciosas leituras.

À amiga Marina, pelas orientações semanais às elaborações dos Planos de Atendimento.

A todas as funcionárias e funcionários (entre os quais, docentes) da Unesp de Marília que auxiliaram em diferentes momentos na realização do trabalho.

Aos meus anjos da guarda, meu pai e a professora Yoshe, *in memoriam*.

RESUMO

Ao observarmos, em escolas de Educação Infantil, crianças pequenas com síndrome de Down sem vivenciar a linguagem escrita, buscamos e não localizamos pesquisas que respondam a dúvidas sobre os sentidos que a criança pequena com síndrome de Down pode atribuir a essa linguagem, no contexto da Educação Infantil. Por compreendermos, a partir dos estudos emanados da Teoria Histórico-Cultural, que a criança pequena precisa vivenciar a escrita como uma necessidade, para percorrer o seu processo histórico de aquisição dessa linguagem, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo de descrever e compreender os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com síndrome de Down, bem como caracterizar a atuação pedagógica empregada em propostas de vivências dessa linguagem. Para tanto, em Atendimento Pedagógico de Suporte, a pesquisadora buscou promover tais vivências a uma criança pequena com síndrome de Down. Esses atendimentos foram filmados, e posteriormente, transcritos, por meio dos quais foram focalizados os sentidos relacionados à significação da escrita na atuação pedagógica. Os resultados da pesquisa apontam que a criança participante da pesquisa foi capaz de atribuir sentidos à escrita a partir dos modos como a vivenciou, o que decorreu de aspectos circunscritos aos Atendimentos Pedagógicos e também de questões macrosociais.

Palavras chave: Educação Infantil. Escrita. Síndrome de Down.

ABSTRACT

By observing, in Child Education schools, small children with Down syndrome living without written language, it was searched (but not found) for research that answer questions about the meanings that small children with Down syndrome can attribute to this language, in the context of Child Education. From studies based on the Historical-Cultural Theory, it is understood that small children need to experience writing as a necessity, to go through the historical processes of this language acquisition; therefore, it was conducted a survey aimed at describing and understanding the meanings attributed to writing by a small child with Down syndrome and also at characterizing the pedagogical performance in proposals of experiencing this language. To do so, in Educational Support Services, the researcher sought to promote such experiences to a small child with Down syndrome. These appointments were videotaped and later transcribed; by using them it was focused the meanings related to the writing signification in educational performance. The survey results indicate that the child taking part in the research was able to confer meaning to writing based on the experienced modes, which happened from aspects circumscribed to Pedagogical Appointments as well as macro-social issues.

Keywords: Child Education. Writing. Down syndrome.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A ESCRITA E A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E A EMERGÊNCIA DO PROBLEMA.....	14
3	CAMINHOS PARA COMPREENDER A CRIANÇA PEQUENA COM SÍNDROME DE DOWN.....	30
	3.1 Local de realização da pesquisa.....	30
	3.2 Participantes da pesquisa.....	31
	3.2.1 Procedimentos de seleção e características da criança participante.....	32
	3.3 Material e método.....	34
	3.3.1 Atendimentos pedagógicos iniciais: o estudo piloto.....	35
	3.3.2 Atendimento pedagógico de suporte especializado: a intervenção.....	39
	3.3.3 Registro no Protocolo de Observação Individual e identificação de indicadores para compreensão.....	40
	3.3.4 Transcrição.....	42
	3.4 Procedimentos para compreensão e discussão.....	43
4	OS SENTIDOS DA ESCRITA PARA MARIANA: DESCRIÇÃO DE ALGUNS EPISÓDIOS.	46
	4.1 Episódio 1: Escrita de texto sobre o sistema solar.....	46
	4.1.1 Episódio 1, Cena 1 (E1-C1).....	47
	4.1.2 Episódio 1, Cena 2 (E1-C2).....	53
	4.2 Episódio 2: Escrita de uma história elabora com Mariana.....	59
	4.2.1 Episódio 2, Cena 1 (E2-C1).....	59
	4.2.2 Episódio 2, Cena 2 (E2-C2).....	63
	4.3 Episódio 3: Escrita da história elaborada com Mariana.....	67
	4.3.1 Episódio 3, Cena 1 (E3-C1).....	67
	4.3.2 Episódio 3, Cena 2 (E3-C2).....	72
	4.4 Episódio 4: Escrita de títulos de músicas.....	77
	4.4.1 Episódio 4, Cena 1 (E4-C1).....	77

4.5 Episódio 5: Leitura do cartaz de músicas.....	81
4.5.1 Episódio 5, Cena 1 (E5-C1).....	81
4.6 Episódio 6: Escrita do próprio nome por Mariana.....	84
4.6.1 Episódio 6, Cena 1 (E6-C1).....	84
4.6.2 Episódio 6, Cena 2 (E6-C2).....	85
4.6.3 Episódio 6, Cena 3 (E6-C3).....	87
4.7 Episódio 7: Escrita do próprio nome.....	91
4.7.1 Episódio 7, Cena 1 (E7-C1).....	91
5 OS SENTIDOS DA ESCRITA PARA MARIANA: SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	94
5.1 A escrita é uma forma de representação por linhas.....	94
5.2 A escrita é representação da fala.....	95
5.3 A escrita é uma necessidade.....	96
6 OS SENTIDOS DA ESCRITA PARA MARIANA: DISCUSSÕES.....	99
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	115

1 INTRODUÇÃO

Ao considerar a Educação Infantil como etapa da educação básica e como direito de todos, torna-se importante compreender as possibilidades de desenvolvimento da criança pequena com síndrome de Down, no contexto da Educação Infantil.

Breves observações do cotidiano de escolas municipais de Educação Infantil podem demonstrar apreensões, por parte de professoras e professores, que, frente às necessidades educacionais especiais também de crianças com síndrome de Down, são chamados ao exercício de novas práticas pedagógicas.

É possível ilustrar essas observações com o relato de algumas vivências, em situações de estágio curricular do curso de Pedagogia¹.

Situação 1: Estágio no Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES). Como estagiária da habilitação em Educação Especial, junto com uma estudante da habilitação, semanalmente atendíamos um grupo de quatro crianças, entre as quais Antônio (nome fictício), com cinco anos de idade, e com síndrome de Down. Em uma das atividades dos atendimentos, as crianças tentavam reconhecer o próprio nome, dentre um grupo de nomes. Para Antônio reconhecer o seu, dizíamos a ele: *O seu é o nome pequeno e tem a letra l*. Com essas dicas, Antônio reconhecia o seu nome. Quando era pedido a ele que escrevesse (copiasse) o seu nome para identificar os seus desenhos, Antônio desenhava um grupo de linhas curvas fechadas e linhas retas verticais pequenas. Assim, para nós, estagiárias, orientadas em supervisões, Antônio atribuía sentido à escrita e estava aprendendo-a.

¹ Estágio curricular obrigatório do Curso de Pedagogia, Habilitação em Educação Especial – área de deficiência intelectual. O estágio foi realizado no primeiro semestre de 2008, em duas modalidades de atendimento educacional: regular e especial. Na modalidade regular, foram visitadas quatro escolas municipais de Educação Infantil. Em cada escola, observamos uma turma na qual participavam crianças sem deficiência e crianças com síndrome de Down. Na modalidade especial, foi visitada uma escola especial para deficientes intelectuais, na qual observamos três turmas (classes especiais) de Educação Infantil compostas por crianças com deficiência intelectual por diferentes etiologias e também por síndrome de Down. O estágio foi realizado também em um Projeto de Atendimento Pedagógico de Suporte Especializado, no Centro de Estudos da Educação e Saúde (CEES), vinculado à Unesp, campus de Marília. No estágio supervisionado, junto à outra estudante do curso, atuamos em atendimentos pedagógicos, com crianças com síndrome de Down na faixa etária de quatro a cinco anos de idade, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral de cada criança, com destaque para vivências com a escrita.

Situação 2: Estágio em escolas municipais de Educação Infantil. A professora solicitou às crianças pegarem crachá com seus respectivos nomes (que estavam em um mural). Para tanto, ela, seguindo ordem alfabética, chamou duas crianças por vez. Na vez de uma criança com síndrome de Down, Antônio (a mesma atendida no CEES), a professora solicitou a outra criança que pegasse o crachá. Perguntamos a ela por que Antônio não foi solicitado a pegar o seu crachá, ao que respondeu: *Ele não sabe ler seu nome ainda, não sabe nenhuma letra do alfabeto, não sabe escrever nada, só rabisca, não tem noção sobre a escrita*. E, enquanto as demais crianças copiavam o nome em uma folha, onde desenhariam, Antônio, com a sua folha com desenho carimbado (um sapo), recebeu um pote com lápis de cor. A professora perguntou a ele a cor do sapo: ele não respondeu. Ela mesma respondeu e pediu a ele que apanhasse o lápis de cor verde. Antônio pegou o lápis verde e pintou o desenho.

Por essas vivências, concluímos: na escola, Antônio não tinha a possibilidade de vivenciar a escrita e, assim, aprender a atribuir sentidos a ela; enquanto, no CEES, Antônio aprendia e manifestava tal atribuição.

Por conseguinte, pensamos: Há a possibilidade de uma criança pequena com síndrome de Down atribuir sentido à escrita, e essa possibilidade não é condição individual nem natural; é, de outro modo, constituída histórica e culturalmente, por meio de vivências; é ensinada, e aprendida. A situação dessa criança possibilitou a compreensão de que o desenvolvimento de uma criança com deficiência intelectual depende de condições concretas de vida.

A partir de Vygotski (1995), é possível compreender que, para a criança iniciar a sua história no processo de aquisição da escrita, ela precisa, desde pequena, vivenciar a escrita como uma necessidade. Uma das conclusões dos estudos de Vygotski (1995) sobre a aprendizagem da escrita pela criança é: “Seria natural mudar o ensino da escrita à idade pré-escolar” (VYGOTSKI, 1995, p. 199)², respeitando as características do desenvolvimento infantil. Isso implica que a cultura escrita seja vivenciada pela criança pequena como sua necessidade, que faça parte de suas atividades, de modo que “[...] tanto ler como escrever devem ser aspectos de seus jogos” (VYGOTSKI, 1995, p. 203).

O autor contribui também para a compreensão do processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual (como é a criança com síndrome de Down), ao

² As citações em português de textos em outras línguas, que figuram na bibliografia deste texto, são traduções nossas. Evitamos, assim, ter que repetir essa advertência em cada uma das citações.

compreender que essa criança é capaz de dominar a escrita, entretanto, é mais difícil ensinar-lhe não somente o mecanismo da escrita, mas o que Vygotski (1995) denomina “verdadeira escrita”, que é “[...] saber escrever e expressar por escrito seus pensamentos.” (VYGOTSKI, 1995).

O autor destaca a importância do ensino da escrita para a criança com deficiência intelectual, ao afirmar que a aquisição da escrita é uma atividade mais criativa para uma criança com a deficiência do que para uma criança não acometida por ela, porque a criança com deficiência intelectual tem que se esforçar muito mais para dominar a escrita (VYGOTSKI, 1995).

Ainda segundo o autor, pensar o desenvolvimento da criança com deficiência extrapola os limites da cotidianidade, do imediatismo, da própria deficiência; é preciso compreender a criança com deficiência a partir dos estudos sobre o desenvolvimento humano, uma vez que a criança com deficiência se desenvolve por meio dos mesmos processos que a criança não acometida por deficiência.

Mediante tais pressupostos, chegamos à seguinte compreensão: a criança com deficiência intelectual deve vivenciar a escrita como uma necessidade na Educação Infantil.

Desse modo, marcada uma trajetória de formação e diferentes vivências com crianças com síndrome de Down, como relatado, elaboramos um projeto de pesquisa sobre a escrita e a criança pequena com síndrome de Down³. Para o projeto, pensamos em considerar a possibilidade de essa criança lidar com a escrita, suas condições de educação — e não apenas a deficiência, porque, entre as considerações de Vygotski (1995) e a realidade vivenciada, interpõe-se uma lacuna que demanda, inclusive, estudos sobre a efetivação do trabalho pedagógico com a escrita para crianças com síndrome de Down, na Educação Infantil.

Embora estudos apontem a necessidade de a criança pequena vivenciar a escrita como uma necessidade, o que podemos compreender igualmente, no cenário da escola da infância, observações em algumas escolas revelam que os envolvidos com processo educacional de crianças pequenas com síndrome de Down desconsideram a vivência da

³ De abril a julho de 2009, a pesquisa foi financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A partir de agosto de 2009 ao término, a pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

escrita, talvez por desconhecer as possibilidades de desenvolvimento dessa criança, o que se configura como um problema, o problema da pesquisa aqui apresentada.

Por isso, buscamos realizar a pesquisa no CEES, junto ao Projeto de Atendimento Pedagógico de suporte, no qual havia a compreensão de que a criança pequena com síndrome de Down deve vivenciar a escrita e, por isso, existiam propostas pedagógicas com essa linguagem. Dessa forma, a pesquisa teve por objetivo descrever e compreender os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com síndrome de Down, bem como caracterizar a atuação pedagógica empregada em vivências da escrita. Nesta dissertação, relatamos o percurso e os resultados da pesquisa.

Neste primeiro item apresentamos a *Introdução*, na qual buscamos justificar a nossa pesquisa. No segundo, são explicitados os pressupostos teóricos emanados da Teoria Histórico-Cultural e que auxiliaram na compreensão do problema da pesquisa. No terceiro item, descrevemos a metodologia utilizada, expondo todo o percurso de coleta de dados. Ao quarto, reservamos a descrição de episódios usados para a compreensão sobre os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com síndrome de Down, buscando relacioná-los com a mediação pedagógica estabelecida em Atendimento Pedagógico de Suporte. No quinto item, apresentamos uma síntese dos resultados encontrados relacionando-os com interpretações da Teoria Histórico-Cultural sobre o processo de aquisição da escrita pela criança. No sexto, realizamos uma discussão na qual buscamos articular interpretação sobre aspectos imediatos à atribuição de sentidos a escrita pela criança participante da pesquisa com aspectos macrossociais que se interpõem sobre o processo de aquisição da escrita pela criança pequena com síndrome de Down. E, por fim, no sétimo item, apresentamos as considerações a respeito do desenvolvimento da pesquisa, seguidas das referências e apêndices contendo materiais da pesquisa.

2 A ESCRITA E A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E A EMERGÊNCIA DO PROBLEMA

No Brasil, a trajetória do atendimento institucional à criança pequena se configurou por diferentes características, todas vinculadas às concepções ideológicas que determinaram os paradigmas políticos do país (KRAMER, 2006).

Merisse (1997) divide a história do atendimento à criança pequena, em nosso país, em quatro fases: 1) Instituições exclusivamente filantrópicas, 2) Instituições com preocupação e orientação higiênico-sanitária, 3) Instituições com caráter assistencial, e 4) Instituições com caráter educacional.

Atualmente, o atendimento à criança pequena no Brasil é orientado, em termos legais, por instituições de caráter educacional, atendimento que constitui uma etapa da educação básica, a Educação Infantil (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil compreende o atendimento educacional da criança na faixa etária entre os primeiros meses de vida aos cinco anos de idade, e está organizada em duas partes: creches, para crianças pequeninas, dos primeiros meses de vida aos três anos, e pré-escola, para crianças pequenas, com idade entre quatro e cinco anos de idade.

A partir da promulgação da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b), que torna obrigatório o ensino fundamental de nove anos, quando refletimos sobre o atendimento educacional à criança pequena, estamos nos remetendo àquela entre os primeiros meses até cinco anos de idade, e não mais até os seis anos. Assim, com a instituição dessa lei, a criança brasileira passou a ingressar no ensino fundamental aos seis anos de idade, enquanto a Educação Infantil passou a atender crianças dos primeiros meses aos cinco anos de idade.

A atual política para a Educação Infantil apresenta diversos norteadores, dentre os quais destacamos: 1) a compreensão de Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e direito da criança; 2) a compreensão de currículo da Educação Infantil como norteador do desenvolvimento integral da criança, promovendo a ampliação de suas experiências e conhecimentos, contemplando a diversidade social e cultural, e os conhecimentos que se pretende universalizar; e 3) a compreensão de que a criança com

necessidades educacionais especiais⁴ deve estar matriculada, sempre que possível, na rede regular de ensino (LEITE FILHO, 2001).

A compreensão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e direito da criança confere à creche e à pré-escola espaços de ensino sistematizado, sendo mediadores das *esferas cotidianas e não cotidianas* do conhecimento (ARCE; MARTINS, 2007)⁵. A função essencial da Educação Infantil “[...] é a socialização do saber científico, artístico, cultural, ético, etc. tendo em vista o pleno exercício das possibilidades humanas e seguramente essa função não será desempenhada nos estreitos limites da cotidianidade” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 59, grifos das autoras).

Compreender a Educação Infantil como espaço de ensino sistematizado não significa que essa etapa da educação deva antecipar o ensino característico do ensino fundamental. Significa que o ensino à criança pequena deve ocorrer em “[...] contextos de aprendizagem e desenvolvimento, sustentados pelo *planejamento de conteúdos e procedimentos de ensino adequados à faixa etária a que se destinam.*” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 61, grifos nossos).

Em outras palavras, o ensino na Educação Infantil deve ser sistematizado por meio de estratégias de ensino: materiais, tempo, espaço e conteúdos adequados à criança, de modo que ela possa vivenciar a cultura humana e se expressar por diferentes linguagens.

Embora, quando mencionamos “conteúdos e procedimentos de ensino para a Educação Infantil”, haja o risco de sugerirmos a antecipação do ensino, concordamos com Arce e Martins (2007) que, para a Educação Infantil, há conteúdos e procedimentos *específicos* que não se confundem com aqueles destinados aos anos iniciais do ensino fundamental.

O conteúdo de ensino da Educação Infantil é a cultura (MELLO, 2009, grifos nossos), constituída dos instrumentos materiais e não materiais produzidos ao longo da história da humanidade.

A cultura como conteúdo da Educação Infantil — que respeita à infância — deve ser instrumento dessa etapa da educação, pelo planejamento e procedimento adequado à criança pequena, que é propiciar-lhe a vivência da necessidade dos instrumentos da cultura, da significação desses instrumentos.

⁴ A criança com necessidades educacionais especiais é compreendida como aquela com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

⁵ O conceito de esferas cotidianas e não cotidianas é discutido em DUARTE, Newton. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

Inserida na cultura, na vivência cotidiana de seus significados, a criança poderá desenvolver a necessidade de inserir-se na cultura — cultura como fonte das qualidades humanas, ou seja, como formação das funções psíquicas superiores; a criança poderá desenvolver a necessidade de falar, andar, brincar, cantar, dançar, contar, pintar, desenhar, construir, imaginar, encenar, criar, calcular, ler, escrever, etc. É dessa forma que se apropriará da cultura, porque sentirá necessidade de vivenciar as diferentes expressões do modo de viver e ser das pessoas que estão em seu entorno (tudo o que envolve a vivência da criança).

Nesse sentido, a especificidade do ensino na Educação Infantil é promover à criança vivências da cultura por meio de diferentes linguagens, entendendo por vivência infantil tudo aquilo que a criança faz em seu tempo de vida. porque é por meio das vivências que a criança aprende e se desenvolve.

A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural⁶, compreendemos o desenvolvimento humano para além da natureza biológica. Nessa perspectiva, o desenvolvimento é configurado mediante a apropriação das qualidades especificamente humanas, o que ocorre por meio da educação e das condições concretas de vida (LEONTIEV, 2006; VYGOTSKI, 1995). Por isso, Vygotski (1997) assinala que a criança tem dois nascimentos: um natural e outro cultural, respectivamente, atrelados às “funções psíquicas elementares” e às “funções psíquicas superiores”. As funções psíquicas elementares fazem parte da herança biológica da criança, estão dadas ao nascer, e são desenvolvidas no curso da “filogênese” (desenvolvimento da espécie humana). Já as funções psíquicas superiores correspondem a todas as características especificamente humanas (culturais), e derivam do percurso histórico e cultural da educação e das condições concretas de vida da criança, da “ontogênese” (desenvolvimento do sujeito humano) (VYGOTSKI, 1995). Vale apontar que ainda que sejam dois tipos de funções psíquicas, elas são interdependentes.

Para que haja formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vygotski (1995) esclarece que a criança precisa realizar atividades psíquicas, por intermédio da internalização, que ocorre por meio de dois processos, os “interpsíquicos” (interpessoais) e os “intrapíquicos” (intrapessoais).

⁶ A Teoria Histórico-Cultural é uma vertente da psicologia soviética, a qual tem como expoentes Lev Semenovitch Vygotsky (1886-1934), Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977). Neste texto, utilizamos publicações desses autores, editadas a partir dos anos de 1990.

Esse processo de internalização, pelo qual a criança aprende e se desenvolve, consiste na “lei genética geral do desenvolvimento humano” e está submetido à educação e às condições concretas de vida, portanto, aos diferentes momentos históricos da vida da criança.

No seu processo de desenvolvimento, a criança passa por diferentes momentos históricos, estágios ou períodos sensitivos, que caracterizam seu desenvolvimento e desempenham um papel diretivo nesse desenvolvimento. Cada período foi definido por Leontiev (2006) por uma forma específica de relação da criança com o seu entorno, denominada “atividade principal”, que corresponde à “[...] atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio do seu desenvolvimento.” (LEONTIEV, 2006, p. 65). Desse modo, em cada etapa do desenvolvimento da criança há uma atividade principal específica, que impulsiona o seu desenvolvimento. No entanto, ressalta o autor:

[...] embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente. (LEONTIEV, 2006, p. 65).

Na última etapa da Educação Infantil (a pré-escola), a atividade principal da criança pequena é a brincadeira de faz-de-conta. É por meio dela que a criança pequena se apropria da cultura (fonte das qualidades especificamente humanas). Além da atividade principal, outras atividades (secundárias) promovem o desenvolvimento infantil, denominadas *formas produtivas de atividade* ou *atividades produtivas*, que são todas aquelas que elaboram um produto, como, por exemplo, desenhar, pintar, modelar, construir, recortar, colar (MUKHINA, 1995).

É por intermédio de atividades socialmente mediadas que a criança desenvolve suas funções psíquicas superiores (que são funções culturais), como a atenção voluntária, a memória lógica, a linguagem, o desenho, a escrita, o cálculo, a formação de conceitos etc. (VYGOTSKI, 1995).

Elas [as funções culturais] surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural onde, graças à mediação do

Outro, vai adquirindo a sua forma *humana*, à semelhança dos outros homens. Portanto, diferentemente do que ocorre com as funções biológicas, que se inscrevem nas estruturas genéticas da espécie, as culturais inscrevem-se na história social dos homens. (PINO, 2005, p. 32, grifos do autor).

O papel do Outro, nesse sentido, é imprescindível ao desenvolvimento humano. Na Educação Infantil, desempenham o papel do Outro, para a criança, todos os adultos e as demais crianças da escola. São esses que, nas vivências, atuam no processo de mediação semiótica (contato mediado por signos) e de mediação instrumental, de inserção cultural da criança.

E, “[...] na medida em que as ações da criança vão recebendo a *significação* que lhe dá o Outro — nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social — ela vai incorporando a cultura que a constitui como ser cultural, ou seja, como um ser humano.” (PINO, 2005, p. 66).

Nesse processo, o Outro atua, por exemplo, ao atribuir o sentido de bola a uma linha curva fechada desenhada por alguma criança, sem a intenção de representar algo, pois “[...] funções naturais só se tornam significativas para a criança graças à mediação do Outro que lhes atribui a significação.” (PINO, 2005, p. 100).

Embora o Outro tenha papel insubstituível, o processo de mediação não corresponde somente a sua atuação, mas também ao uso de signos pela criança, uma vez que a mediação é um processo de significação da cultura, significação que é criação e uso de signos (PINO, 2005, p. 138). Assim, o processo de mediação é estabelecido na relação em que a criança atribui sentido à cultura, a partir da significação⁷ estabelecida pelo Outro.

O processo de mediação não ocorre porque Outro está junto da criança, e não corresponde ao que o Outro diz ou mostra à criança apenas, mas ao sentido que as ações do Outro tem para ela. A mediação é, assim, o processo em que o Outro significa à cultura, e o sentido que a criança atribui; sentido da criança à significação do Outro.

É importante destacar que o sentido que a criança atribui à cultura lhe é próprio (relacionado a sua vivência e não exatamente aquele atribuído pelo Outro. Isso porque a atribuição de sentido pela criança não é automática em relação à atuação do Outro, porque não há coincidência entre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem, pois o desenvolvimento tem uma lógica interna e não está subordinado ao programa escolar. A

⁷ A partir de Pino (2005), por significação, compreendemos a utilização social dos signos. E, por sentido, o emprego pessoal dos signos.

mediação, dessa maneira, não é imediata: quando o professor ensina, a criança apenas inicia a elaboração do conceito (VYGOTSKI, 1993).

Desse modo, a mediação ocorre somente porque a criança atribui sentido à cultura a partir da significação do Outro. É um processo que inter-relaciona significação e sentido. O problema está em identificar os significados atribuídos pelas crianças (PADILHA, 2010).

Por isso, embora, nas escolas, a palavra “mediação” tenha sido conceituada como ações do professor e da professora, não é possível afirmar, por exemplo, que o professor mediou a escrita para a criança porque apresentou formas de escrita ou escreveu, sem relacionar a ação do professor com o sentido atribuído à escrita pela criança.

Para compreender o processo de mediação, é imprescindível relacionar a significação ao sentido. Diferentemente do que conceitua a Teoria Histórico-Cultural sobre o processo de mediação, muitos são aqueles que a compreendem como o auxílio prestado pelo professor à criança, na realização de tarefas, o fazer junto, a oferta de materiais, a organização do espaço, independentemente do sentido que a criança atribui a todas essas ações. Isso tem se desdobrado para propostas pedagógicas sem atenção à significação do professor, e conseqüentemente, ao sentido atribuído pela criança.

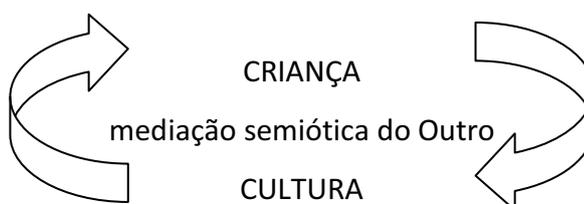
A proposta pedagógica que é também aspecto da mediação pode levar a criança a atribuir diferentes sentidos aos instrumentos da cultura vivenciados na escola de Educação Infantil. Quando esses instrumentos são vivenciados pela criança como necessários, a criança pode atribuir aos instrumentos o sentido de que são necessários. Sem essa vivência, a criança pode não compreendê-los como necessários.

No processo de mediação, o professor busca levar a criança a atribuir sentidos aos objetos da cultura humana (fonte das funções psíquicas superiores), por meio de sua significação. Em decorrência, a mediação acontece quando, com a atuação do Outro, a criança cria e/ou interpreta signos, quando ela atribui sentidos à cultura, quando sabe e pode dizer a respeito do conjunto das produções humanas (PINO, 2005). “O acesso ao universo da significação implica, necessariamente a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelo homem ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob suas várias formas.” (PINO, 2005, p. 59).

Isso quer dizer que a inserção cultural da criança passa necessariamente por dupla significação: “[...] a dos signos e a do Outro, detentor da significação” (PINO, 2005, p. 59).

Portanto, o caminho que leva a criança ao mundo e este à criança passa pelo Outro, mediador entre a criança e o universo cultural, que é possível representar pelo seguinte esquema, assim exposto por Pino (2005):

Figura 1: Mediação do Outro na interação criança-cultura



Fonte: (PINO, 2005, p.68)

No processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, o professor tem papel fundamental, que é o de atuar no processo de mediação, ao significar a cultura vivenciada pela criança, de modo que possibilite a ela igualmente atribuir sentidos e ter a necessidade de conhecer o mundo e se expressar por diferentes linguagens.

Para atuar nesse processo, o professor não deve realizar tarefas (com os instrumentos da cultura, como a dança, a pintura, o desenho, a escrita etc.) pela e nem para a criança, mas com ela — atuando como parceiro mais experiente, e não em seu lugar, tal como escreve Mello (2003), a partir dos estudos de Vygotski (1995).

Quando uma criança realiza – com a ajuda de um educador – tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois, o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais. (MELLO, 2003, p. 6).

Ao fazer junto à criança, o professor significa ações da criança e atua em um aspecto fundamental do desenvolvimento infantil, o qual Vygotski (1995) denominou “zona de desenvolvimento iminente”⁸, correspondente ao que a criança faz com ajuda de um parceiro

⁸ Prestes (2010) explica que o conceito de “zona de desenvolvimento iminente” foi traduzido para a língua portuguesa como “zona de desenvolvimento proximal”, “zona de desenvolvimento imediato” e “nível potencial de desenvolvimento”. A autora defende a utilização da expressão “zona de desenvolvimento iminente”, ao compreender que essa é a tradução que mais se aproxima do conceito elaborado por Vygotski. Por isso, utilizamos essa expressão.

mais experiente. O que a criança realiza com independência é denominado, pelo autor, de “zona de desenvolvimento atual”.

Ao oferecer à criança vivências da cultura, é preciso considerar as características do desenvolvimento infantil, o que não significa modificar a forma nem mesmo a função social do instrumento da cultura que lhe é ensinado, porque a cultura deve ser vivenciada pela criança na sua forma ideal. Como alerta Vygotsky (1994, p. 18) “[...] se não houver nenhuma interação como a forma ideal final, esta forma devida deixará de se desenvolver devidamente na criança”. Ainda, segundo o autor,

[...] no desenvolvimento da criança o que é possível conseguir ao final e como resultado do processo de desenvolvimento está presente já no entorno desde o princípio do desenvolvimento infantil [...] [em sua forma final ou ideal,] ideal no sentido de que atua como modelo do que se deve conseguir ao final do processo de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1994, p. 14).

Isso significa que o “entorno é fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994). No entorno, encontramos as características e as formas de atividades superiores especificamente humanas. Por isso, o autor explica que a criança aprende a falar vivenciando a fala, a partir da referência da linguagem oral em toda a sua complexidade, e não de suas partes isoladas e, sobretudo, como uma necessidade para a criança.

Nessa perspectiva, em uma sociedade como a nossa, na qual a linguagem escrita é instrumento cultural de uso diário por muitas pessoas, a criança pode aprender a escrita, vivenciando essa linguagem também na Educação Infantil, observando, testando, brincando, imitando a escrita. Com efeito, nessa etapa da educação, a escrita precisa ser instrumento de expressão da criança (quando Outro escreve por, para ou junto à criança),, como uma complexa atividade cultural, e não um hábito motor determinado — mas como uma *necessidade* (VYGOTSKI, 1995). Nas palavras do autor:

Nós não negamos que seja possível ensinar a ler e a escrever a crianças de idade pré-escolar, inclusive consideramos conveniente que a criança saiba já ler e escrever ao ingressar na escola. Porém, o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam *necessárias* de algum modo para a criança. (VYGOTSKI, 1995, p. 201, grifos nossos).

Compreendemos que a escrita pode e deve ser ensinada desde a pré-escola, ao considerar que, no processo de aquisição da escrita, a criança tem a sua “história da escrita”,

vinculada ao desenvolvimento das suas necessidades e da sua atividade principal. A “história da escrita da criança”, assim denominada por Vygotski (1995), refere-se ao processo de aquisição da escrita, que tem início antes de a criança ingressar na escola, principiado pela vivência desse instrumento da cultura como uma necessidade, bem como pela aquisição de habilidades constituintes das bases orientadoras dessa linguagem, como o gesto expresso pelo desenho e pela brincadeira de faz-de-conta.

Com essa perspectiva, na Educação Infantil, é necessário promover à criança pequena o desenvolvimento da necessidade de se expressar também por meio da escrita — sem deixar de ofertar-lhe todas as demais linguagens, pois, como apresentaremos a seguir, na pré-história da escrita, as diferentes formas de expressão da criança levam-na à aquisição da escrita. Essa necessidade precisa ser desenvolvida com base em vivências com a forma ideal da escrita, tendo em vista, sobretudo, a atividade principal da criança pequena, a brincadeira de faz-de-conta.

A atividade principal, assim como as atividades secundárias, são todas bases orientadoras para a aquisição da escrita, ou seja, são atividades que levam a criança ao desenvolvimento de atividades psíquicas necessárias para a aquisição da escrita, atividades como aquelas promovidas pelo desenho e pela brincadeira de faz-de-conta.

Vygotsky (1995) assinala que “[...] o desenho infantil é uma etapa prévia da escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo [...] uma forma peculiar de escrita.” (VYGOTSKI, 1995, p. 192). O desenho é, assim, aspecto do “nexo genético” (processual) entre o gesto e o signo escrito.

Para o autor, além do desenho, os jogos infantis ou brincadeiras de faz-de-conta fazem igualmente parte desse nexo, porque os jogos infantis, assim como o desenho, são gestos representativos (anotações simbólicas objetais); “[...] durante os jogos os objetos passam a significar muito facilmente outros, os substituem, se convertem em signos seus.” (VYGOTSKI, 1995, p. 187). Assim como com o desenho, com a brincadeira de faz-de-conta a criança desenvolve a representação simbólica — atividade psíquica superior também necessária para a aquisição da escrita.

Em outras palavras, tanto o desenho quanto o faz-de-conta constituem-se como elos essenciais entre o gesto e a escrita. Em ambas as atividades, a criança explora a representação do real, o simbolismo, entendido como um aspecto fundamental da escrita,

haja vista que a representação simbólica explorada no desenho e no jogo de faz-de-conta é, na essência, uma forma peculiar de linguagem que leva à escrita (VYGOTSKI, 1995).

Na história da escrita da criança, ela percorre uma trajetória de aprendizagens fundamentais para se apropriar da escrita. Inicialmente, a grafia indica uma linguagem comunicativa (expressiva). Gradualmente, a escrita passa a ser utilizada como simbolização direta da realidade. Entretanto, essa passagem não é automática. Ela ocorre somente por meio de diferentes significações que o Outro atribui à escrita, de modo que a criança pequena possa atribuir sentidos à escrita também. A escrita deve ser ensinada de modo que se realize essa passagem. Sem a atuação do professor voltada para isso, a criança pode aprender a atribuir à escrita somente o sentido de uma linguagem que representa a fala (a relação entre som e letra), e manter esse sentido. Isso se dá quando o ensino é fixado no aspecto técnico da escrita, e se segue por ele enfatizando a ortografia e a gramática – e não a expressão, por exemplo (VYGOTSKY, 1995; LURIA, 2006).

Ao compreender a escrita como instrumento auxiliar da memória, Luria (2006) organiza essa trajetória em quatro estágios: 1) Estágio pré-instrumental, quando escrever é uma brincadeira, um ato imitativo, que não mantém relação funcional com a escrita, 2) Estágio da escrita topográfica, quando a escrita indica algum significado, mas ainda não determina qual seja, sendo caracterizada por um signo primário não diferenciado, 3) Estágio da escrita pictográfica, quando escrever expressa um signo simbólico, mas não convencional, 4) Estágio da escrita simbólica, quando a escrita é representada por seus signos convencionais atrelados aos significados e ao desejo de expressão ou auxílio mnemônico. Assim, no processo de aprendizagem da escrita, a criança aprende diferentes formas de escrever.

Vale apontar que não é possível fixar uma linha etária divisória definitiva e um curso evolucionista para esses estágios, pois eles dependem de uma gama de condições concretas relacionadas com o nível de desenvolvimento cultural e o ambiente onde a criança vive (LURIA, 2006).

Segundo Luria (2006), o fator responsável pela mudança dos estágios é a atuação do Outro, que leva a criança a observar o conteúdo da escrita, expresso na quantidade e na forma. A série de invenções que conduz a criança para um novo estágio acontece com o uso cultural dos signos, uma vez que não é a compreensão que gera o ato, mas,

frequentemente, é o ato que gera a compreensão (LURIA, 2006). Desse modo, entendemos que, na amplitude do processo de aquisição da escrita,

[...] a criança tendo constituído as bases necessárias da função simbólica da consciência enquanto se expressa por intermédio do desenho e do jogo de faz-de-conta, aprende que pode se expressar também pela escrita mediada pela linguagem oral e a partir disto, vai formulando hipóteses sobre a escrita como um signo independente que simboliza a realidade e vai internalizando a linguagem e sua forma expressiva mais elaborada o que exige do sujeito novos modos de pensar e de agir. (LIMA, 2005, p. 142).

Diversos estudos contemporâneos, com base na Teoria Histórico-Cultural, indicam que, na pré-escola, a criança pequena precisa vivenciar a escrita como uma das formas de expressão — como uma necessidade (LIMA, 2005; MELLO, 2006; VIEIRA, 2006; VALIENGO, 2008).

É importante ressaltar que, nesses estudos, a escrita é compreendida como um instrumento cultural simbólico complexo, não reduzido à codificação e ou à decodificação de letras e ou palavras. Vivências com essa linguagem, neste sentido, abrangem a expressão infantil por meio da dimensão simbólica que envolve a escrita e, sobretudo, a escrita como um instrumento necessário.

A importância de a criança vivenciar a escrita como um instrumento necessário, assim como as demais formas de linguagem na Educação Infantil não significa que se deva antecipar a escolarização da criança negando-lhe a infância. De outro modo, por meio da consideração da atividade principal da criança, que é a brincadeira de faz-de-conta e as atividades produtivas, a Educação Infantil deve garantir e cultivar o desejo de expressão da criança, a vivência da escrita como um instrumento necessário, e promover o desenvolvimento da necessidade de novas aprendizagens (MELLO, 2003; 2006; LIMA, 2005; VIEIRA, 2006; VALIENGO, 2008).

A vivência da escrita na Educação Infantil, como já afirmamos, deve se dar por meio da função social dessa linguagem, que deve ser apresentada em sua forma ideal, porque a primeira (função social) sem a segunda (forma ideal) pode ensinar à criança atribuir diferentes sentidos à escrita, e talvez não o sentido de um instrumento necessário — papel para o qual foi criada.

Em síntese,

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, *a criança é um sujeito com uma ilimitada capacidade de aprender*. Ela aprende utilizando os objetos da cultura pela própria atividade: utilizando a escrita, portanto, para o fim para o qual esse sistema lingüístico foi criado. [...] Para que a aprendizagem da escrita se inicie, a criança precisa viver a atividade de escrever para lembrar, para comunicar um recado, para relatar um passeio, para registrar atividades que realiza, para expressar emoções, conhecimentos. (LIMA, 2008, p. 2, grifos nossos).

Pensamos até aqui sobre a necessidade de a criança vivenciar a escrita na Educação Infantil, por compreender, a partir da Teoria Histórico-Cultural, que, sem essa vivência, ela pode não se apropriar desse instrumento da cultura.

Por meio de diferentes linguagens e consideradas as peculiaridades do desenvolvimento infantil é que a criança forma as bases orientadoras para a aquisição da escrita, constituindo a sua pré-história da escrita, ao que vale enfatizar (devido à especificidade da investigação) a necessidade de brincar, cantar, dançar, correr, pular, pintar, desenhar, dramatizar, dentre as demais atividades infantis — vivenciar a escrita.

E quem pode vivenciar a escrita, na Educação Infantil? Toda criança que dessa educação se beneficia.

Parece-nos óbvia essa colocação, mas ela se faz importante diante do atual movimento e momento histórico da educação brasileira.

Na atual política da Educação Infantil, no Brasil, há a compreensão de que a criança com necessidades educacionais especiais deve estar matriculada, sempre que possível, na rede regular de ensino. A política para a Educação Infantil assume, portanto, o compromisso de possibilitar o pleno desenvolvimento de todas as crianças, desde os primeiros meses de vida aos cinco anos de idade. Isso inclui a criança com necessidades educacionais especiais decorrentes da síndrome de Down. Essa síndrome, dentre outras características, compromete o desenvolvimento intelectual das crianças, desencadeando, assim, um quadro de deficiência intelectual⁹ (SCHWARTZMAN, 1999).

⁹ O sistema de 2002 da Associação Americana de Retardo Mental (atual Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento) conceitua a deficiência intelectual como a “[...] deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo – habilidades práticas, sociais e conceituais – originando-se antes dos dezoito anos de idade.” (AAMR, 2006, p. 8).

Tendo em vista a política para a Educação Infantil, podemos afirmar que a criança com síndrome de Down deve igualmente participar da Educação Infantil e se beneficiar da cultura vivenciada pela criança nesse contexto, assim, também da escrita.

Ao levar em conta que, na Educação Infantil, são formadas as bases orientadoras para a aquisição da escrita pela criança (VYGOTSKI, 1995; LURIA, 2006) e que a criança com síndrome de Down aprende a ler e a escrever, desde que, no processo de sua educação, haja adequado ensino (IDE, 1992; BONETI, 1999; MERCADO, 2000; GOMES, 2001; GÂNDARA, 2005), pode-se afirmar que, desde a Educação Infantil, é necessário que a escrita seja vivenciada em sua forma ideal — como necessidade — pela criança com síndrome de Down, para que ela perpassasse o seu processo histórico de aquisição dessa linguagem.

Vygotski (1997) esclarece que, embora o desenvolvimento da criança com deficiência apresente diferenças qualitativas, ele é determinado pela *lei genética geral do desenvolvimento humano* (VYGOTSKI, 1997). Isso significa que a criança com deficiência se desenvolve e se constitui como sujeito humano pelos mesmos processos que são constitutivos do desenvolvimento de qualquer outra criança (FERREIRA, 2002). Por isso, a criança com deficiência — assim como a criança não acometida pela deficiência, conforme mencionamos anteriormente — tem dois nascimentos: o nascimento natural, de caráter biológico, que é marcado pela deficiência primária, e o nascimento cultural, que, a partir das relações que a criança estabelece com o outro, pode ser determinado como deficiente (VYGOTSKI, 1997) ou pode humanizar a criança (PADILHA, 2005). A deficiência primária se caracteriza pelo prejuízo de ordem biológica. Esse prejuízo diante de uma determinada organização social e cultural pode ser ratificado, levando à deficiência secundária, esta de ordem social, que se estabelece nas interpretações e relações instituídas entre o grupo social e a pessoa que apresenta a deficiência (VYGOTSKI, 1997).

Nesse sentido, “[...] o processo de constituição humana, através da apropriação dos bens culturais e simbólicos historicamente acumulados, não se dá de forma natural, mas, ao contrário, é um processo carregado de intencionalidade.” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Essa compreensão não nega a deficiência primária, porém ressalta que, embora haja peculiaridades no desenvolvimento da criança com deficiência, o seu desenvolvimento é determinado pela educação e pelas condições concretas de vida (CARLO, 2001; PADILHA, 2005; PINTO; GÓES, 2006; OLIVEIRA, 2007).

As relações sociais, podem mediar o processo de “compensação” e inserir a criança no mundo cultural. Compensação é “[...] precisamente a linha diretriz do desenvolvimento da criança com deficiência em alguma função ou órgão [...]” (VYGOTSKI, 1997, p. 48); são os processos substitutivos que medeiam o desenvolvimento, surgidos pelas dificuldades objetivas com as quais se deparam a criança com deficiência em processo de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

De outro modo, as relações sociais podem também dificultar ou impedir o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, prejudicando, assim, o desenvolvimento cultural da criança com deficiência (VYGOTSKI, 1997).

Sendo o desenvolvimento da criança com deficiência determinado pela “lei genética geral do desenvolvimento humano”, o seu desenvolvimento é guiado por suas atividades, como é para qualquer outra criança.

Considerando, a partir da “história da escrita da criança”, que, no percurso do seu desenvolvimento, ela precisa vivenciar a escrita como uma necessidade na Educação Infantil, as propostas pedagógicas devem ser orientadas no sentido de promover tais vivências à criança pequena com síndrome de Down.

Embora compreenda assim, presenciamos situações, em estágio curricular do Curso de Graduação, que realçaram diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento da criança pequena com síndrome de Down. Nesse estágio, professoras da Educação Infantil disseram-nos que crianças com síndrome de Down não poderiam realizar atividades com a escrita, por não serem capazes de grafar e nomear letras e palavras. E, por isso, as professoras afirmaram que essas crianças precisariam desenvolver habilidades motoras de grafismo e reconhecimento de letras e palavras, de sorte que, somente após adquirir tais habilidades, poderiam realizar atividades de escrita.

Por esse motivo, as professoras justificaram oferecer às crianças com síndrome de Down atividades que consideravam desenvolver habilidades prévias à aprendizagem da escrita. E salientaram que, avançada essa etapa, atividades com a escrita poderiam, então, ser solicitadas às crianças.

Ainda que as atividades de escrita, assim denominadas pelas professoras, possam ser questionadas e refletidas a partir do conceito de atividade (LEONTIEV, 2006), situamos a questão no problema desta investigação: embora seja necessária a vivência da escrita também na Educação Infantil, para que a criança aprenda essa linguagem, observamos

professoras de escolas municipais de Educação Infantil e professoras de uma escola especial (de turmas de Educação Infantil) que não propuseram vivências da escrita para crianças com síndrome de Down.

Por outro lado, também em ocasião de estágio, observamos crianças pequenas com síndrome de Down vivenciarem a escrita, aquelas mesmas crianças que, nas instituições educacionais, foram compreendidas como incapazes de lidar com a escrita.

Assim, nas escolas de Educação Infantil, observamos que a escrita não era vivenciada pelas crianças, porque era tratada como instrumento de codificação e decodificação, compreendido e expresso por hábitos visuais e motores e por serem desconsideradas as especificidades do ensino na Educação Infantil — possibilitar à criança a vivência da escrita como um instrumento da cultura necessário.

De outro modo, no CEES, notamos que a escrita era parte das propostas pedagógicas dos atendimentos, de maneira que as crianças puderam vivenciar a escrita, bem como manifestar os sentidos por elas atribuídos à escrita.

A divergência verificada entre as propostas das escolas de Educação Infantil que atendem também crianças pequenas com síndrome de Down e o Projeto de Atendimento Pedagógico de Suporte Especializado do CEES colocou-nos diante do problema da pesquisa: há professoras que não permitem à criança pequena com síndrome de Down vivências com a escrita na Educação Infantil.

Uma vez que há também professoras que compreendem a necessidade e possibilidades dessa criança vivenciar a escrita, fizemos os seguintes questionamentos: ao vivenciar a escrita, a criança pequena com síndrome de Down atribui sentido à escrita? Quais sentidos ela atribui e manifesta? O que e como ela manifesta, podem nos sugerir tais sentidos? Afinal: quais são os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com síndrome de Down?

A fim de compreender tais questões, buscamos inicialmente respostas em um estudo (LOPES, 2010) cujo objetivo foi identificar teses e dissertações nacionais e paulistas, publicadas entre os anos de 1996 e 2009, que pudessem responder a tais dúvidas, bem como oferecer uma visão, ainda que parcial, de pesquisas realizadas no Estado de São Paulo e no Brasil, as quais relacionem os temas *Educação Infantil, escrita e criança pequena com síndrome de Down*.

Ainda que os pressupostos teóricos apresentados neste texto expliquem e justifiquem a necessidade de a criança pequena com síndrome de Down vivenciar a escrita, os resultados do estudo de Lopes (2010) mostram que, no tempo e no cenário investigado, embora haja pesquisas sobre Educação Infantil, escrita e criança pequena com síndrome de Down, não há pesquisas que relacionem esses três temas de forma que pudessem elucidar os questionamentos relacionados à aquisição da escrita pela criança pequena com Síndrome de Down.

Desse modo, foi possível depreender que o conhecimento científico atual não responde às dúvidas aqui levantadas sobre os sentidos atribuídos à escrita pela criança pequena com síndrome de Down, sendo, portanto, necessárias pesquisas que contribuam para a compreensão da história da escrita, no processo de desenvolvimento da criança pequena com síndrome de Down.

A partir dessa conclusão, realizamos uma investigação com o objetivo de descrever e compreender os sentidos atribuídos à escrita, por crianças pequenas com síndrome de Down, bem como caracterizar a atuação pedagógica empregada em vivências da escrita por tais crianças.

Refletindo sobre a situação das mesmas crianças, em contextos educacionais distintos (as escolas e o Projeto de Atendimento Pedagógico do CEES), a pesquisa foi realizada de modo a organizar situações em que a criança com síndrome de Down pudesse vivenciar a escrita, além de registrar possíveis sentidos por ela atribuídos a linguagem.

No próximo capítulo, apresentamos e justificamos as escolhas metodológicas da pesquisa.

3 CAMINHOS PARA COMPREENDER A CRIANÇA PEQUENA COM SÍNDROME DE DOWN

Uma vez apresentados os pressupostos teóricos que nortearam a investigação, apresentamos, neste capítulo, os meios utilizados para apreender o *objetivo geral* da pesquisa, que foi descrever e compreender os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com síndrome de Down, bem como caracterizar a atuação pedagógica empregada em vivências da escrita pela criança. Foram ainda *objetivos (específicos)* da pesquisa: descrever e compreender as estratégias empregadas por uma criança pequena com síndrome de Down em vivências com a escrita, e descrever e compreender as características da atuação pedagógica que visou a proporcionar a atribuição de sentidos à escrita pela criança.

A fim de atingir tais objetivos, foi delineado um percurso metodológico no qual buscamos permitir à criança pequena com síndrome de Down vivenciar a escrita, procurando conduzi-la à atribuição de sentidos à escrita e registrá-los. Por isso, os dados da pesquisa provieram de Atendimento Pedagógico de Suporte Especializado, do qual participou a pesquisadora, a uma criança pequena com síndrome de Down. Todos os atendimentos foram registrados por meio de filmagens e transformados em material escrito. Vale ressaltar que os procedimentos éticos foram respeitados.

3.1 Local de realização da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES), centro vinculado à Unesp de Marília. O CEES, em funcionamento desde 1978, tem como objetivo fornecer o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade, de atividades voltadas para questões relativas à cognição, comunicação, desenvolvimento e educação de pessoas com necessidades especiais.

Os critérios de elegibilidade de clientes do CEES atendem às necessidades dos estágios obrigatórios dos Cursos de Graduação (Pedagogia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional) e Pós-Graduação (Educação) da Universidade à qual está vinculado, e de outros projetos aprovados pelo Conselho Deliberativo do Centro.

Tais objetivos e critérios, somados ao fato de ter sido este o local onde a pesquisadora realizou estágios no Curso de Graduação em Pedagogia, foram os fatores preponderantes para a escolha dessa instituição como local para realização da pesquisa, especialmente porque, dentre os diversos projetos desenvolvidos no CEES, havia um que promovia Atendimento Pedagógico de Suporte Especializado a crianças pequenas com deficiência intelectual, do qual a pesquisadora já participava como estagiária bolsista do Curso de Pedagogia (habilitação em Educação Especial – área da deficiência intelectual). O projeto foi elaborado para atender à demanda de estágio supervisionado daquele curso, com o objetivo de formação de professores especializados para atuarem com alunos com deficiência intelectual. Nele, estudantes estagiários da Graduação, atuavam com crianças e adolescentes com deficiência intelectual, com o objetivo, dentre outros, de ensino da escrita.

A pesquisa foi realizada em duas salas do CEES próprias para o atendimento a crianças pequenas. Ambas as salas contavam com mobiliário e materiais pedagógicos destinados ao público infantil, de maneira que não foi necessário fazer modificações nas salas, que se apresentavam adequadas para a pesquisa e possibilitavam filmagens.

Nesse local (CEES), encontramos as condições necessárias para realizar a pesquisa, como o espaço, materiais e a participação de estudantes, auxiliares de pesquisa, aspectos que serão focalizados a seguir.

3.2 Participante da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de uma criança pequena com síndrome de Down.

Com a finalidade de manter o sigilo da identificação da criança participante, foi usado um nome fictício, Mariana. Esse nome foi escolhido, considerando a quantidade de sílabas igual ao nome real da criança, a fim de garantir maior fidedignidade às transcrições.

3.2.1 Procedimentos de seleção e características da criança participante

A seleção da criança participante da pesquisa pautou-se nos seguintes critérios: criança pequena, pré-escolar e com deficiência intelectual, decorrente da síndrome de Down. Foi opção selecionar uma criança com síndrome de Down, porque essa síndrome, dentre outras características, compromete o desenvolvimento intelectual das crianças, desencadeando, assim, um quadro de deficiência intelectual (SCHWARTZMAN, 1999). Desse modo, buscamos garantir atuação com uma criança acometida pela deficiência intelectual.

Procuramos por crianças com idade entre quatro e seis anos, matriculadas e frequentando regularmente uma escola de Educação Infantil (na segunda etapa - pré-escola), com diagnóstico de síndrome de Down, e participante ou possível participante do atendimento pedagógico de suporte no CEES.

Os procedimentos iniciais da pesquisa remeteram-me ao contato com o CEES, em março do ano de 2009, quando a supervisora do Projeto de Atendimento Pedagógico de Suporte Especializado nos apresentou o Mapa de Atendimentos. A partir do Mapa, identificamos treze crianças com síndrome de Down, das quais duas (uma menina, Mariana, e um menino) tinham seis anos de idade e frequentavam a segunda etapa da Educação Infantil, no período matutino. Portanto, essas duas crianças atenderam aos critérios de seleção da pesquisa.

Após solicitação e aprovação da supervisora do Projeto de Atendimento Pedagógico de Suporte, e autorização da Coordenação de Área de Pesquisa do CEES, buscamos aumentar o número de crianças no grupo, a fim de ampliar a amostra da pesquisa. Para isso, solicitamos ao Núcleo de Apoio Psicopedagógico (do município onde foi realizada a pesquisa) o Mapa de Matrículas de crianças com síndrome de Down nas escolas municipais de Educação Infantil. Nele identificamos dez crianças. Além dos critérios estabelecidos para a seleção de crianças, apresentados acima, procuramos crianças matriculadas no período matutino, porque as duas crianças já selecionadas para a pesquisa frequentavam a escola nesse período.

Nenhuma outra criança atendeu ao novo critério. Desse modo, permaneceram somente as duas crianças identificadas pelo Mapa do Projeto de Atendimento Pedagógico de Suporte do CEES. Consultamos as famílias (mãe e pai) das crianças e respeitamos os procedimentos éticos em pesquisa, observando as “Diretrizes e Normas Regulamentadoras

de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos”, dispostas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Após esclarecimentos sobre a pesquisa, os responsáveis pelas crianças assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, e o projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, recebendo parecer favorável (Parecer nº 402/2009).

A coleta dos dados fora iniciada com a dupla de crianças selecionadas. Após os primeiros atendimentos, devido à necessidade de escolha entre o atendimento educacional e o fonoaudiológico (em outra instituição do município), a família do menino optou pelo atendimento fonoaudiológico, e a criança parou de frequentar o Atendimento Pedagógico de Suporte e deixou de participar da pesquisa. Assim, houve perda de amostra na pesquisa, que não pôde ser substituída, devido à ausência de crianças que atendessem aos critérios definidos, como descrito acima.

Foi mantida, então, como participante da pesquisa, apenas uma criança, Mariana, o que não implicou mudanças aos objetivos do estudo e não impossibilitou o desenvolvimento do trabalho. Em função disso, os dados provenientes dos atendimentos feitos com a dupla não foram usados. Mantivemos apenas aqueles com a participação de Mariana.

Após o relato sobre a seleção da criança, será focalizada a criança participante, Mariana.

A caracterização da criança foi obtida por meio dos registros do ano de 2008, anexos ao Prontuário de Atendimento do CEES.

Mariana, acometida pela Síndrome de Down e, conseqüentemente, pela deficiência intelectual, tinha seis anos e três meses de idade no início da pesquisa. Apresentava distúrbios¹⁰ psicomotores e na comunicação oral. (CENTRO DE ESTUDOS DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE, 2008).

Sobre o seu desenvolvimento, encontramos as seguintes informações nos registros e nas avaliações dos atendimentos pedagógicos de suporte do ano de 2008:

A criança distingue letras de desenhos; diferencia e nomeia, às vezes acertadamente, as letras, tenta compreender a escrita a partir de letras, de palavras conhecidas e de ilustrações; apresenta comportamento de leitora e de escritora imitando a ação de ler e de escrever; desenha aleatoriamente e, com ajuda, desenha intencionalmente; diferencia e nomeia, às vezes

¹⁰ Embora o termo *distúrbio* advenha de uma concepção inatista sobre o desenvolvimento humano, mantemo-lo por ser este o termo escrito no Prontuário de Atendimento de Mariana.

acertadamente, as cores; diferencia e nomeia, às vezes acertadamente, as formas geométricas; tenta tocar [instrumentos musicais], cantar e dançar no ritmo; gosta de música e de histórias; nem sempre permanece no mesmo espaço que o grupo; explora todos os brinquedos oferecidos. (CENTRO DE ESTUDOS DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE, 2008).

Dos quatro meses aos três anos de idade, Mariana recebeu atendimento de estimulação precoce na Associação de Pais e Amigos (APAE) de Marília¹¹. Com quatro anos de idade, começou a frequentar uma escola municipal de educação infantil e, em período alternado, participava de atendimentos de suporte da área da educação (Atendimentos Pedagógicos de Suporte Especializado), da área da Fonoaudiologia, da Fisioterapia e da Terapia Ocupacional, todos no CEES. (CENTRO DE ESTUDOS DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE, 2008).

No período da pesquisa, Mariana estava matriculada e frequentava uma turma de Educação Infantil (turma com crianças de seis anos de idade)¹², em uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI).

3.3 Material e método

A coleta e o tratamento dos dados foram efetuados mediante diferentes procedimentos metodológicos. São eles: estudo-piloto, por intermédio de atendimentos pedagógicos de suporte especializado (atendimentos iniciais), intervenção, por atendimentos pedagógicos de suporte especializados, vídeo-gravação dos atendimentos, registros dos dados dos vídeos em “Protocolos de Observação Individual”, e seleção e transcrição de episódios dos atendimentos gravados.

¹¹ A APAE é uma instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência intelectual.

¹² Embora a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b) determine que Educação Infantil atenda crianças dos primeiros meses de vida aos cinco anos de idade, no ano de 2009, no município de Marília crianças com seis anos de idade frequentavam a Educação Infantil.

3.3.1 Atendimentos pedagógicos iniciais: o estudo-piloto

Para realizar o estudo-piloto, definidos local e participantes da pesquisa, consultamos o prontuário de atendimentos do CEES, a fim de ler descrições de atendimentos e as avaliações pedagógicas, do ano de 2008, das duas crianças inicialmente participantes da pesquisa. Coletamos as informações, empregando anotações (apresentadas acima) do que julgamos pertinente à elaboração de um Planejamento Pedagógico a servir como norteador dos atendimentos realizados durante a pesquisa.

Também a fim de identificar aspectos necessários e auxiliares à elaboração do Planejamento, foram feitos quatro atendimentos iniciais. Além do objetivo anunciado, esses atendimentos visaram ao estabelecimento de vínculos entre as crianças (até esse momento, duas crianças participam da pesquisa), a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa, bem como acostumar as crianças à situação de filmagem. Contamos com o apoio técnico de duas auxiliares de pesquisa (cada uma por um semestre), as quais foram selecionadas considerando os seus respectivos currículos, que contavam, dentre outros aspectos, com histórico de atuação em atendimento pedagógico de suporte especializado. A primeira auxiliar atuou por quatro anos letivos e a segunda, por um. As duas auxiliares (voluntárias), no período da coleta de dados, eram estudantes regulares do Curso de Pedagogia, habilitação em Educação Especial na área de deficiência intelectual, na Unesp, campus de Marília.

Os atendimentos iniciais foram oportunos, ainda, para avaliação dos procedimentos de coleta de dados, como o posicionamento da filmadora e a forma de registros dos dados.

Os atendimentos iniciais ocorreram no mês de março de 2009, uma vez por semana, em uma sala de educação infantil do CEES, tendo uma hora de duração.

Cada atendimento realizado pela pesquisadora, e foi previamente planejado e norteado por um Plano de Atendimento (Apêndice A) elaborado por ela, a partir de dados dos prontuários das crianças (descrições de atendimentos e avaliações pedagógicas do ano de 2008) e com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), por ser este referência para a elaboração de planejamentos pedagógicos nas escolas municipais de educação infantil de Marília¹³ na ocasião.

¹³ Embora esse seja o documento citado pelas professoras, de modo geral, como aquele que serve de referência para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a*

A fim de atender aos objetivos da pesquisa, os atendimentos tiveram como objetivo promover vivências da escrita e de outras linguagens, como o desenho, a pintura, a modelagem, a construção, o canto, o recorte, a colagem e brincadeiras de faz-de-conta. Cada atendimento pedagógico de suporte contou com as seguintes propostas pedagógicas:

- ❖ rotina: apresentação da rotina de trabalho de modo oral, escrito e/ou ilustrado;
- ❖ conversa: realização de uma conversa sobre episódios da vida das crianças;
- ❖ livro da vida: registro gráfico e escrito sobre o episódio apresentado na conversa;
- ❖ leitura: leitura de textos;
- ❖ escrita: escrita de textos;
- ❖ artes: representações a partir de desenho, pintura, recorte, colagem, construção e/ou modelagem;
- ❖ brincadeira: exploração em brincadeiras de faz-de-conta;
- ❖ música: canto de diferentes cantigas de roda, acompanhadas da exploração de diferentes instrumentos musicais¹⁴.

Tais propostas serviram como referência para a elaboração dos Planos de Atendimento. Não seguiram uma sequência fixa e, em cada semana, um grupo dessas propostas, não todas, foi desenvolvido.

Os atendimentos foram filmados por uma hora (o período todo do atendimento). Para filmar, contamos com a assistência técnica da auxiliar de pesquisa, que utilizou uma filmadora DVD digital fixada sobre um tripé (materiais disponibilizados pelo CEES).

Assim que entrávamos na sala do atendimento pedagógico de suporte, a filmadora era ligada pela auxiliar de pesquisa, e eram iniciadas as propostas pedagógicas planejadas para o dia, das quais a auxiliar não participava. Durante todo o atendimento, a auxiliar ficava sentada próxima à filmadora, para mudá-la de posição, sempre que necessário, buscando uma posição que permitisse a visualização dos movimentos e expressão das participantes.

Educação Infantil (BRASIL, 2009) são os atuais norteadores mandatórios sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil no Brasil. .

¹⁴ A descrição da realização das propostas é apresentada no próximo item, 4.

Após o término do atendimento pedagógico de suporte, a filmadora era desligada pela auxiliar, o DVD era retirado da filmadora e identificado com número (ordinal) e data do atendimento.

Para registrar os dados, selecionamos o procedimento da vídeo-gravação, uma vez que registrar em vídeo constitui uma possibilidade singular de depreender os sentidos que se manifestam nas palavras e gestos das crianças, bem como nas relações das quais participam as crianças (HONORATO et al., 2006) e porque informações gravadas em vídeo permitem retornos sucessivos. E, ainda, por concordarmos que é necessária a voz da criança, nas pesquisas sobre a infância (MELLO, 2010). A autora afirma isso a partir de um argumento essencial da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano:

[...] a compreensão de que ao se relacionar com a cultura, a criança atribui um sentido pessoal ao que conhece. Esse sentido conforma a concepção com a qual a criança, a partir daí, se dirige à cultura para novas apropriações e aprendizados que são promotores do desenvolvimento de sua consciência em processo de formação. Em outras palavras, esse sentido produzido pela criança condiciona seus processos de aprendizagem. Desse ponto de vista, parece fundamental que a pesquisa sobre a criança pequena contemple sua participação também como informante e não apenas como objeto desse processo. (MELLO, 2010, p. 1).

Após cada atendimento, assistimos aos vídeos (com o recurso de um computador portátil com tela de 15 polegadas e um fone supra-auricular estéreo) e, com base no seu conteúdo e com o Plano de Atendimento e produções das crianças (desenho, pintura e ou escrita, sempre que realizadas), preenchemos o “Protocolo de Observação Individual”, versão 1 (Apêndice B), como recurso auxiliar para a coleta de dados.

No protocolo, apresentamos um quadro de *identificação*, com o título do documento acompanhado pelo seu número (ordinal) e a data da observação; um quadro de *condições*, para a descrição do ambiente físico; um quadro para a transcrição dos *objetivos* da atividade; outro para descrição da *mediação* (atuação pedagógica); outro para descrição da *manifestação da criança* e um último quadro para registro de *indicadores* analíticos para a pesquisadora.

Para preencher o Protocolo, completamos o quadro de identificação e, em seguida, o quadro de *condições*, no qual registramos poucas variações de um atendimento pedagógico de suporte a outro, devido ao fato de os atendimentos ocorrerem na mesma sala.

Na sequência, ao assistir aos vídeos, identificamos episódios nos quais consideramos haver episódios em que as crianças participantes vivenciaram a escrita. Ao identificar o episódio, preenchemos os quadros dos *objetivos*, a partir da transcrição dos objetivos estabelecidos no Plano de Atendimento e, posteriormente, preenchemos os quadros da *atuação pedagógica* e da *manifestação da criança* observando detalhes do episódio (gestos, expressões, posições, etc).

Para tanto, foram necessários sucessivos retornos aos episódios filmados e observação dos desenhos e escritas da criança (sempre que existentes). Depois disso, preenchemos o quadro de *indicadores para a pesquisadora*, no qual apontamos alguns indicadores auxiliares à compreensão dos sentidos atribuídos à escrita pela criança.

Inicialmente, pensamos em apresentar os dados da pesquisa e analisá-los a partir dos registros do Protocolo elaborado. Entretanto, durante os atendimentos iniciais, a despeito das tentativas, do esforço despendido, da descrição minuciosa de fragmentos das manifestações das crianças e da atuação pedagógica da pesquisadora — fragmentos impeditivos de apresentar a relação interpessoal —, o protocolo se mostrou ineficiente como instrumento de anotação dos dados, de modo a não corroborar os objetivos da pesquisa. Isso porque, durante e após o preenchimento do protocolo, percebemos a impossibilidade de abarcar aspectos importantes para a discussão, vinculados às relações interpessoais, a significação e a atribuição de sentidos pelas crianças presentes nos atendimentos. Com o protocolo, era preciso descrever as relações e atuações de modo segmentado, não sendo possível apresentar a sequência das manifestações observadas nos episódios.

Após uma avaliação da questão, reorganizamos o Protocolo e passamos a utilizá-lo como uma etapa prévia à apresentação dos dados. Em razão de tais constatações, estabelecemos procedimento adicional de registro escrito dos filmes para sua apresentação. Assim, para a continuidade da pesquisa, decidimos usar formas de registro escrito das filmagens em outro formato de “Protocolo de Observação Individual” versão 2 (Apêndice C), de modo a permitir outra visualização dos episódios, uma visualização não fragmentada. E, então, reorganizamos o Protocolo e o consideramos como instrumento para escolha de episódios a serem transcritos e, posteriormente, descritos e compreendidos.

No Protocolo reorganizado, mantivemos o quadro de identificação tal como estava e reorganizamos os demais, de maneira que, após a *identificação*, apresentamos quatro

quadros. Ao primeiro quadro, *episódio*, reservamos espaço para a numeração (ordinal) do episódio identificado; ao segundo, *proposta*, reservamos espaço para o título da proposta pedagógica realizada no episódio. No terceiro, unimos os três últimos quadros da primeira versão do Protocolo, e deixamos apenas um, intitulado *atuação pedagógica, manifestações da criança e indicadores para compreensão*. A ele reservamos espaço para a descrição do episódio, mostrando a relação estabelecida entre a pesquisadora e a criança, bem como indicadores para compreensão, escritos na sequência de cada relação, que identificamos ao sublinhar o texto. No último quadro, *período*, registramos o período do episódio no vídeo, a fim de localizar o episódio a ser transcrito. Nessa versão de Protocolo, não mantivemos a coluna com os *objetivos* da proposta pedagógica, uma vez que estes não nos auxiliaram na identificação de indicadores para compreensão.

E, assim, com os atendimentos iniciais, realizamos um estudo-piloto que destacou perspectivas metodológicas.

3.3.2 Atendimento Pedagógico de Suporte Especializado: a intervenção

Realizadas as adequações metodológicas e finalizados os atendimentos iniciais, elaboramos um Planejamento Pedagógico com base no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998). O Planejamento serviu como norteador para a preparação dos Planos dos demais atendimentos.

A intervenção aconteceu em 22 atendimentos. Todos foram organizados a partir do Planejamento Pedagógico e de Planos de Atendimento elaborados pela pesquisadora, com a colaboração (leituras e sugestões) de uma estudante do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, também da Unesp campus de Marília, que era colaboradora na supervisão do Projeto de Atendimento Pedagógico de Suporte do CEES.

Os atendimentos ocorreram no período de março a novembro de 2009, com interrupção em julho, devido às férias escolares.

Assim como nos atendimentos iniciais, os demais atendimentos foram realizados uma vez por semana, com uma hora de duração cada, nas salas do CEES, contando com as mesmas propostas pedagógicas empregadas nos atendimentos iniciais.

Após cada atendimento, o procedimento foi o mesmo dos atendimentos iniciais: assistimos aos vídeos e preenchemos o “Protocolo de Observação Individual” (versão 2).

3.3.3 Registro no Protocolo de Observação Individual e identificação de indicadores para compreensão

Como nos atendimentos iniciais, preenchemos os Protocolos (versão 2), com o objetivo de observar vivências da escrita pela criança e a atuação pedagógica da pesquisadora. Para preencher os Protocolos, assistimos aos vídeos e observamos as produções da criança (desenho, pintura e escrita, sempre que existentes). Durante esse processo, identificamos episódios que contemplam as necessidades da pesquisa.

Para tanto, foram necessários retornos sucessivos às cenas dos episódios identificados. Ao realizar o preenchimento do protocolo, numeramos o episódio, nomeamos a(s) proposta(s) pedagógica(s) realizada(s) e fizemos anotações de indicadores para compreensão.

O preenchimento dos protocolos foi feito mediante descrições (sem marcadores) das interações entre a pesquisadora e Mariana. Destacamos, ao sublinhar, as considerações que serviram de indicadores para compreensão (preliminares), a fim de identificá-los. Algumas delas foram mais detalhadas. Outras, contaram apenas com apontamentos ou indicadores destacados. Isso ocorreu quando os aspectos descritos foram ressaltados em episódios anteriores. Enfatizamos, ainda, referências bibliográficas que pudessem subsidiar as discussões.

Descrevemos apenas episódios nos quais pudemos identificar ações de Mariana que sugerem sua atribuição de sentidos à escrita. A partir dessas descrições, selecionamos episódios a serem transcritos, já que consideramos impraticável e desnecessária a transcrição de episódios que não seriam utilizados.

Para direcionar a compreensão dos sentidos atribuídos à escrita por Mariana, levamos em conta alguns indicativos: as ações (comportamento), a participação e o interesse pelos materiais disponíveis e pelas propostas pedagógicas, a comunicação oral, gestual e gráfica, os conhecimentos expressos no conteúdo e na forma dos desenhos, e as diferentes formas de escrita.

Tendo em vista esse conjunto de indicadores, procuramos identificar alguns aspectos ou, mais precisamente, detalhes que têm importância fundamental no processo de aquisição da escrita.

Após o término das filmagens e das descrições dos episódios, lemos os Protocolos, visando a identificar os possíveis sentidos atribuídos à escrita por Mariana, bem como caracterizar a atuação pedagógica estabelecida pela pesquisadora. Assim, buscamos a identificação de núcleos de compreensão, ainda que preliminares.

Finda essa etapa, relemos o material (Protocolos), identificamos os indicadores (possíveis núcleos de compreensão), presentes em cada episódio, e arranjamos os dados em um quadro por nós elaborado, “Quadro de indicadores para compreensão por atendimento e episódio” (Apêndice D).

Nesse quadro, observamos os núcleos até então estabelecidos, tentando identificar os sentidos atribuídos à escrita por Mariana e os indicativos respectivos de cada sentido — as ações de Mariana que nos levaram a identificar o sentido.

Eles foram organizados em outro quadro, “Quadro de sentidos atribuídos à escrita pela criança” (Apêndice E), no qual colocamos cada sentido apresentado por Mariana e seus respectivos indicadores.

Com base no segundo quadro, elaboramos um terceiro, no qual, além dos indicadores dos sentidos (ações da criança), caracterizamos a atuação pedagógica da pesquisadora e identificamos os episódios a serem transcritos e discutidos (Apêndice F).

Após o Exame Geral de Qualificação, mediante orientação da banca, reavaliamos os núcleos para compreensão e refizemos os quadros com os núcleos (Apêndice G). Devido à redefinição dos núcleos, foi necessário redefinir também os episódios a serem transcritos. Por isso, após releitura de todos os Protocolos de Observação Individual, elaboramos outro quadro orientador para a seleção de episódios a serem transcritos. Elaboramos o Quadro 5 (Apêndice H), em que dispusemos todos os episódios que apresentam indicadores para compreensão. Portanto, todos os episódios contemplados por um (ou mais) núcleo foram dispostos no Quadro 5.

Após esse tratamento dos dados, realizamos a transcrição dos episódios. Desse modo, todos os núcleos para compreensão — que dizem respeito aos sentidos atribuídos à escrita por Mariana — foram estabelecidos após a coleta dos dados e um estudo aprofundado desses.

3.3.4 Transcrição

A transcrição contemplou as atuações da pesquisadora (ações e verbalizações) e a maneira como as efetuou, assim como aquilo que Mariana manifestou e como agiu.

O trabalho de transcrição foi minucioso e a transcrição de cada episódio teve longa duração, por haver a necessidade de assistirmos diversas vezes o mesmo episódio, a fim de que a produção escrita fosse fidedigna ao conteúdo assistido.

Utilizamos as seguintes normas, nas transcrições, a partir de Marcuschi (1991):

- ❖ escrita normal: verbalização;
- ❖ letras maiúsculas: pronúncia enfática;
- ❖ parênteses duplos: comentários da transcritora (a pesquisadora);
- ❖ hífen entre uma sílaba e outra na palavra: silabação.

Adotamos, também, as seguintes normas de transcrições usadas na pesquisa de Silva (2009):

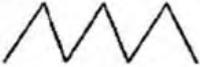
- ❖ escrita em itálico [entre parênteses]: ação;
- ❖ reticências: qualquer pausa.

Estabelecemos, ainda, outra norma de transcrições necessária:

- ❖ M: P: Falas simultâneas da pesquisadora e de Mariana.

Para descrever os desenhos e as formas de escrita de Mariana, foram empregados como referência os seguintes termos da geometria.

Figura 2: Ficha informativa – Geometria 1 (modelo de tipos de linhas)

TIPOS DE LINHAS		
ABERTA	NOME	FECHADA
	<u>Linha Quebrada ou Poligonal</u>	
	<u>Linha Curva</u>	
	<u>Linha Mista</u>	

Fonte: <http://pt.scribd.com/tag/geometria?l=13>¹⁵

Ao realizar as transcrições, tecemos comentários auxiliares à compreensão dos dados, o que fizemos com o recurso de inserção de comentários do editor de texto, de modo a não interferir no texto da transcrição.

Em seguida, os dados foram descritos e discutidos, segundo os objetivos estabelecidos para a pesquisa.

3.4 Procedimentos para compreensão e discussão

Os procedimentos para compreensão e discussão dos sentidos atribuídos à escrita por Mariana foram fundamentados pelos pressupostos teóricos, a partir de uma interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos. Para isso, com as transcrições dos episódios, foi feita uma descrição atenta a detalhes de falas e de ações de Mariana.

Após as descrições, elaboramos uma discussão sobre as relações intersubjetivas entre a pesquisadora e Mariana, e as condições sociais e históricas da situação, por meio de proposições de Vigotsky (1995) sobre o desenvolvimento e funcionamento humano.

Para Vygotski (1995, p. 62), “[...] o processo de desenvolvimento psicológico do homem [ontogênese] é uma parte do processo geral do desenvolvimento histórico geral da

¹⁵ A figura 2 está disponível no site mencionado. Embora suponhamos que seja material publicado em outra fonte, até o momento não foi possível identificar e localizar esta fonte.

humanidade [filogênese]”. E, assim, nossa espécie deve ser entendida. Portanto, o estudo do desenvolvimento humano deve ser realizado numa perspectiva histórica: “Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento” (VYGOTSKI, 1995, p. 67).

Vygotski (1995), em oposição a tendências da psicologia infantil que investigavam apenas as funções psíquicas elementares pela análise de elementos, defendeu a pesquisa das funções psíquicas superiores, concretizada somente com o exame de unidades complexas. Salienta o autor: “Ao decompor a operação em partes, se perde a parte mais importante: a atividade peculiar do homem orientada pelo domínio de sua própria conduta” (VYGOTSKI, 1995, p. 76), isto é, as funções psíquicas superiores.

Pesquisas sobre processos especificamente humanos não podem ser realizadas a partir de elementos do fenômeno investigado. De outro modo, deve ser orientada pela compreensão das unidades complexas, já que essas unidades não perdem nenhuma das propriedades que são características do todo. A unidade é, por conseguinte, “[...] a instância de recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar” (GÓES, 2000, p. 3).

Por isso, Vygotski (1995) propôs a análise de unidades, com a qual se pode examinar o curso de ação do sujeito e observar as interações humanas (GÓES, 2000).

No processo de compreensão do fenômeno, a partir de alguns aspectos apontados por Góes (2000) sobre interpretação de dados de pesquisa, descrevemos episódios, com atenção a detalhes de interações que foram recortadas num tempo restrito e, posteriormente, os discutimos por meio de condições históricas (passadas, presentes e projeções futuras), relacionando os episódios singulares com diferentes aspectos da cultura, de práticas sociais, de discursos circulares, de esferas institucionais, relacionando, portando condições micro com macrosociais.

Seguindo essa diretriz, os dados foram explorados num processo de retornos sucessivos ao exame das transcrições, entre os quais estabelecemos relações, considerando as manifestações de Mariana e a atuação da pesquisadora, com cotejos entre o “fazer” e o “dizer” de Mariana com a pesquisadora e os pressupostos teóricos da pesquisa, direcionando uma discussão correspondente aos pressupostos.

Foram utilizados, como subsídio, os estudos da Teoria Histórico-Cultural sobre os aspectos do desenvolvimento humano, dos processos de mediação e da escrita, bem como as discussões que refletem sobre a escrita como um instrumento da cultura necessário às

propostas pedagógicas na Educação Infantil, tendo em vista a possibilidade da prática de vivências da escrita na Educação Infantil, sem antecipar a escolarização, respeitando a infância e favorecendo o desenvolvimento da criança pequena.

Cabe destacar que foi possível iniciar a compreensão, durante as descrições nos Protocolos, e desenvolvê-la também durante as transcrições, que permitiram a realização de inferências na discussão dos dados, pelo fato de que participamos dos atendimentos com Mariana.

No capítulo a seguir, apresentamos as transcrições e as descrições dos dados.

4 OS SENTIDOS DA ESCRITA PARA MARIANA: DESCRIÇÃO DE ALGUNS EPISÓDIOS

Foram descritos sete episódios. Para a seleção e apresentação de cada episódio, foi considerado o objetivo da pesquisa: descrever e compreender os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com síndrome de Down, bem como caracterizar a atuação pedagógica empregada em vivências com a escrita. Dessa maneira, consideramos os momentos dos atendimentos pedagógicos nos quais, em vivências com a linguagem escrita, Mariana indicou atribuir sentidos a essa linguagem.

A partir dessas considerações, descrevemos tais sentidos bem como caracterizamos a atuação pedagógica dos momentos. Somente após a identificação do possível sentido é que consideramos a atuação pedagógica. Por não focalizarmos aspectos cronológicos, ao selecionarmos os episódios, não foi levada em conta a cronologia dos atendimentos.

Assim, foi descrito e discutido por que as ações de Mariana sugerem atribuição de sentidos à escrita, bem como foram caracterizadas as atuações pedagógicas no processo de atribuição dos sentidos.

4.1 Episódio 1: Escrita de texto sobre o sistema solar

9 de outubro de 2009

No episódio apresentado a seguir, em atendimento pedagógico, Mariana e a pesquisadora escrevem um texto como parte de um estudo que realizaram sobre o sistema solar, em decorrência de Mariana demonstrar interesse por desenhos e brincadeiras com aspectos relacionados a esse sistema (lua, estrelas, planetas e foguete). Em atendimentos anteriores, a pesquisadora e Mariana assistiram a um vídeo, e leram informações sobre o tema, em enciclopédias.

No atendimento aqui focalizado, Mariana ilustrou as informações com desenhos, pinturas e colagens. Ao término da colagem, a pesquisadora apresentou a proposta a ser realizada: escrever texto informativo sobre a exploração do sistema solar pelo homem. O episódio está dividido em duas cenas.

4.1.1 Episódio 1, Cena 1 (E1-C1)¹⁶

Pesquisadora: *(pega folha de sulfite e a coloca sobre a mesa)* agora só me ajuda a escrever aqui pra gente ir cantar. Eu vou escrever aqui *(dobra uma folha ao meio e a coloca sobre a mesa)*

Mariana: *(bate sobre a folha)* bateu com força

Pesquisadora: vou escrever aqui *(aponta à folha)* que o cachorro foi o PRIMEIRO ser vivo a viajar para o espaço. Você quer escrever? Ou eu escrevo?

Mariana: amassar, um barco *(passa a mão sobre a folha)*

Pesquisadora: ó vamos dobrar pra gente cortar *((a folha ao meio))*

Mariana: um barco

Pesquisadora: você quer fazer um barco? Depois a gente faz, então. Vamos só terminar esse aqui *(entrega folha à Mariana)*. Vamos escrever aqui. Você escreve no seu *((na sua folha))* e eu escrevo no meu *(dobra outra folha)* Aí a gente corta *((para colar sobre o desenho))*. E podemos fazer um barco depois né?

Mariana: cantar

Pesquisadora: e cantar também. A gente vai cantar daqui a pouco, no final. Ó, tó. Escreve aqui no seu. Você quer canetinha ou você quer lápis?

Mariana: lás *((lápis))*

Pesquisadora: lápis? Então tó *(entrega um pote com diversos lápis de cor)*

Mariana: não *(empurra o pote)*

Pesquisadora: a canetinha? *(entrega um pote com diversas canetas hidrocor)*

Mariana: não

Pesquisadora: canetinha? Esse aqui? *(aponta para o pote com as canetas)*

Mariana: *(pega uma caneta)*

Pesquisadora: a canetinha esse

¹⁶ "E" refere-se ao episódio seguido de número de ordem, e "C" à cena, igualmente seguida de número de ordem.

Mariana: a osa (*pega uma caneta cor de rosa, destampa-a, e traça uma linha quebrada aberta e outra fechada*)

Pesquisadora: vamos escrever que o cachorro foi o primeiro ser vivo a viajar para o espaço, ó (*pega a folha onde Mariana desenhou, pintou e colou imagens sobre o sistema solar e aponta à foto do cachorro*) Que é a Laika. Vamos colar aqui essa informação (*aponta à folha*)

Mariana: uau uau uau uau uau uau uau (*imita um cachorro*)

Pesquisadora: a Laika ó. Olha lá ela viajando no espaço (*aponta à imagem*) Vou escrever aqui no meu ((na folha)). Escreve aí no seu

Mariana: (*guarda a caneta rosa*)

Pesquisadora: (*escreve ao pronunciar*) O CA-CHOR-RO. Escreve aí no seu, o cachorro...

Mariana: (*observa a escrita da pesquisadora enquanto pega outra caneta, na cor verde*)

Pesquisadora: o cachorro (*escreve ao pronunciar*) FO-I-O-PRI-ME-I-RO

Mariana: (*traça linhas quebradas fechadas e abertas*)

Pesquisadora: você escreveu aí cachorro?

Mariana: (*traça uma linha curva aberta e, ao terminar, olha para o desenho e pronuncia*) CA-CHOR-RU

Nessa cena, Mariana inicialmente não demonstrou interesse pela proposta de escrita. A pesquisadora insistiu e informou a ela que, após a escrita, poderia fazer o que desejava, que era brincar e cantar.

Por essa interação, é possível inferir que Mariana afirmou e reiterou qual a sua *atividade principal*: a brincadeira. Enquanto isso, a pesquisadora apresentou a criança outra proposta pedagógica, a escrita. É possível compreender a interação entre a pesquisadora e Mariana como uma espécie de negociação. Enquanto ela solicitou brincadeira, a pesquisadora insistiu que escrevesse.

Entretanto, não desconsiderou o interesse de Mariana e anunciou que seria atendido. Entretanto, para que fosse atendido, antes era necessário escrever, como disse:

“Pesquisadora: você quer fazer um barco? Depois a gente faz, então. Vamos só terminar esse aqui (*entrega folha à Mariana*). Vamos escrever aqui. [...] E podemos fazer um barco depois, né?” (E1-C1). Após essa fala, Mariana participou da proposta.

Ao esclarecer que depois brincariam e cantariam, a pesquisadora atendeu à necessidade de Mariana, o que compreendemos como atuação pedagógica que a auxiliou a controlar a sua própria conduta, que é uma função psíquica superior, por isso também aprendida (VYGOTSKI, 1995). Certamente por compreender a dinâmica do atendimento, Mariana envolveu-se com a proposta e a realizou.

Essa parte da cena ilustra a relação entre o desenvolvimento de diferentes funções psíquicas superiores, e sugere que a aquisição da escrita pela criança ocorre em estreita relação com o desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, e não como uma função isolada. As questões a seguir ilustram essa compreensão.

Se Mariana não soubesse a rotina do atendimento, conseguiria controlar a sua conduta e permanecer na atividade de escrita, do modo como agiu? Se não soubesse das brincadeiras posteriores à escrita, ela conseguiria controlar a sua conduta e realizar a proposta, do modo como agiu? Certamente não.

Na sequência do episódio, Mariana pegou um lápis e traçou uma linha quebrada aberta e outra fechada, como é possível observar na figura abaixo.

Figura 3: Escrita de Mariana

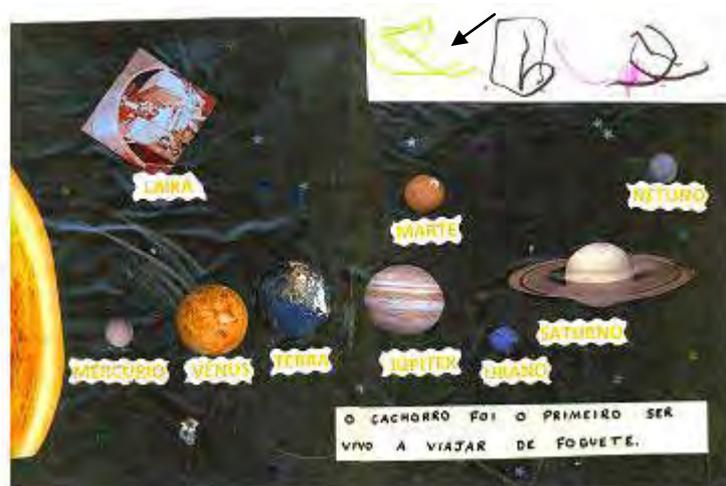


Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

Sem observar a ação de Mariana, a pesquisadora disse a ela o que deveriam escrever. “Pesquisadora: vamos escrever que o cachorro foi o primeiro ser vivo a viajar para o espaço” (E1- C1). Como no atendimento a pesquisadora não observou Mariana ao traçar, e não significou o seu traçado, não é possível compreender se houve e qual foi o sentido atribuído à escrita por Mariana. Em outras palavras, ao considerar que os processos de mediação são estabelecidos por meio da significação do Outro e do sentido atribuído pela criança, sem aspectos de significação e sentido que poderiam ilustrar processos de mediação, não se pode compreender tal processo.

Na sequência do episódio, a pesquisadora insistiu em solicitar a escrita à Mariana, e escreveu ao pronunciar, enquanto a criança observou. Depois, Mariana traçou linhas quebradas fechadas e abertas. E após, ao ser questionada pela pesquisadora – “você escreveu aí cachorro?” (E1, C1) –, ela traçou uma linha curva aberta e, em seguida, silabou: “CA-CHOR-RU” (E1, C1). Abaixo, segue a escrita de Mariana.

Figura 4: Escrita da palavra cachorro



Fonte: Registros dos atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

Ao perguntar “você escreveu cachorro?” (E1-C1), a pesquisadora definiu a ação de Mariana – escrita. Ou seja, significou a ação da criança como forma de escrita, pois afirmou “você escreveu”, e não se havia escrito. Ao questionar o que foi escrito não duvidou de que a criança escreveu. Assim, foi determinado o que Mariana fez – escrita –, embora não seja possível afirmar que Mariana atribuiu o mesmo sentido da significação.

Contudo, Mariana demonstrou compreender que a escrita é uma representação que significa algo e que, para ser compreendida, precisa ser lida. Sendo assim, a escrita nessa cena foi para Mariana um sistema especial de símbolos e signos, ainda que não representado por letra; foi representada pela forma de escrita de Mariana naquele momento: linhas quebradas e curvas. Entretanto, a significação poderia ser diferente, se a pergunta da pesquisadora fosse: “Mariana, você escreveu?” Ou: “O que você escreveu?” Talvez as respostas de Mariana fossem outras. Por exemplo, ao perguntar, “Mariana você escreveu?”, ela poderia responder que não. Com isso, queremos explicitar que detalhes da atuação pedagógica, como uma pergunta, conferem diferentes significações do Outro e podem levar a criança a atribuir diferentes sentidos à escrita; diferentes perguntas podem resultar em diferentes sentidos à escrita, uma vez que exigem da criança diferentes formas de pensar.

Na sequência da cena, ao considerar que Mariana, primeiro, observou a ação da pesquisadora (quando escreveu, ao pronunciar sílaba por sílaba) e, depois, Mariana leu a sua escrita, é possível inferir que Mariana reiterou a significação da pesquisadora, e atribuiu o sentido de que escreveu.

A leitura (silabação) de Mariana sugere ser imitação da ação da pesquisadora, na cena. Esse aspecto tem importância, ao compreendermos que, no processo de aquisição da escrita, a criança escreve ao imitar a escrita de outrem. Dessa forma, a imitação é uma forma de escrita que ilustra o processo de aquisição da escrita pela criança.

Ainda que a silabação foi imitada, a imitação não foi da mesma natureza, pois a pesquisadora silabou ao escrever, enquanto Mariana silabou ao ler. Isso revela que, no processo de mediação, a significação do Outro não foi incorporada pela criança tal como ocorre. Na ação de silabar a palavra, podemos inferir que a significação da escrita atribuída pela pesquisadora foi a de que a escrita representa a fala, já que escreveu tendo como referência a sua fala. Por sua vez, Mariana sugere que atribuiu outro sentido à ação observada – o sentido de que a escrita é confirmada quando é lida, ou seja, para haver escrita, é necessário ler. Isso sugere que Mariana compreende a escrita como uma forma de representação. Portanto, essa passagem demonstra que o processo de mediação não foi imediato.

Em E1-C1 é possível observar outro aspecto da atribuição de sentido à escrita por Mariana. Quando a pesquisadora solicitou escrita à criança, e esta traçou linhas, é possível

compreender que Mariana atribuiu o sentido de que a escrita é representada por linhas (símbolos e signos específicos).

A cena, na íntegra, evidencia a insistência da pesquisadora em dizer à Mariana “escreva” e, somente ao final da cena, percebeu as ações de Mariana como forma de escrita. Nesse sentido, pode-se perceber como é complexo o processo de inserir ou perceber a inserção de uma criança na proposta de escrita.

Ainda que observados alguns sentidos atribuídos à escrita por Mariana, não foi notado em E1-C1 o aspecto principal do processo de aquisição da escrita pela criança: a necessidade de escrever. De fato, desde o início do episódio, ao solicitar brincadeira, Mariana não mostrou interesse pela escrita, embora tenha escrito. Em acréscimo, sua escrita exigiu-lhe a representação de uma ideia da pesquisadora, e não de Mariana. A criança não participou, não foi inserida no processo de elaboração da ideia, no momento da escrita, conforme explicita a passagem a seguir. “Pesquisadora: vamos escrever que o cachorro foi o primeiro ser vivo a viajar para o espaço [...] Escreve aí no seu [na sua folha]” (E1-C1).

Desse modo, entendemos que a pesquisadora fez por Mariana e não com ela. Ao compreender a escrita em sua forma final como função psíquica superior, um instrumento que serve também à expressão de ideias e que, na área da deficiência intelectual, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores deve ser priorizado em relação ao desenvolvimento das funções elementares, diante da passagem apresentada, cabe questionamentos: dizer a Mariana o que escrever e não solicitar a ela uma ideia do que escrever (a elaboração do que deveria escrever) pôde promover o desenvolvimento de funções psíquicas superiores?

Nessa passagem, consideramos que a pesquisadora não atuou sobre o desenvolvimento das funções adequadas, de modo que não permitiu a Mariana atribuir à escrita o sentido de representação de ideias. Assim, a atuação pedagógica não contemplou a vivência da escrita como uma necessidade, pois não ocorreu como desejo de expressão de Mariana.

Apesar de o assunto escrito ser de interesse de Mariana, em E1-C1 não se constatou o seu interesse pela escrita, portanto, não houve atribuição do principal sentido à escrita: a escrita como uma necessidade de expressão da criança. Isso deve ser compreendido em estreita relação com a atuação pedagógica, na qual a escrita não foi significada como uma necessidade.

Em síntese, nessa cena, pôde-se compreender que Mariana atribuiu à escrita o seguinte sentido: a escrita é uma forma de representação por linhas (e não por outras ações, sendo, por isso, uma representação por um sistema especial de signos e símbolos).

Ao descrevermos a cena 1 (do episódio 1), buscamos demonstrar que os sentidos atribuídos à escrita por Mariana estiveram diretamente relacionados com a significação da escrita, nos atendimentos. Nessa perspectiva, compreendemos que só é possível pensar e discutir sobre os sentidos atribuídos à escrita por uma criança, quando a significação do Outro é focalizada. Sem a relação entre significação e sentido, ou seja, sem compreendermos o processo de mediação, a atribuição de sentido não pode ser compreendida.

Na sequência do episódio 1, há uma outra cena, a 2, com indícios de atribuição de outros sentidos à escrita por Mariana. A cena é descrita a seguir.

4.1.2 Episódio 1, Cena 2 (E1-C2)

((continuação da cena 1 – o cachorro foi o primeiro...))

Pesquisadora: SER-VI-VO (*escreve ao pronunciar*). A ir para o espaço ou a viajar de foguete a gente vai escrever?

Mariana: foguete

Pesquisadora: a viajar de foguete? (*escreve ao pronunciar*) A-VI-A-JAR-DE. Vou te esperar pra gente escrever foguete

Mariana: (*tenta tampar a caneta e pesquisadora a observa*)

Pesquisadora: aí. Aperta forte. Mais forte que aí tampa. Mais forte

Mariana: (*aperta a tampa contra a caneta*)

Pesquisadora: Isso! Pronto, agora vamos escrever foguete. Pega outra cor pra você escrever foguete

Mariana: (*pega o pote com as canetas*) guardá

Pesquisadora: vamos só escrever foguete e aí a gente guarda

Mariana: amarela

Pesquisadora: pode ser de amarelo. Pega o amarelo para você escrever

Mariana: não. Um pietao (*procura uma caneta no pote*)

Pesquisadora: de preto você vai escrever? Eu vou escrever de vermelho mesmo. Não vou mudar de cor não

Mariana: (*pega uma caneta preta, destampa-a e traça uma linha curva fechada*)

Pesquisadora: agora escreve foguete, que ((porque)) o cachorro viajou de foguete. (*Escreve ao pronunciar*) FO-GUE-TE

Mariana: (*observa a pesquisadora e em outro lugar na folha, traça ao pronunciar*) FO-LE-TE (*traça três linhas quebradas abertas; cada uma simultaneamente à pronúncia de uma sílaba da palavra foguete. Encerra os traços ao término da pronúncia*)

Pesquisadora: escreveu foguete?

Mariana: crivi ((escrevi))

Pesquisadora: vai escrever mais alguma coisa?

Mariana: (*tampa a caneta*)

Pesquisadora: vamos cortar esse aqui pra gente colar? Ó, vou pegar a tesoura pra você. A gente corta esse e cola (*aponta para a folha onde escreveu*). E corta o seu e cola também ((na folha já ilustrada))

(*Mariana e a pesquisadora recortam e colam os textos. Depois fazem barcos com dobradura e Mariana os utiliza como chapéu enquanto cantam cantigas de roda*)

Nessa cena 2, continuando a proposta de escrita do texto informativo, e já escrita uma parte dele, com destaque à palavra *cachorro*, a pesquisadora solicitou a Mariana uma ideia a ser escrita. Pesquisadora: o cachorro foi o primeiro ser vivo “a ir ao espaço ou a viajar de foguete a gente vai escrever?” (E1, C2); “foguete” (E1, C2), respondeu Mariana. Aqui, Mariana participou da elaboração do texto, oralmente.

Nesse momento da cena, aparentemente não se observam sentidos atribuídos à escrita por Mariana. Entretanto, evidencia-se que a escrita foi significada como uma forma

de expressão de ideias da criança, porque a pesquisadora incorporou a ideia de Mariana no texto, a escreveu. Desse modo, o texto oral se tornou texto escrito e por isso também elaboração de Mariana. E a pesquisadora solicitou a criança que escrevesse também, o que fez, ao traçar linhas e pronunciar a palavra escrita.

Nessa cena 2, consideramos também outro aspecto. Após a resposta de Mariana, a pesquisadora solicitou a criança que escrevesse. E Mariana, primeiro, observou a escrita da palavra *foguete* (o que a pesquisadora fez, ao silabar) e depois, ao silabar igualmente, “FO-LE-TE”, Mariana “(*traça três linhas quebradas abertas; cada uma simultaneamente à pronúncia de uma sílaba da palavra foguete. Encerra os traços, ao término da pronúncia*)” (E1-C2).

Isso sugere que, nesse momento, Mariana, ao responder e escrever, atribuiu à escrita o sentido de uma forma de expressão de ideias, mesmo que ela tenha dito *foguete* somente como resposta à pergunta da pesquisadora, no momento em que a pesquisadora registrou essa ideia, que a escreveu, Mariana participou do processo, atuou nele, porque a pesquisadora significou à escrita como uma forma de expressão da ideia de Mariana, e essa escreveu, ela atribuiu à escrita o sentido de uma forma de expressão de ideia.

E sua ação foi configurada por outras ações. Após a resposta de Mariana, a pesquisadora solicitou a ela que escrevesse também, e ela o fez, ao observar e traçar “*três linhas quebradas abertas; cada uma simultaneamente à pronúncia de uma sílaba da palavra foguete. Encerra os traços ao término da pronúncia*” (E1-C2).

Essa forma de escrita, além da imitação da ação da pesquisadora, caracterizou outros sentidos atribuídos à escrita pela criança. Em E1-C2, Mariana escreveu a palavra *foguete*, ao pronunciá-la silabando. Por isso, o sentido atribuído à escrita foi de representação da fala. Nessa cena, o sentido foi expresso três maneiras relacionadas: 1) por meio da silabação da palavra escrita “FO-LE-TE” (E1-C2); 2) pela relação entre a extensão da pronúncia e a escrita da palavra, uma vez que Mariana encerrou a escrita ao término da pronúncia; e 3) por intermédio da relação entre a pronúncia e a escrita de cada sílaba, pois Mariana segmentou seus traços de acordo com a silabação, quer dizer, para cada sílaba, atribuiu um traço distinto. Na figura abaixo é possível observar os traços de Mariana.

Figura 5: escrita da palavra foguete



Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

Novamente, pode-se compreender que Mariana atribuiu à escrita o sentido de que é representada por linhas.

É possível também, ao observar a sequência da cena, afirmar que Mariana compreende e reitera que escreve, quando, após a pesquisadora perguntar a ela se escreveu *foguete*, a criança respondeu: “crivi ((escrevi))” (E1-C2). Esse trecho caracteriza a escrita de Mariana, a partir de sua fala e não apenas de suas ações, porque ela escreveu e disse (afirmou que escreveu). A conjugação verbal utilizada por Mariana ilustra isso. Ela respondeu a pergunta com o emprego do verbo *escrever* em primeira pessoa do singular, e pretérito perfeito (*crivi*, ou seja, *escrevi*). Assim, sua fala não se caracterizou por repetição da fala da pesquisadora. Mariana demonstrou compreender a pergunta e selecionar a resposta.

Nessa cena, assim como em E1-C1, a pesquisadora significou a ação de Mariana com uma pergunta por meio da qual afirmou previamente que a criança escreveu e Mariana, por suas respostas, sugeriu reiterar que escreveu, que compreendeu a sua ação como forma de escrita.

A significação, nessa cena, embora tenha ocorrido do mesmo modo como em E1-C1 (a pesquisadora perguntou a Mariana se escreveu determinada palavra) pode ser compreendida de modo diferente. Naquela cena, a pesquisadora perguntou a Mariana se ela havia escrito *cachorro*, e a criança respondeu ao dizer (repetindo?) a palavra *cachorro*. Já

nesta cena (E1-C2), ela afirmou que escreveu, ao responder “crivi” (E1-C2). Essa fala de Mariana sugere o sentido que ela atribuiu à escrita.

Outra característica da escrita de Mariana precisa ser observada: o tipo de traço empregado. Como já acontecera em E1-C1, em E1-C2 Mariana inicialmente escreveu, traçando linhas fechadas e que seguiram a progressão da pronúncia da palavra. Entretanto, ao final de E1-C2, ela mudou o tipo de traço; traçou três linhas quebradas abertas, cada uma enquanto pronunciava uma sílaba da palavra. Essa mudança ocorreu numa sequência: primeiro, a pesquisadora solicitou a escrita da palavra; após escolher uma caneta (preta), Mariana traçou uma linha curva fechada e, em seguida, a pesquisadora disse: “agora escreve foguete” (E1-C2). Mariana observou a ação da pesquisadora, e escreveu, ao pronunciar, com três linhas quebradas abertas, conforme a figura 5.

Essa sequência sugere que, inicialmente, Mariana atribuiu à escrita o sentido de que ela é representada por linhas curvas fechadas, mas a atuação da pesquisadora, expressa pela fala “agora escreve foguete”, parece ter sido uma significação que modificou o sentido atribuído à escrita naquele momento, de modo que Mariana escreveu com outros traços (linhas quebradas abertas). A fala da pesquisadora pode ser compreendida hipoteticamente como: “Mariana, você não escreveu, então escreva”. E Mariana, ao compreender a solicitação, escreveu de outra maneira.

No final de E1-C2, é possível notar que Mariana escreveu com um propósito, assim como em E1-C1, informado pela pesquisadora: “A gente corta esse e cola (*aponta para a folha onde escreveu*). E corta o seu e cola também ((na folha já ilustrada)).” (E1-C2). Ao colarem o texto na ilustração, a pesquisadora demonstrou a Mariana o propósito da escrita no momento, o que pode ser compreendido como uma atuação que visou à significação da escrita como um instrumento de informação.

Ainda que não haja aspectos para mencionar o sentido atribuído por Mariana (foco da pesquisa), vale mencionar a ação de colar a escrita, ao considerar que, no processo de mediação da escrita, o sentido atribuído pela criança não segue a significação do Outro. Ao compreender que não há coincidência entre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem, e que, por isso, quando o professor ensina, a criança apenas inicia a elaboração de um conceito, é possível compreender a importância de ilustrar essa atuação pedagógica, mesmo sem indícios do processo de atribuição de sentidos por Mariana. Ao colar a escrita de Mariana junto à ilustração, a pesquisadora reiterou a significação de que Mariana escreveu.

Entretanto, essa ação não constituiu a possibilidade de Mariana vivenciar a escrita como uma necessidade. E assim, tal como em E1-C1, o aspecto fundamental do processo de aquisição da escrita pela criança não foi contemplado — a escrita como uma necessidade. E por isso, não se pôde observar essa necessidade como um sentido para Mariana.

De qualquer modo, foi possível compreender outros sentidos atribuídos por ela a escrita: a) a escrita é uma representação da fala; e b) a escrita é uma forma de representação por linhas.

Ao descrevermos E1-C2, buscamos demonstrar, como em E1-C1, que os sentidos atribuídos à escrita por Mariana estão diretamente relacionados com a significação. E, procuramos ainda mostrar como, no processo de mediação, a significação apresenta importância, mesmo sem compreendermos — momentaneamente — o sentido atribuído à escrita pela criança, por ter em conta que atribuição de sentido não é imediata à significação.

Encerrada a descrição do episódio 1, apresentamos, a seguir, a descrição do episódio 2, também por observarmos indícios de atribuição de sentido à escrita por Mariana.

4.2 Episódio 2: Escrita de uma história elabora com Mariana

18 de maio de 2009

No episódio apresentado a seguir, em atendimento pedagógico, Mariana e a pesquisadora inventaram uma história a partir de objetos, que foram, um a um, retirados de uma sacola. A história foi gravada e, após, ouvida pela criança e pela pesquisadora. Na sequência, foi proposta a Mariana a escrita da história, entregue a ela folha de papel sulfite, com linhas na parte superior, e canetas hidrocor. O episódio a ser focalizado foi dividido em duas cenas.

4.2.1 Episódio 2, Cena 1 (E2-C1)

Pesquisadora: agora a gente vai escrever a história dizendo que o peixe Beta encontrou a sacola preta [...] a gente vai escrever o que o peixe encontrou. Que cor ((de caneta)) você quer?

Mariana: *(pega uma caneta na cor rosa)*

Pesquisadora: Rosa? Então eu vou pegar uma rosa também. Olha, abre e põe a tampinha aqui, ó ((fixe a tampa ao final do corpo da caneta))

Mariana: *(traça linhas quebradas abertas e fechadas)*

Pesquisadora: Aí ó Mariana, lá na linha. *(escreve ao pronunciar)* UM-DI-A

Mariana: *(observa a escrita da pesquisadora e traça linhas quebradas fechadas)*

Pesquisadora: *(aponta para a parte superior da folha de Mariana, onde há linhas)*. Escreve aqui no seu ((na sua folha))

Mariana: *(traça uma linha curva aberta. Pára de traçar e observa a escrita da pesquisadora)*

Pesquisadora: Olha o um Ma ((a escrita da palavra um)). UM-DI-A *(escreve ao pronunciar)*. Escreve lá na linha a sua história

Mariana: DIII-A *(traça uma linha curva fechada. Encerra o traço junto com a pronúncia)*

Nessa cena (E2-C1), diferentemente do episódio anterior (E1-C3), Mariana não recusou a proposta de escrita. Outra diferença verificada nessa cena é a elaboração do texto, da qual Mariana participou do começo ao fim, por meio de uma brincadeira de contar uma história com base em brinquedos retirados de uma sacola.

É possível considerar que a participação de Mariana na elaboração oral do texto tenha repercutido em seu interesse pela proposta, mesmo que não seja possível afirmar que, diante da primeira solicitação da pesquisadora – “agora a gente vai escrever a história” (E2-C1) –, Mariana tenha escrito com a intenção de escrever e, principalmente, por necessidade de expressão.

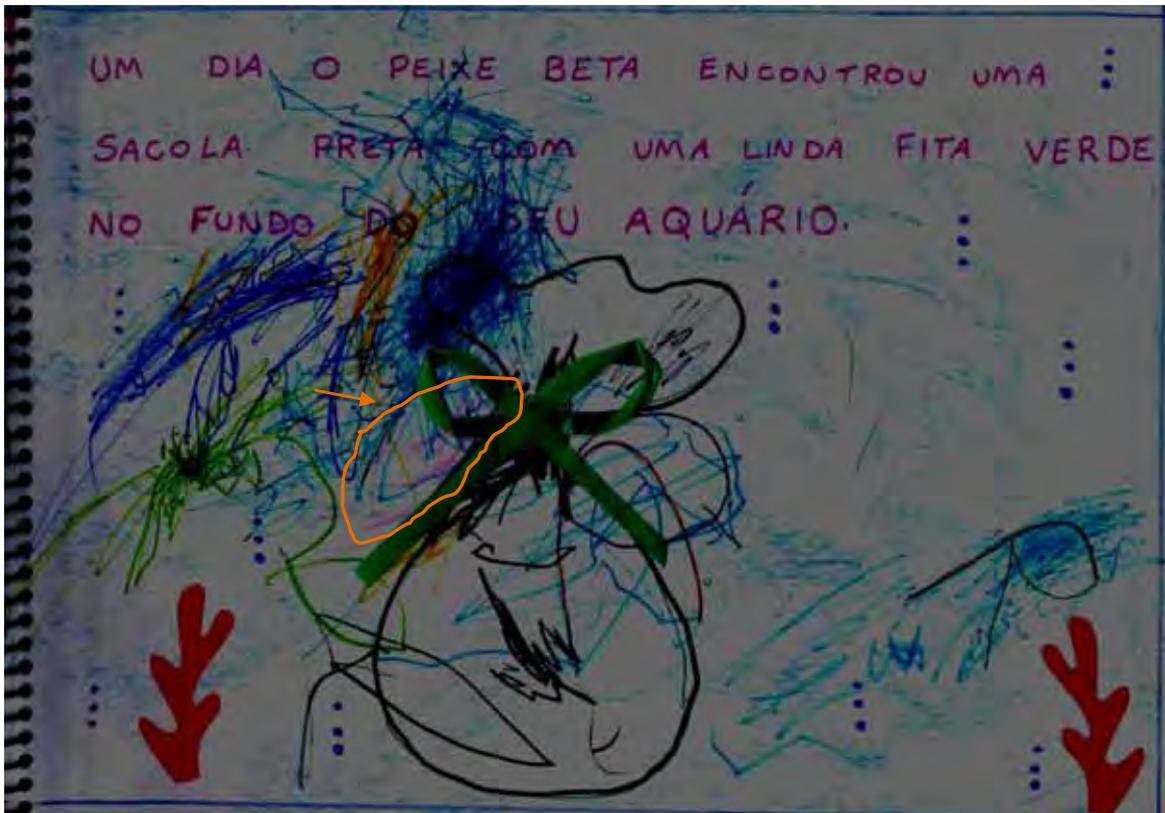
É possível afirmar que, após essa solicitação, Mariana pegou uma caneta e traçou linhas, “(*traça linhas quebradas abertas e fechadas*)” (E2-C1), e que, por isso, nesse momento, Mariana possa ter atribuído à escrita o sentido de traçar linhas sobre uma folha, ou seja, de uma representação por linhas.

Embora sem a certeza de intencionalidade de escrita, compreendemos os traços de Mariana como uma forma de escrita, porque a pesquisadora disse a criança, inicialmente (antes de ela começar os traçados) que deveria escrever. Assim, compreendemos que a pesquisadora significou a ação de Mariana, com antecedência. Ela disse que a criança iria escrever, independentemente da forma e dos traços empregados. A atuação pedagógica da pesquisadora, nesse sentido, significou a escrita de Mariana, antes de ela escrever.

Ao considerar que, no processo de aquisição da escrita, a criança tem a sua história da escrita e que, ao longo dessa história, ela escreve de diferentes formas, com diferentes traços, compreendemos que, diante da atuação da pesquisadora, ao pedir a Mariana que escrevesse, determinou previamente qual seria o resultado dos seus traços, que seria escrita, quaisquer que fossem os traços. Por isso, os traços de Mariana foram significados como escrita. E os compreendemos como a maneira peculiar de escrita de Mariana, no momento.

Na sequência da cena, depois de a pesquisadora insistir em dizer a Mariana “escreva” e também ao indicar onde ela deveria escrever, “Mariana, lá na linha” (E2-C1), apontando para a parte superior da folha (onde havia linhas/pautas), e dizer: “Escreve aqui no seu ((na sua folha))” (E2-C2), Mariana escreveu de modo diferente do primeiro momento de escrita. Naquela ocasião, sua forma de escrita foi com linhas quebradas fechadas e abertas, como é possível observar na figura abaixo.

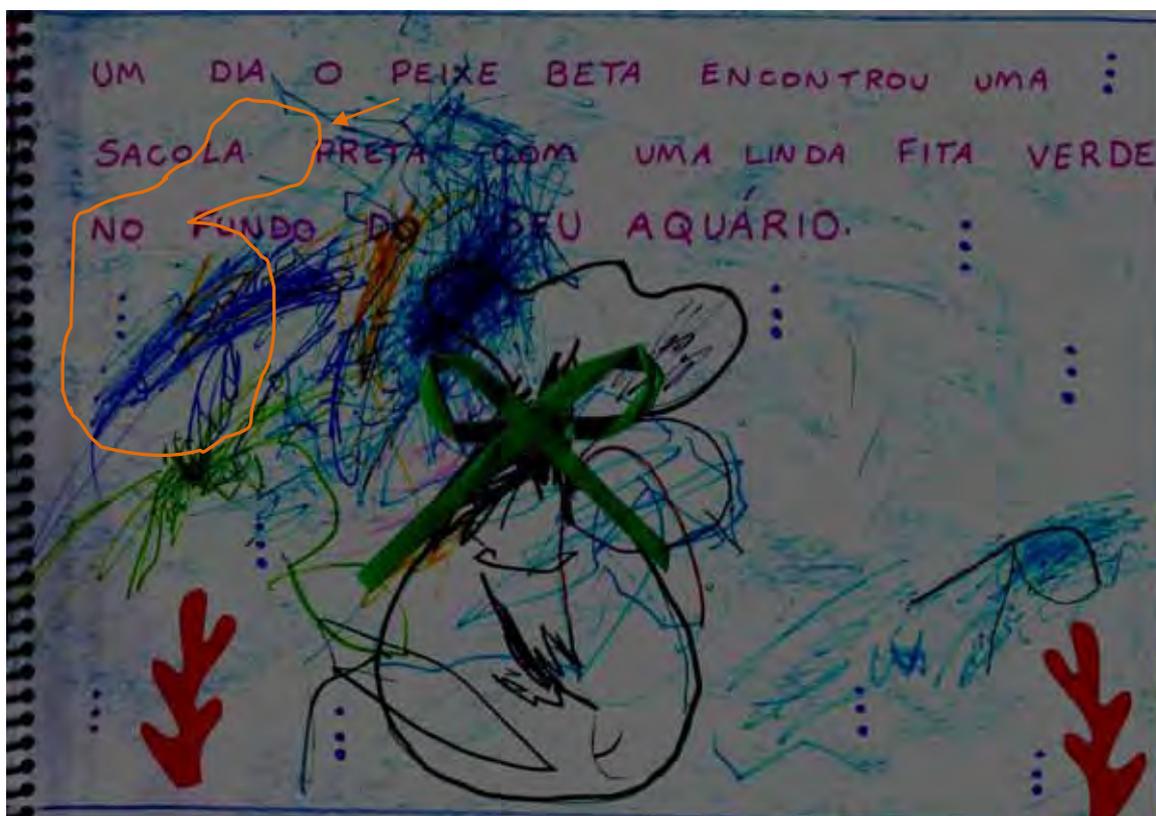
Figura 6: Primeira forma de escrita de Mariana em E2-C1



Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

Já no segundo momento, Mariana escreveu com uma linha curva aberta, como é possível observar na figura abaixo:

Figura 7: Primeira forma de escrita de Mariana em E2-C1



Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

Entendemos que, em ambos os momentos Mariana escreveu, porém de forma diferente (com linhas diferentes), de modo que é possível considerar novamente que, para ela, a escrita pode ser representada por linhas.

Mariana, com evidência, atribuiu outro sentido à escrita. Ao final da cena, quando, ao pronunciar silabando a palavra “dia”, traçou “*uma linha curva fechada*. [; e encerrou] [...] *o traço junto com a pronúncia*” (E2-C1). Com essa ação, Mariana novamente sugeriu atribuir à escrita o sentido de representação da fala, pois pronunciou ao escrever, além de encerrar a sua escrita ao término da pronúncia da palavra. Essa forma de Mariana escrever novamente pode ser compreendida a partir da imitação, já que, nessa cena e em outras, todas as vezes que a pesquisadora escreveu, simultaneamente, pronunciou as palavras sílaba por sílaba.

Portanto, nessa cena, Mariana atribuiu à escrita os mesmos sentidos que nas cenas anteriores, mas com traços diferentes. Na cena a seguir, há igualmente diferentes ações de Mariana para a escrita.

4.2.2 Episódio 2, Cena 2 (E2-C2)

((continuação da cena 1 – Um dia...))

Pesquisadora: *(pronuncia ao escrever)* O-PEI-XE. Escrevi peixe. Ó como escreve

Mariana: *(guarda a caneta de cor rosa e pega uma de cor laranja. Observa a escrita da pesquisadora, enquanto traça em sua folha linhas quebradas abertas e fechadas)*

Pesquisadora: escreve peixe aqui na linha *(aponta para linha na folha de Mariana)*

Mariana: *(próximo às pautas, traça linhas quebradas fechadas)*

Pesquisadora: Então, eu vou escrever aqui *(aponta para a folha de Mariana)*. O peixe BETA. Olha o B ó ((letra B)) *(grafa a letra B)*

Mariana: *(continua a traçar linhas quebradas)* BEE-TA

Pesquisadora: você escreveu Beta aí? Isso! EN-CON-TROU *(pronuncia ao escrever)*. O que ele encontrou no fundo do aquário?

Mariana: *(troca a caneta por uma na cor azul)*

Pesquisadora: o que ele encontrou? [...] Uma SACOLA. Que cor que era a sacola?

Mariana: azul *(traça linhas quebradas fechadas)*

Pesquisadora: azul? Será que era azul? Vamos ouvir de novo. *(liga o gravador e ouve a gravação da história)*

Mariana: *(continua a traçar linhas quebradas fechadas)*

Pesquisadora: ouviu? Ele encontrou uma sacola PRETA. *(pronuncia ao escrever)* SA-CO-LA-PRE-TA-COM. Ó vou escrever enquanto você escreve aí no seu ((na sua folha))

Mariana: *(continua a traçar linhas quebradas fechadas)*

Pesquisadora: *(pronuncia ao escrever)* COM-UM-A-LIN-DA-FI-TA-VER-DE-NO-FUN-DO DO-A-QUÁRIO

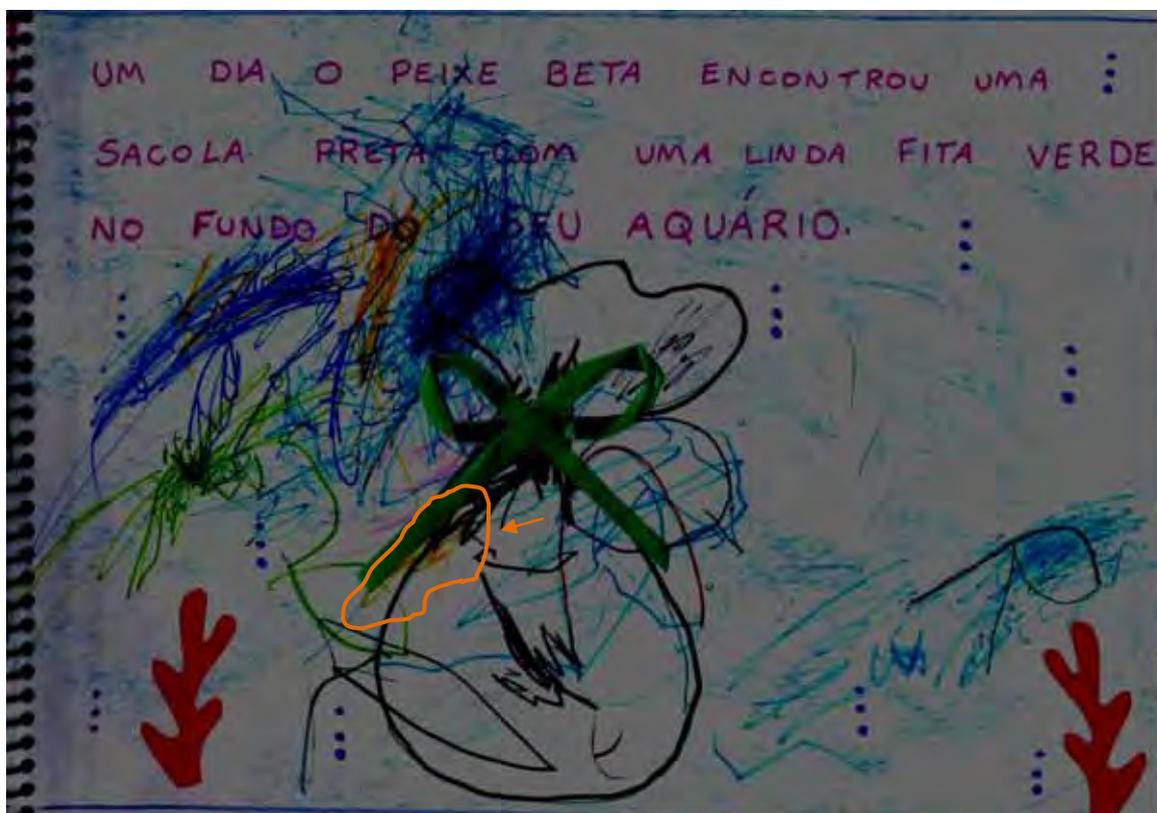
Mariana: *(continua a traçar linhas quebradas fechadas)*

Pesquisadora: você escreveu aquário aí? Em Mariana?

Mariana: *(continua a traçar linhas quebradas fechadas)*

Nessa cena, a pesquisadora escreveu a palavra “peixe”, e pediu a Mariana que observasse a sua forma de escrita: “Ó como escreve” (E2-C2). Mariana observou, pegou uma caneta e traçou linhas quebradas abertas, conforme a figura abaixo.

Figura 8: Escrita de Mariana em E2-C2



Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

Nesse momento da cena, não observamos indícios de que os traços de Mariana constituíram forma de escrita, porque não observamos ações de Mariana que indicassem uma forma de escrita, tal como observamos em E1-C3 (na qual a criança pronunciou ao escrever e, ao ser solicitada a escrever, utilizou traços distintos dos quais usava). Além disso, porque ainda que não observemos ações de Mariana que indiquem o sentido de seus traços,

estes poderiam ser formas de escrita, se a pesquisadora desse a eles essa significação –, mas não o fez no momento.

Após Mariana traçar linhas, a pesquisadora continuou a solicitar sua escrita, não significando seu traço como forma de escrita. É necessário considerar que nem sempre é possível ao Outro compreender o sentido atribuído à escrita pela criança, e significá-lo. Entretanto, isso não quer dizer que a criança não atribua sentidos. Ainda assim, mais uma vez, é possível observar o papel do Outro na aquisição da escrita pela criança, pois o Outro pode determinar formas de escrita pela criança, quando significa essas formas. Nesse caso, devemos frisar que, antecipadamente ou posteriormente aos traços de Mariana, a pesquisadora poderia ter atribuído a eles o significado de escrita. Ou, então, poderia ter informado a criança a sua compreensão dos traços ao, por exemplo, informar o que pareciam, ou ao perguntar a Mariana o que fazia. Nesse sentido, no processo de mediação, a interlocução com a criança torna-se indispensável, já que é ela quem permite ao Outro compreender o que pensa a criança.

Na sequência da cena, ao ser solicitada a escrever: “escreve peixe aqui na linha” (E2-C2), Mariana continuou a traçar linhas quebradas fechadas. A pesquisadora disse à criança que ela mesma iria escrever a palavra “peixe”.

Ao dizer: “Então, eu vou escrever aqui (*aponta para a folha de Mariana*)” (E2-C2), esse “então” caracteriza que naquele momento a pesquisadora compreendeu que Mariana não escrevia, e que, portanto, ela escreveria na folha da criança. Diferentemente do momento anterior, nesse foi atribuído uma significação à ação de Mariana, ao informá-la de que não escrevia, e escrever por ela.

Após a pesquisadora informá-la de que escreveria, e escrever chamando a atenção de Mariana para a grafia de letra “B”, a criança, ao traçar linhas quebradas fechadas, disse: BEE-TA. Isso sugere que Mariana escreveu, ao levar em conta que ela imitou a forma de escrita da pesquisadora (grafia acompanhada de pronúncia). Por isso, novamente parece que o sentido atribuído à escrita por Mariana foi o de que a escrita representa a fala por meio de linhas.

Por outro lado, pode ser que ela apenas tenha imitado a fala da pesquisadora. Ao compreender essa fala como aspecto de sua própria escrita, é possível afirmar que Mariana atribuiu sentido à escrita, pois, como já foi discutido, a imitação é um aspecto (um momento) do processo de aquisição da escrita pela criança, é uma forma de escrita.

Na sequência, a pesquisadora ao perguntar a Mariana “você escreveu Beta aí? Isso!”, pode-se entender que as ações da criança (traços e pronúncia da palavra Beta) foram significadas como forma de escrita, uma vez que a pesquisadora afirmou a ela que escreveu, ainda que não tenhamos indícios para compreender o sentido atribuído pela criança.

Do momento acima descrito em diante, Mariana não demonstrou atenção à escrita da pesquisadora, e continuou a traçar as linhas, das quais não identificamos indícios para compreender que sentido Mariana atribuía para seus traços.

Assim, entre as cenas 1 e 2, de E2, foi possível observar que, embora Mariana inicialmente tenha aceitado e realizado a proposta, após iniciar o traçado de linhas e passada a pronúncia da palavra “Beta”, ela manteve-se a traçar sem observar a escrita da pesquisadora e sem indícios de escrita (ainda que a pesquisadora tenha significado a ação de Mariana como forma de escrita). Isso pode expressar tanto uma forma de escrita de Mariana como uma recusa, o que são suposições, já que não identificamos indícios dos sentidos.

Por fim, buscamos focar a relação entre a significação e o sentido, para, a partir do processo de mediação, compreender os sentidos que Mariana atribuiu à escrita. Nesse episódio, mais uma vez, foram evidenciados os seguintes sentidos atribuídos à escrita por Mariana: a) a escrita é uma representação da fala; e b) a escrita é uma forma de representação por linhas. Na sequência apresentamos outro episódio.

4.3 Episódio 3: Escrita da história elaborada com Mariana

25 de maio de 2009

No episódio apresentado a seguir, foi proposto a Mariana a escrita de outra parte da história sobre o peixe Beta (sequência da proposta exposta em E2).

Para tanto, inicialmente, ela e a pesquisadora ouviram a história gravada. Mariana ouviu toda a história e depois se sentou à mesa, pegou um lápis e pediu para brincar na casinha. A pesquisadora disse a ela que primeiro iriam escrever e depois brincariam, e então iniciaram a escrita. Esse episódio é composto por duas cenas.

4.3.1 Episódio 3, Cena 1 (E3-C1)

Pesquisadora: agora a gente vai escrever a história e DEPOIS a gente vai brincar na casinha nova. Agora eu vou escrever (*Escreve ao pronunciar*). DA-SA-CO-LA-E-LE-TI-RO-U.

Mariana: (*observa a escrita da pesquisadora*)

Pesquisadora: Escreve aí ((na sua folha)) a história. (*Entrega um lápis a Mariana*)

Mariana: (*em sua folha, traça uma linha quebrada aberta ao mesmo tempo em que pronuncia algo incompreensível*). Crivi ((escrevi)).

Pesquisadora: o que ele encontrou? Uma torrada?

Mariana: (*grafa linhas mistas abertas e fechadas*)

Pesquisadora: ó Ma, então agora a gente vai escrever torrada. Olha o T ((letra T)). Faz o T aí no seu ((na sua folha))

Mariana: (*observa a grafia da pesquisadora*)

Pesquisadora: o T. Assim ó. (*ao falar, traça a letra T*) em pé e deitado ((uma linha “em pé”, vertical, e outra “deitada”, horizontal))

Mariana: em pé, deitado (*traça linhas quebradas fechadas e sobrepostas*)

Pesquisadora: mas assim você está pintando, não está escrevendo. Faz assim igual ao meu, ó. Em pé e deitado (*grafa a letra T*)

Mariana: (*traça uma linha quebrada vertical*)

Pesquisadora: Isso! Ó (*traça uma linha reta horizontal sobre a linha grafada por Mariana*) Assim ó fica o T.

Mariana: (*observa a grafia da pesquisadora*)

[...]

No início do episódio, Mariana pediu para brincar; a pesquisadora lhe respondeu que brincariam, depois de realizada a proposta. E, então, iniciaram a escrita.

A solicitação de Mariana por brincadeira demonstra o seu interesse, que foi contido, de modo que, mesmo querendo brincar, ela realizou a proposta. Podemos compreender essa contenção por meio da resposta da pesquisadora: “a gente vai escrever a história e DEPOIS a gente vai brincar na casinha nova” (E3).

A explicação de que depois brincariam pode ter levado Mariana a aceitar a proposta de escrita, pela certeza de que o seu interesse seria atendido, ainda que em outro momento. Apesar de, na descrição acima, não haver escrita de Mariana necessária para a compreensão dos sentidos à escrita (objetivos da pesquisa), tal descrição tem destaque por ilustrar, tal como em E1-C1, que diferentes funções psíquicas são desenvolvidas e necessárias no processo de aquisição da escrita.

Nessa cena, é possível notar a função psíquica de controle da conduta, que parece ter sido a responsável por fazer com que Mariana escrevesse (como descreveremos a seguir) — ao saber que brincaria depois da escrita. Nesse sentido, informar à criança a sequência de propostas pedagógicas a serem realizadas, no atendimento pedagógico de suporte e na escola de Educação Infantil, parece imprescindível para que a criança desenvolva a função psíquica de controle da conduta, a qual lhe oferece condições para realizar uma proposta, ainda que deseje outra. Por isso, compreendemos que, na atuação pedagógica com o objetivo de que a criança realize uma proposta de escrita, o processo de mediação não ocorre somente e diretamente na relação com a escrita, mas em diversos aspectos do desenvolvimento da criança, nesse caso, o controle da conduta. Para exemplificar demais aspectos, pensamos na fala, na motricidade, na atenção, na memória. Portanto, no processo

de mediação da escrita, todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento infantil precisam ser considerados de modo inter-relacionados, e não isolados, a fim de que a criança tenha condições de atribuir sentidos à escrita.

Nesse episódio (E3-C1), bem como no anterior (E2), a pesquisadora e Mariana escreveram um texto elaborado com a criança. Como o texto foi elaborado em atendimento pedagógico anterior, para lembrá-lo, ouviram a história gravada e, na sequência, a pesquisadora disse a parte do texto que iriam escrever. A partir das considerações acima sobre a inter-relação de diferentes aspectos no processo de desenvolvimento da criança pequena, em E3-C1, quando a pesquisadora determinou o que seria escrito, não levou em conta a inter-relação de funcionalidades psíquicas, uma vez que poderia ter solicitado a Mariana que lembrasse e que lesse o que já tinha escrito, para pensar o que deveria escrever. Assim, outras funções psíquicas, como a memória, a leitura e o planejamento da escrita, poderiam ter acompanhado a escrita de Mariana.

Discutidos aspectos da atuação pedagógica, focalizamos novamente as ações de Mariana. Depois de solicitar a ela a escrita: “Escreve aí ((na sua folha)) a história” (E3-C1), Mariana “(*em sua folha, traça uma linha quebrada aberta ao mesmo tempo em que pronuncia algo incompreensível*)” (E3-C1); e depois diz: “crivi ((escrevi))” (E3-C1).

Nessa cena, tal como nos episódios anteriores, é possível compreender que Mariana sugeriu atribuir à escrita o sentido de que representa a fala, pois ela pronunciou ao escrever, e reiterou que escreveu ao dizer: “Crivi ((escrevi))” (E3-C1).

Em seguida, Mariana observou a escrita da pesquisadora, quando também narrou a sequência de suas ações para grafar a letra “T”, e grafou – “Pesquisadora: o T. Assim ó [...] em pé e deitado” (E3-C1). Mariana observou a escrita e disse, em seguida: “[...] em pé, deitado” (E3-C1), ao mesmo tempo em que traçou linhas quebradas fechadas e sobrepostas, parecendo pintar a folha.

A observação seguida da repetição das ações da pesquisadora, embora possam representar imitação de Mariana e, por isso, expressão de sua forma peculiar de escrita, não se configuraram como forma de escrita, porque, no momento a pesquisadora não significou a ação da criança como forma de escrita. No momento, a pesquisadora entendeu que Mariana pintava devido aos seus traços, indicados na figura 9.

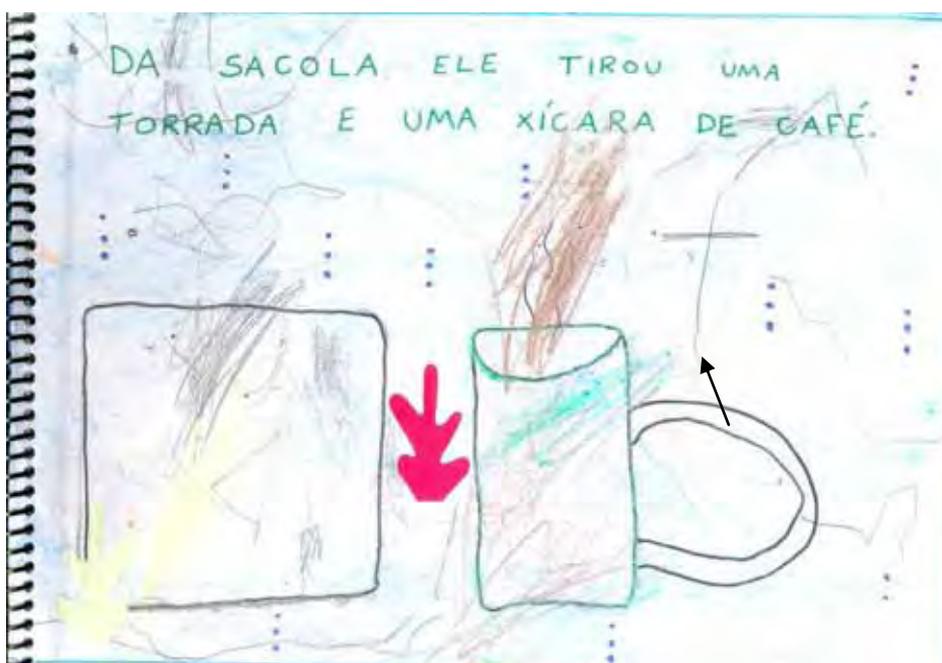
Figura 9: Pintura de Mariana



Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

A pesquisadora entendeu que Mariana pintava e informou isso a ela. “Pesquisadora: mas assim você está pintando, não está escrevendo” (E3-C1). Desse modo, significou a ação de Mariana como pintura, explicitando o que compreendia por escrita, naquele instante: “Faz assim igual ao meu, ó. Em pé e deitado (*grafa e letra T*)” (E3-C1). Em seguida, Mariana traçou uma linha vertical, conforme a figura 10 pode ilustrar.

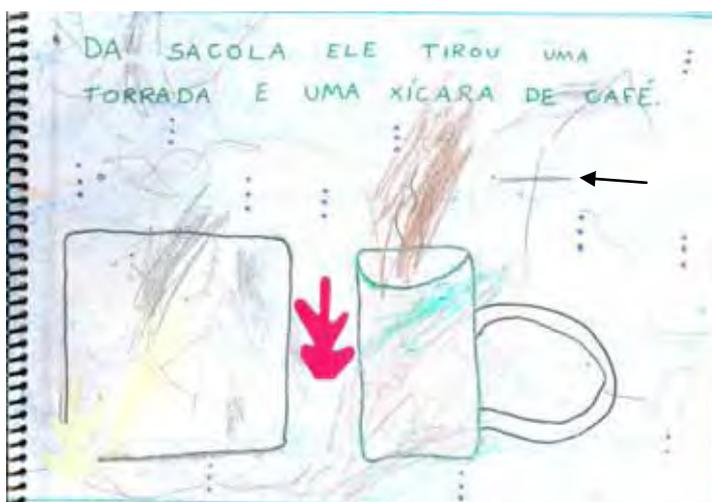
Figura 10: Escrita de Mariana



Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

A pesquisadora confirmou a Mariana que, com essa ação (traçar linha vertical), ela fez o que fora solicitado: “Isso!” (E3-C1), e a pesquisadora traçou uma linha reta horizontal sobre a linha traçada por Mariana, grafando, assim, a letra “T” com Mariana e anunciando isso a ela – “Pesquisadora: Assim, ó, fica o T” (E3-C1).

Figura 11: Grafia da letra “T”



Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

Em E3-C1, é possível observar que, ao ser informada de que não escrevera devido ao tipo de traços que empregou (linhas quebradas fechadas e sobrepostas), Mariana usou outro tipo de traço (linha vertical). Essa mudança pode ser compreendida como a utilização de traços distintos para escrita e para outras ações (o que parecia ser pintura). Em consequência, compreendemos que, em E3-C1, Mariana atribuiu à escrita o sentido de que a escrita é uma representação por meio de linhas distintas daquelas empregadas para a pintura.

Assim, compreendemos as ações de uma criança atrelada ao Outro. A significação do Outro pode levar a criança a mudar as suas ações. Nesse caso, a significação ocorreu de duas maneiras: primeiramente, por uma orientação falada, quando a pesquisadora disse a Mariana que ela não escrevia, mas pintava. Depois, por uma orientação mais direta, que foi a inserção de uma linha horizontal sobre a linha já traçada por Mariana, de maneira a grafar a letra “T”.

Por conseguinte, no processo de mediação pedagógica, a significação do Outro pode ocorrer pela interpretação das ações da criança e pela participação na sua escrita, destacando aspectos, em suas formas de escrita, que as caracterizem como tal, o que permite à criança observar que escreveu, com ajuda mais direta. E, com essa ajuda, a cena foi encerrada, podendo-se verificar que, em E3-C1, Mariana atribuiu sentidos à escrita, tais quais: a) a escrita é uma representação da fala; e b) a escrita é uma forma de representação por linhas distintas das linhas empregadas para a pintura.

4.3.2 – Episódio 3, Cena 2 (E3-C2)

((após grafar a letra ‘T’ da palavra ‘torrada’...))

Pesquisadora: Agora vamos fazer o Ó ((letra Ó))? O Ó É uma bolinha, ó. Faz aí na sua folha (*grafa a letra Ó*)

Mariana: (*observa a grafia da pesquisadora e traça linhas quebradas fechadas e sobrepostas*) ((parece pintar a folha))

Pesquisadora: assim você está pintando. Assim ó, deixa eu mostrar (*segura a mão de Mariana e traça com ela a letra Ó*)

Mariana: (*traça uma linha curva fechada*) ovo

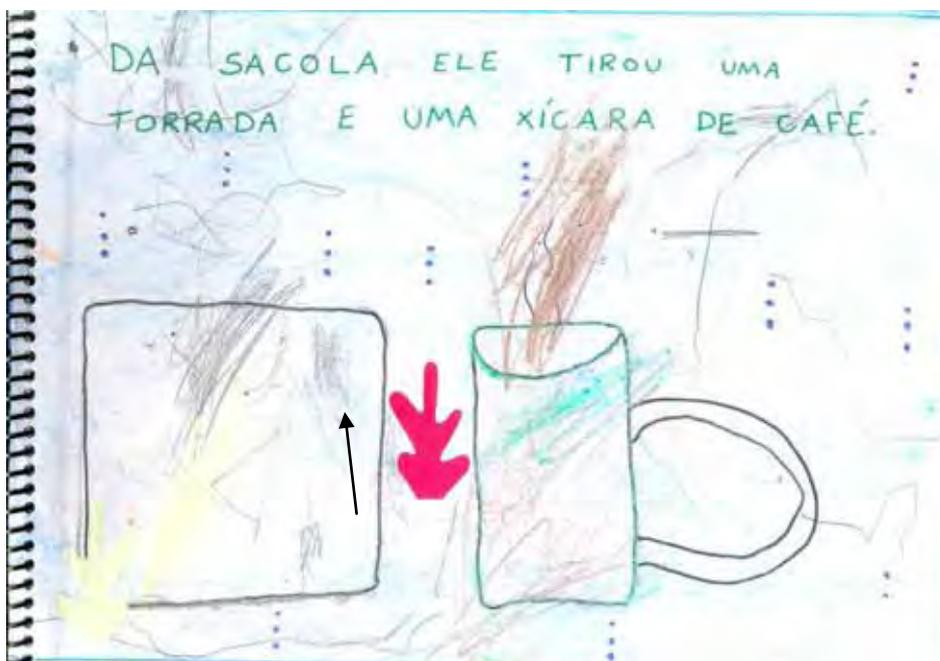
Pesquisadora: O Ó. Isso! Parece um ovo

((Pesquisadora e Mariana grafam as demais letras da palavra ‘torrada’))

Após a grafia da letra “T”, a pesquisadora pediu a Mariana grafia da letra “Ó”, continuando, assim, a escrita da palavra “torrada”. Do mesmo modo que para a grafia de “T”, solicitou a grafia e ofereceu referência de como fazer – “Pesquisadora: O Ó é uma bolinha, ó. Faz aí na sua folha” (E3-C2).

Mariana, após observar a grafia da pesquisadora, traçou “linhas quebradas fechadas e sobrepostas” (E3), parecendo pintar a folha, como ilustra a figura 12 abaixo:

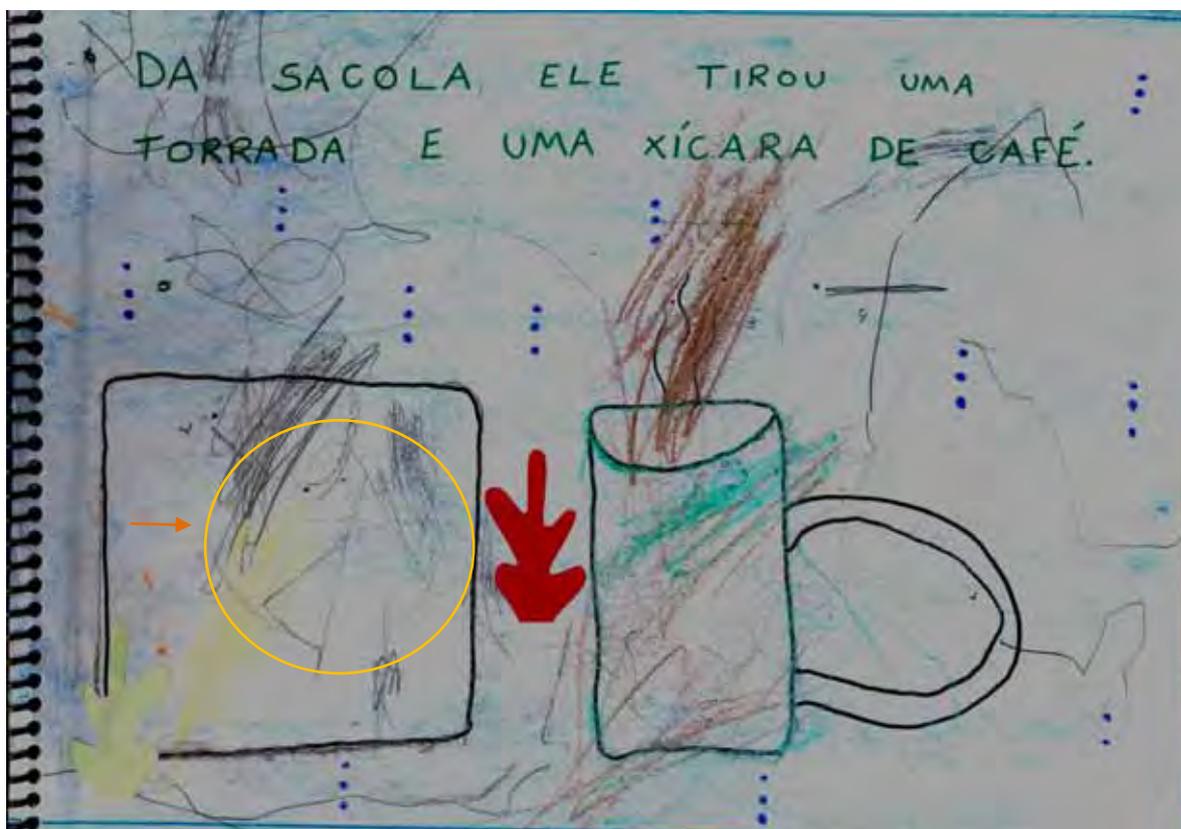
Figura 12: Pintura de Mariana



Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

Novamente, a pesquisadora disse a Mariana que pintava e não escrevia, e traçou com a criança uma linha curva fechada – “Pesquisadora: assim você está pintando. Assim, ó, deixa eu mostrar (*segura a mão de Mariana e traça com ela a letra Ó*)” (E3-C2); como ilustra a figura a seguir.

Figura 13: Grafia de Mariana com auxílio da pesquisadora

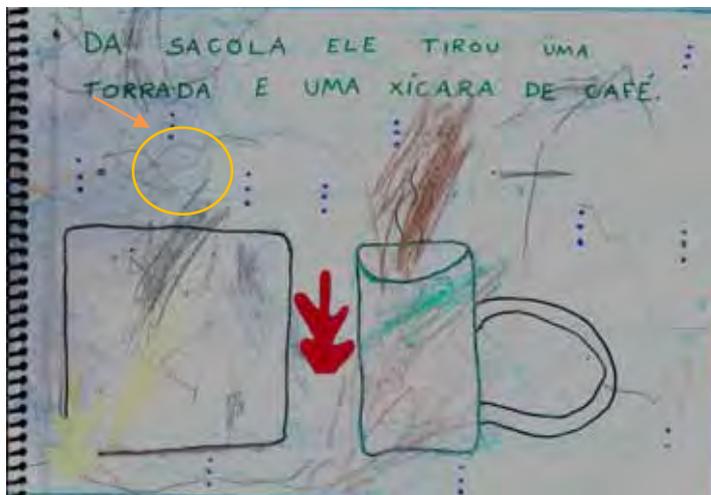


Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

Com esse procedimento, novamente a pesquisadora significou a primeira ação de Mariana como pintura, indicando-lhe o que seria a grafia da letra Ó, ao grafar a letra com a mão da criança, mostrando a ela, assim, com qual ação grafaria a letra "Ó".

Na sequência, Mariana traçou uma linha curva fechada, grafando a letra "Ó".

Figura 14: grafia da letra “Ó”



Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

Porém, enquanto para a pesquisadora essa linha representou a letra “Ó”, para Mariana teve outro sentido. Após traçá-la, Mariana disse: “Ovo” (E3-C1). Dessa forma, ela atribuiu à linha curva fechada o sentido do desenho de um ovo. Essa cena ilustra, tal como no episódio 1, que o processo de mediação não é imediato. Enquanto a atuação da pesquisadora demonstrou o objetivo de que Mariana compreendesse a linha como letra “Ó”, e essa letra como parte da escrita, a criança, a partir de sua memória e de referências de representação de uma linha curva fechada, compreendeu-o como representativa de um ovo.

Essas ações de Mariana evidenciam a compreensão de que o curso do desenvolvimento não coincide com o curso do ensino; que “[...] o desenvolvimento, no entanto, acontece num ritmo distinto da instrução. O desenvolvimento não se subordina ao programa escolar, por ter uma lógica interna. Não há, pois, coincidência entre esses dois processos.” (VYGOTSKI, 1993, p. 237).

Por conseguinte, como Mariana atribuiu à linha curva fechada o sentido de um desenho (um ovo), enquanto a pesquisadora esperava o sentido de uma letra, é possível compreender essa atribuição, a partir da seguinte afirmação: “Quando se está ensinando, está apenas começando a elaboração do conceito.” (VYGOTSKI, 1993, p. 237). E a criança elabora a partir de suas referências, nesse caso, o desenho de um ovo.

Nessa cena, aparentemente não houve atribuição de sentidos à escrita por Mariana. Todavia, ao compreendermos o desenho como representação de uma realidade (como parece ser o caso descrito), o desenho tem importância fundamental no processo de aquisição da escrita; “[...] o desenho infantil é uma etapa prévia da escrita, que por sua função psicológica, é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo [...] [ou seja,] uma forma peculiar de escrita” (VYGOTSKI, 1995, p. 192). Ao compreender a linha curva fechada como desenho de um ovo, Mariana revela o seu percurso, na sua história de aquisição da escrita.

Enquanto Mariana atribuiu à linha curva fechada o sentido de um desenho, quando a pesquisadora disse a ela: “O Ó [letra Ó]. Isso! Parece um ovo” (E3-C2), é possível compreendermos a atuação da pesquisadora foi de ressignificação da linha. Essa compreensão pode ser sintetizada da seguinte maneira: a pesquisadora pediu para Mariana grafar a letra Ó. A criança traçou uma linha curva fechada e a denominou “ovo”. E a pesquisadora disse que, de fato, a letra “Ó” se parece com um ovo, mas ali era uma letra (tinha a função de uma letra). É fato que uma linha curva fechada pode representar diferentes coisas, uma letra ou um desenho, como verificado nessa cena, mas provavelmente porque a intenção era que Mariana grafasse a letra Ó, a pesquisadora informou a ela que a letra parecia também um ovo. A linha curva fechada de Mariana pode ser compreendida como uma letra também para ela, pois, como temos insistido em pontuar, no processo de mediação, a significação do Outro pode promover à atribuição de sentido pela criança, embora o sentido atribuído pela criança não tenha relação direta com a significação do Outro, mas já é um início ao processo de atribuição do sentido esperado pelo Outro.

Nessa cena, assim como nas anteriores, mesmo Mariana não recusando a proposta de escrita, não foram notados indícios de que a escrita foi para ela uma necessidade. Ao continuar a proposta de grafia iniciada em E3-C1, em E3-C2, a proposta de escrita não promoveu a Mariana a vivência da escrita como uma necessidade, mas apenas como grafia de letras.

Sem a vivência da necessidade da escrita, Mariana não atribui esse sentido à escrita. Atribuiu outros sentidos, no decorrer de todo o episódio, tais quais: a) a escrita é uma representação da fala; e b) a escrita é uma representação por meio de traços distintos aos empregados para a pintura.

4.4 Episódio 4: Escrita de títulos de músicas

11 de setembro de 2009

Após reler o mural da rotina e contar a Mariana que iriam tocar instrumentos musicais, a criança e a pesquisadora cantaram e tocaram os instrumentos. Para cantar as músicas, a pesquisadora solicitou a criança indicação de um título, o qual, ao Mariana responder, a pesquisadora escreveu em um cartaz, a fim de evitar o que estava acontecendo nos atendimentos: no momento de cantar, Mariana nem sempre sugeria o título de uma música e a pesquisadora nem sempre se lembrava rapidamente de um que fosse de interesse da criança. Esse episódio contém apenas uma cena.

4.4.1 Episódio 4, Cena 1 (E4-C1)

Pesquisadora: que música vamos cantar?

Mariana: barata

((Mariana e a pesquisadora cantam a música e tocam instrumentos musicais))

[...]

Pesquisadora: vou escrever ali no cartaz a música que a gente cantou pra gente lembrar na semana que vem de músicas pra gente cantar. Vou escrever aqui ó. *(escreve ao pronunciar)* DO-NA-BA-RA-TA

Mariana: *(toca chocalhos e observa a escrita da pesquisadora)*

Pesquisadora: qual música, Má, a gente vai cantar agora?

Mariana: padero *(pega um pandeiro e o chacoalha)*

Pesquisadora: É! isso é um pandeiro. Que música vamos cantar e tocar com o pandeiro? *(toca o pandeiro)*

Mariana: música do cocoricó

Pesquisadora: isso! A do Cocoricó. Vou escrever no cartaz também pra depois a gente lembrar. *(pronuncia ao escrever)* CO-CÓ

Pesquisadora: Mariana: (*pronunciam* juntas) RI-CÓ

Mariana: (*levanta-se, pega uma baqueta*¹⁷ e *passa sua a ponta sobre o cartaz*)

Pesquisadora: você quer escrever também? Eu tenho uma caneta aqui no bolso. Tó (*entrega caneta à Mariana*)

Mariana: (*grafa uma linha vertical e pronuncia*) CÓÓÓ (*Encerra a pronúncia ao término do traço*)

((Mariana e a pesquisadora cantam músicas e tocam instrumentos musicais))

Nessa cena, após Mariana sugerir um título de música (A barata), cantarem a música e tocarem instrumentos musicais, a pesquisadora comunicou a criança: “vou escrever ali no cartaz a música que a gente cantou pra gente lembrar na semana que vem de músicas pra gente cantar” (E4-C1); escreveu o título da música no cartaz.

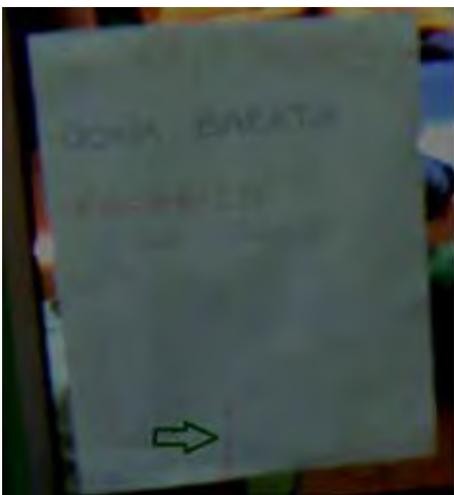
Assim, a pesquisadora apresentou a Mariana uma função da escrita: auxílio à memória. Até esse momento, não foi possível compreender se essa significação atribuída à escrita promoveu o mesmo sentido para Mariana.

Na sequência, a pesquisadora escreveu no cartaz o título da música sugerido por Mariana, e cantaram. Vale destacar que a Mariana foi pedido somente que dissesse um título. Não foi solicitada escrita. Entretanto, enquanto a pesquisadora escreveu, Mariana, que tinha um instrumento em mãos, observou a escrita do título por ela sugerido (Cocoricó) e acompanhou a pronúncia da palavra pela pesquisadora. Ao mesmo tempo, pronunciaram as duas últimas sílabas da palavra: “RI-CÓ” (E4-C1).

Depois da escrita da pesquisadora, Mariana “*levanta-se, pega uma baqueta e passa a sua ponta sobre o cartaz*” (E4-C1). Nesse momento, ela pode ter manifestado uma forma de leitura. Contudo, a pesquisadora significou a ação de Mariana como forma de escrita, sugerindo-lhe que escrevesse – “Pesquisadora: você quer escrever também? Eu tenho uma caneta aqui no bolso. Tó” (E4-C1). Após a solicitação, Mariana “(*grafa uma linha reta vertical e pronuncia*) CÓÓÓ (*Encerra a pronúncia ao término do traço*)” (E4-C1). Por essas ações, compreendemos que Mariana escreveu com sua forma peculiar de escrita, como ilustra a figura abaixo, na indicação da seta.

¹⁷Baqueta: “Vara de madeira com que se percutem tambores e outros instrumentos.” (FERREIRA, 2008, p. 166).

Figura 15: Cartaz com lista músicas



Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

Nessa cena, é possível compreender que Mariana, novamente, atribuiu à escrita o sentido de que representa a fala por meio de linhas. Insistimos em apresentar esse sentido, uma vez que, embora possa parecer obviedade que a escrita é representada por meio de linhas, essa compreensão exige atribuição de um sentido específico, que pressupõe o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Ao dizer a Mariana: “escreva”, a sua ação foi de grafar, e não de bater as mãos, por exemplo. Por isso, a aparente obviedade é compreendida como o necessário olhar às minúcias das ações de Mariana. E não porque seja uma criança com síndrome de Down, pois esse sentido (escrita como representação por linhas) faz parte do processo histórico de aquisição da escrita de todas as crianças, inclusive daquelas não acometidas pela deficiência (LURIA, 2006). Todavia, na criança com deficiência, alguns processos do desenvolvimento ocorrem num ritmo mais lento, quando comparada com criança sem deficiência. Assim, é possível supor que, na criança sem deficiência, há aspectos do desenvolvimento que, por sua rapidez, nem sempre são percebidos, enquanto, na criança com deficiência, é preciso ser compreendido como aspectos indicativos de que a criança se desenvolve e, nesse processo (foco desse texto), percorre um processo histórico de aquisição da escrita.

Ao ter em vista que Mariana pôde demonstrar interesse por escrever, e que escreveu, apesar de não de forma convencional, o objetivo estabelecido para o atendimento foi atingido. Nesse sentido, tal objetivo fez parte do processo de mediação, ao direcionar a

atuação pedagógica da pesquisadora, que, nesse caso, diferentemente dos atendimentos já descritos, parece ter constituído a necessidade de escrita para Mariana. Essa necessidade é percebida ao se constatar a ação da criança de, aparentemente, imitar a escrita da pesquisadora e passar a baqueta sobre o cartaz. Ainda que essa ação não tenha sido uma forma de escrita, ela desencadeou sua escrita, quando a pesquisadora significou seu gesto como forma de escrita, e sugeriu a criança que escrevesse com uma caneta. Quando traça uma linha sobre o cartaz, compreendemos que Mariana escreveu, não somente porque foi solicitada, mas sua ação sugere que foi por seu próprio interesse.

Desse modo, parece-nos que a escrita foi uma necessidade para Mariana, de modo que, nesse episódio, distintamente do que acontecera, nos episódios anteriores, é possível supor que ela atribuiu à escrita o sentido de que é uma necessidade — principal sentido a ser atribuído pela criança no processo de aquisição da escrita, portanto o principal aspecto a ser vivenciado, a ser ensinado.

Outro aspecto importante de ser observado é o sentido que Mariana atribuiu à escrita do cartaz, portanto, também a significação dada. A pesquisadora anunciou a Mariana que escreveriam “[...] pra gente lembrar” (E4-C1). Entretanto, a significação da escrita não ocorre somente por meio do anúncio da sua função mas, sobretudo, pelo uso que se faz dela (da escrita). Ao considerar que, nessa cena, não se pôde notar o uso do cartaz, da escrita, se foi vivência da escrita como uma necessidade, não é possível afirmar que a significação atribuída ao cartaz conduziu Mariana a atribuir o mesmo sentido.

De qualquer maneira, compreendemos que, nessa cena, Mariana atribuiu sentidos à escrita: a) a escrita é uma representação da fala; b) a escrita é uma representação por linhas; e c) a escrita responde a uma necessidade.

A seguir, será enfocado um episódio no qual foi possível compreender a utilização e a significação do cartaz de músicas.

4.5 Episódio 5: Leitura do cartaz de músicas

6 de novembro de 2009

Após terminar de desenhar, a pesquisadora convidou Mariana para cantar. Esse episódio está organizado em uma cena apenas.

4.5.1 – Episódio 5, Cena 1 (E5-C1)

Pesquisadora: vamos cantar agora

Mariana: e um e dois (*bate os dedos indicadores um contra o outro*)

Pesquisadora: (*senta-se no chão, pega o cartaz de música e o coloca no chão*)
vamos ver aqui na nossa lista que música vamos cantar

Mariana: (*senta-se no chão e observa o cartaz*)

Pesquisadora: (*passa o dedo sobre os títulos das músicas enquanto os lê*)
Músicas ó. Dona Barata

Mariana: bum, bum

Pesquisadora: (*passa o dedo sobre os títulos das músicas enquanto os lê*)
Cocoricó

Mariana: BARATA!

Pesquisadora: SAPO. Vou ler todas

Mariana: (*pega uma baqueta na caixa com instrumentos musicais e bate uma contra a outra*) e um, e um

Pesquisadora: Marcha soldado

Mariana: (*chacoalha a baqueta*) e um, e um e um

Pesquisadora: (*passa o dedo sobre os títulos das músicas enquanto os lê*) e
Minhoca. Que música a gente vai cantar?

Mariana: da Barata (*pega um triângulo*)

Pesquisadora: da barata. (*pega um tamborim*) Então vamos lá

Mariana: e um, e um (*toca o triângulo*)

Pesquisadora: assim ó. Um, dois, três, e. A barata diz que tem [...]

((Mariana e a pesquisadora cantam música escolhida por Mariana e tocam instrumentos musicais))

Em E5-C1, é possível observar a utilização da escrita do cartaz elaborado em E4. “Pesquisadora: (*senta-se no chão, pega o cartaz de música e o coloca no chão*) vamos ver aqui na nossa lista que música vamos cantar” (E5-C1). Na sequência, Mariana também “*senta-se no chão e observa o cartaz*” (E5-C1). Enquanto isso, a pesquisadora leu todos os títulos escritos no cartaz: “Pesquisadora: (*passa o dedo sobre os títulos das músicas enquanto os lê*) Músicas, ó. Dona Barata [...] Cocoricó [...] SAPO [...] Marcha, soldado” (E5-C1).

Enquanto a pesquisadora leu, Mariana observou a leitura, o cartaz e ao mesmo tempo manifestou-se ao pegar uma baqueta, chacoalhá-la e dizer: “e um, e um e um” (E5-C1). Ao término da leitura, a pesquisadora perguntou a Mariana: “Que música a gente vai cantar?” (E5-C1), ao que, de imediato, ela respondeu: “Da barata [...] e um, e um” (E5-C1). E, então, cantaram a música sugerida por Mariana.

Nessa cena, a escrita foi uma proposta pedagógica articulada com a proposta da música. Ao relacionar esse episódio com o anterior (E4), nota-se que a escrita foi significada como auxílio à memória, e Mariana pôde vivenciar essa função da escrita. E suas ações foram a observação e a resposta ao questionamento sobre o título de seu interesse.

Vale mencionar que Mariana escolheu um título que havia no cartaz (e que foi lido), e não outro. Por isso, é possível compreendermos que o cartaz foi suporte para sua memória, no atendimento. Sendo assim, Mariana conseguiu vivenciar a escrita como uma necessidade e em sua forma ideal. Embora não seja possível afirmar que a escrita foi uma necessidade para ela, ela vivenciou a escrita desse modo, por meio da significação de escrita como auxílio à memória, oferecendo indícios de usá-la de tal maneira. Assim, é possível pensarmos que, nesse episódio, Mariana atribuiu à escrita o sentido de auxílio à memória, mesmo que ela não tenha essa mesma compreensão de sua ação. Mas, ao considerar que o ato gera a

compreensão, é possível afirmar que o ato de Mariana foi de utilizar a escrita como uma ferramenta de auxílio à memória e que, portanto, no processo de aquisição da escrita, poderá compreender a escrita de tal modo. Vale mencionar que Mariana disse o título que havia no cartaz e não outro. Assim, nesse episódio observamos que Mariana foi capaz de atribuir sentidos a escrita. No próximo episódio, observamos também sentidos atribuídos por Mariana.

4.6 Episódio 6: Escrita do próprio nome por Mariana

15 de junho de 2009

Após encerrar um desenho, a pesquisadora solicitou a Mariana a escrita de seu nome. Sobre a mesa, dispôs um crachá com o nome de Mariana, a folha com seu desenho (o verso) e um pote com giz de cera. Esse episódio está dividido em três cenas, como segue.

4.6.1 – Episódio 6, Cena 1 (E6-C1)

Pesquisadora: agora você escreve o seu nome. Pega *(entrega um lápis giz de cera para Mariana)* para você escrever o seu nome aqui. Escreve aí, MARIANA

Mariana: *(traça uma linha mista)*

Pesquisadora: *(enquanto Mariana traça, pronuncia)* MA-RI-A

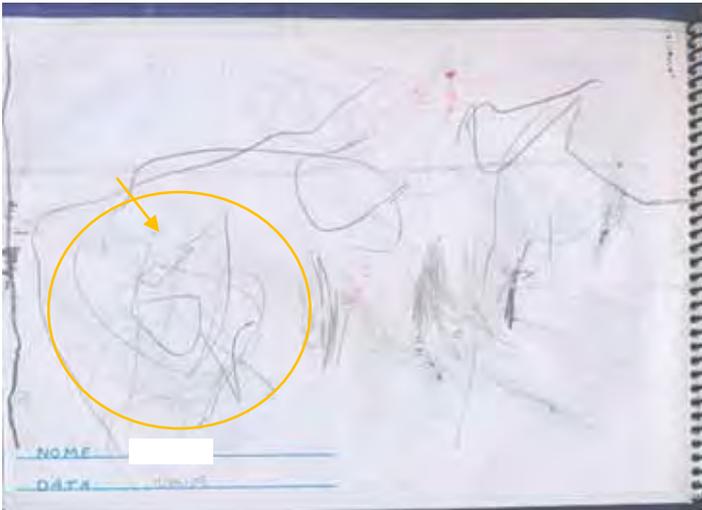
Pesquisadora: Mariana: NA *((pronunciam juntas)) (Mariana encerra o traço ao término da pronúncia da pesquisadora)*

Nessa cena, a pesquisadora solicitou a Mariana a escrita de seu nome na folha de seu desenho. Mesmo que esteja implícito que a escrita tenha sido para identificar o seu desenho, isso não foi anunciado a Mariana nem vivenciado, já que ela foi atendida individualmente, apesar dos esforços para que outras crianças pudessem compor um grupo de atendimento. Assim, a escrita não foi uma necessidade.

À solicitação da pesquisadora, Mariana “traça uma linha mista”. Ao vê-la traçar, a pesquisadora pronunciou (silabou) o seu nome, e a criança pronunciou, ao mesmo tempo em que a pesquisadora, a última sílaba do seu nome. Assim, com a referência do Outro, a pesquisadora, que significou a escrita como representação da fala, Mariana fez o mesmo. Desse modo, talvez por imitação, Mariana atribuiu à escrita o sentido de representação da fala.

Com relação à forma de escrita representada pelo traço, como é possível observarmos na figura 16, Mariana novamente atribuiu à escrita o sentido de uma representação por meio de linha, nesse caso, uma linha mista.

Figura 16: Escrita do nome por Mariana



Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

4.6.2 – Episódio 6, Cena 2 (E6-C2)

Pesquisadora: *(aponta para o crachá com o nome de Mariana)* Olha o M ((letra M)) Você já fez o M?

Mariana: *(olha para o crachá e traça linhas quebradas fechadas)*

Pesquisadora: esse é o M?

Mariana: colorido, colorido, tinta

Pesquisadora: e o A ((letra A)) Cadê o A?

Mariana: *(traça uma linha mista)*

Pesquisadora: isso. E o R ((letra R)) agora *(aponta para a letra R no crachá)*

Mariana: *(pende o corpo para frente, e olha o crachá mais de perto)*

Pesquisadora: *(aproxima o crachá de Mariana e aponta para a letra R)* Aqui o R

Mariana: *(pega o crachá e olha o lado inverso ao nome) amassar*

Pesquisadora: *desse lado aqui, ó. Deixa eu virar (vira o nome para a frente de Mariana e coloca o crachá sobre a mesa) Olha o R. Desce e vira (sobre a mesa, faz gesto de grafia da letra R)*

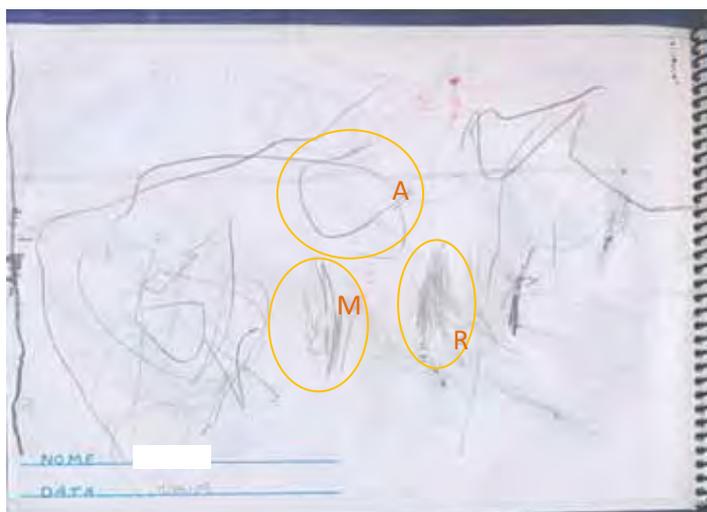
Mariana: *(observa a ação da pesquisadora, enquanto traça linhas quebradas fechadas)*

[...]

Em E6-C2, a pesquisadora solicitou a Mariana escrita de seu nome. Diferentemente de E6-C1, pediu-lhe a grafia de cada letra do nome. Mostrou a criança um crachá com o próprio nome (modelo) e apontou cada letra a ser grafada. Assim, a pesquisadora solicitou a escrita do nome com destaque à grafia das letras. Apontou letra por letra e observou a grafia de cada uma. Mariana as traçou, como ilustram as passagens a seguir: “Pesquisadora: *(apontou para o crachá com o nome de Mariana) Olha o M ((letra M)) Você já fez o M?”* (E6-C2). E Mariana, *“olha para o crachá e traça linhas quebradas fechadas”* (E6-C2).

Ao solicitar a grafia da letra R, Mariana “[...] traça linhas quebradas fechadas” (E6-C2). Para cada letra, Mariana traçou linhas, o que seguiu até a letra R, como mostra a figura 17, abaixo.

Figura 17: grafia de letras por Mariana



Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

Aqui não destacamos a semelhança ou não dos traços de Mariana com a letra-modelo, uma vez que, por ser um nome fictício, os traços apresentados não correspondem às letras anunciadas nas transcrições.

Ainda assim, em E6-C2, a pesquisadora significou que, para escrever, são necessárias as letras. Mesmo que não tenhamos entendido se Mariana atribuiu o mesmo sentido, ela se manifestou de modo a empregar traços separados e distintos para cada letra, levando-nos a compreender que, nessa cena, Mariana atribuiu o sentido de que a escrita é uma representação por meio de linhas.

4.6.3 – Episódio 6, Cena 3 (E6-C3)

Pesquisadora: agora o i ((letra i)) só um risquinho *(no ar, faz gesto representativo da grafia da letra I)*

Mariana: *(traça uma linha vertical)*

Pesquisadora: ISSO!

Mariana: *(observa o crachá) sobe e desce*

Pesquisadora: ISSO! agora o A. O A sobe e desce *(faz o gesto de subir e depois de descer a mão, gesto representativo da grafia da letra A)*

Mariana: *(puxa o giz de cera pelas suas pontas, como quem quer tirar a tampa de uma caneta) tira*

Pesquisadora: esse não solta. Esse é giz. Não é canetinha

Mariana: *(traça uma linha quebrada fechada e, ao lado, linhas quebradas abertas, e diz algo incompreensível)*

Pesquisadora: o N ((letra N))

Mariana: *(traça linha horizontal e depois, partindo dessa, traça uma linha vertical, e diz algo incompreensível)*

Pesquisadora: ISSO! Agora o outro A. Ó, SOBE e desce *(sobre a mesa, faz gesto representativo da grafia da letra A)*

Mariana: colorido

Pesquisadora: escreveu o seu nome?

Mariana: COLORIDO!

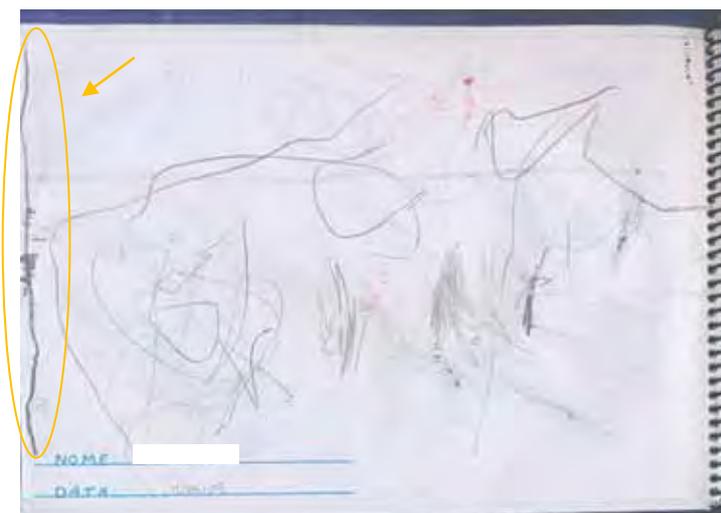
Pesquisadora: você quer fazer colorido? Então vamos colorir o peixe pra você colar aí

[...]

Distintamente de E6-C2, nessa cena as letras “I”, “N” e “A” correspondem ao nome verdadeiro de Mariana, auxiliando a observar a relação entre os traços de Mariana e a letra que grafou.

Ao solicitar a grafia da letra “I”, a pesquisadora fez gesto da grafia no ar, e Mariana “traça uma linha vertical” (E6-C3), conforme ilustração da figura 18.

Figura 18: grafia da letra “I”



Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

Ao levar em conta o formato da letra “I”, é possível afirmar que Mariana traçou a letra solicitada, pois, ainda que não haja indícios do sentido que ela atribuiu à linha vertical, a pesquisadora a significou como letra “I”, ao confirmar a Mariana que fez o que foi proposto. Após ela traçar a linha, a pesquisadora disse: “ISSO!” (E6-C3), ou seja, disse a criança que grafou a letra “I”.

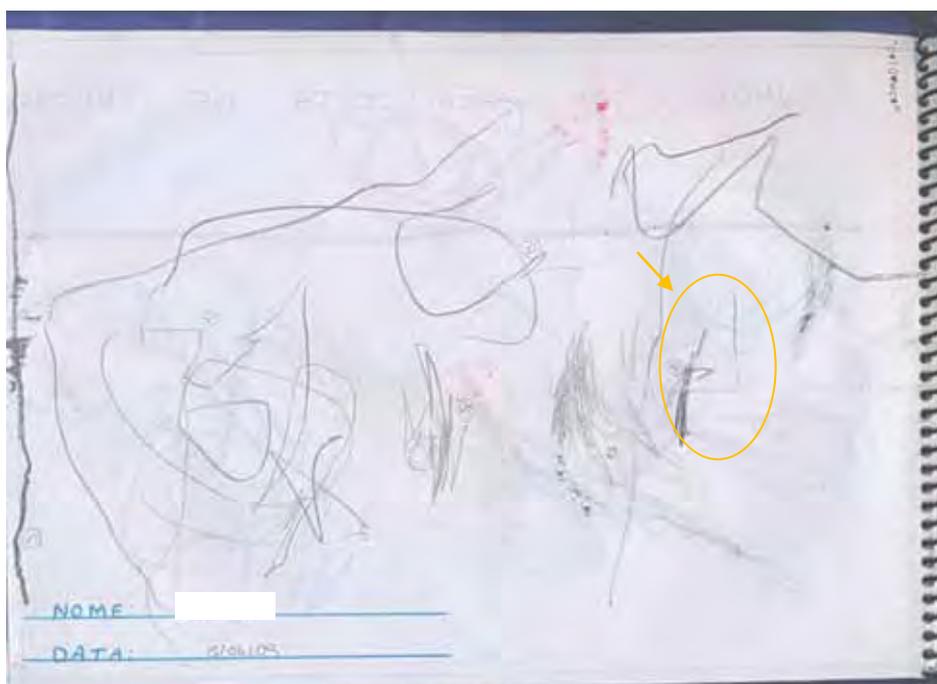
Nesse episódio, a solicitação da pesquisadora foi expressa também pelo gesto representativo da grafia da letra, diferentemente de E6-C2, quando apenas apontou a letra para que Mariana a copiasse.

Essa referência de ação (gesto) pode ter contribuído para que Mariana conseguisse grafar a letra solicitada, ao ilustrar a ação necessária para grafar a linha vertical (a letra “l”); Essa passagem ilustra o gesto representativo como “nexo genético”, no processo de aquisição da escrita pela criança, ou seja, como aspecto do processo de aquisição da escrita, aqui, o gesto do Outro que passou a ser o gesto da criança.

O mesmo aconteceu com a grafia da letra “A”. Antes da indicação da pesquisadora, Mariana, ao observar o crachá do seu nome, disse: “sobe e desce” (E6-C3). Isso sugere que Mariana orientou antecipadamente a grafia da letra, ao lembrar-se dos gestos representativos dessa grafia e, possivelmente, de orientações dadas do mesmo modo.

A própria fala (narração dos gestos) direcionou a escrita de Mariana. Na sequência, a pesquisadora fez o gesto representativo da grafia da letra “A” e ainda o narrou. “Pesquisadora: ISSO! Agora o A. O A sobe e desce ((faz o gesto de subir e depois de descer a mão, gesto representativo da grafia da letra A))” (E6-C3). E, então, Mariana “*traça uma linha quebrada fechada e, ao lado, linhas quebradas abertas, e diz algo incompreensível*”. Observe-se a figura abaixo. Ao grafar a letra “A”, Mariana traçou um conjunto de linhas semelhantes com a letra “A”.

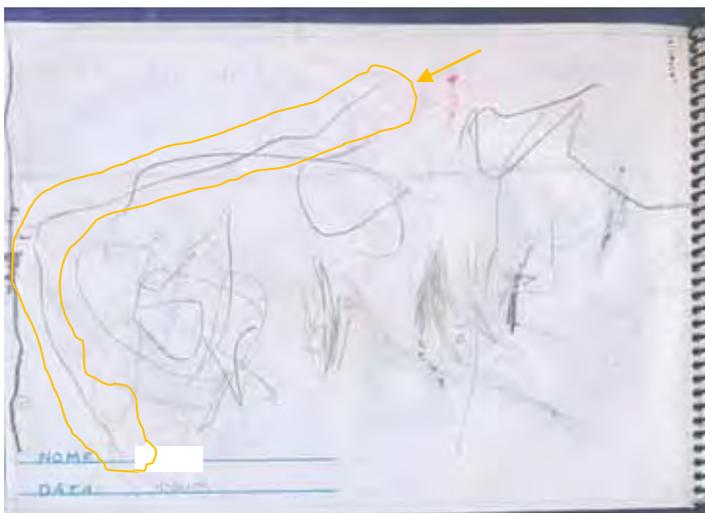
Figura 19: grafia da letra “A”



Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

Procedimento semelhante se deu com a grafia da letra “N”. Embora a pesquisadora não tenha feito o gesto representativo da grafia da letra, Mariana traçou linhas que sugerem a sua compreensão da representação da letra, por meio de cópia, *“traça linha horizontal e depois, partindo dessa linha, traça uma linha vertical, e diz algo incompreensível”* (E6-C3). A figura 20 ilustra a grafia da letra “N”.

Figura 20: grafia da letra “N”



Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

Mariana não grafou a última letra do seu nome. Após grafar a letra “N”, disse: *“Colorido”* (E6-C3), o que, no momento do atendimento, foi compreendido como um pedido por lápis coloridos, os quais a pesquisadora entregou a criança. E, assim, a cena foi encerrada.

Por fim, nessa cena, compreendemos que, para Mariana, grafar letras é traçar linhas – e linhas parecidas com as letras –, o que aconteceu a partir dos gestos representativos elaborados pela pesquisadora. Entretanto, novamente a escrita não foi vivenciada por Mariana como uma necessidade.

4.7 Episódio 7: Escrita do próprio nome

4 de setembro de 2009

Após brincadeira de faz-de-conta com bonecas de pano e uma casa de madeira, que foi gravada em áudio, a pesquisadora e Mariana ouviram a gravação, desenharam e pintaram a história elaborada a partir da brincadeira. Ao término do desenho, a pesquisadora solicitou a Mariana a escrita de seu nome. Esse episódio contém uma cena, apenas.

4.7.1 – Episódio 7, Cena 1 (E7-C1)

Pesquisadora: tó o lápis pra você escrever o seu nome pra gente saber que esse é o seu desenho. *(entrega um lápis à Mariana)*. Escreve aqui MARIANA *(aponta para uma parte em branco na folha)*

Mariana: *(grafa uma linha horizontal)*

Pesquisadora: vou escrever aqui na lousa para você copiar *(pronuncia ao escrever)* MA-RI-A-NA. Agora escreve aí na folha

Mariana: *(grafa uma linha vertical em toda a extensão da folha)*

Pesquisadora: *(ao passo que Mariana grafa a linha, pronuncia)* MA-RI-A-NA

Mariana: *(pronuncia sílaba por sílaba de seu nome, batendo o lápis sobre a linha vertical cada vez que pronuncia uma sílaba)* MA-RI-A-NA

Nesse episódio, não por acaso, iniciamos com apontamentos sobre os últimos parágrafos da transcrição: “Pesquisadora: *(ao passo que Mariana grafa a linha, pronuncia)* MA-RI-A-NA (E7-C1). Após, “Mariana: *(pronuncia sílaba por sílaba de seu nome, batendo o lápis sobre a linha vertical cada vez que pronuncia uma sílaba)* MA-RI-A-NA” (E7-C1). A figura abaixo ilustra a escrita de Mariana.

Figura 21: Escrita do próprio nome por Mariana



Fonte: Registros dos Atendimentos Pedagógicos de Suporte, 2009

Por meio desse trecho, percebe-se que, mais uma vez, Mariana, ao traçar linhas como forma de escrita, atribuiu à escrita o sentido de uma representação por meio de linhas. Após, Mariana leu a sua escrita, ao apontar para a linha vertical (figura 21) e silabar: “MA-RI-A-NA”.

Essa ação confirma o sentido que mencionamos e que pode ser compreendido como relacionado com a significação que atribuiu à escrita para Mariana: escreveu o seu nome na lousa, ao silabá-lo.

Nesse episódio, chama a atenção o primeiro parágrafo, que, não por acaso, é descrito agora. Nele, há a justificativa da proposta de escrita do nome. “Pesquisadora: “tô o lápis pra você escrever o seu nome, pra gente saber que esse é o seu desenho” (E7-C1).

Assim, a pesquisadora solicitou a Mariana a escrita do seu nome, para que a criança pudesse identificar o seu desenho. Ao compreender que, para que o nome seja uma forma de identificação de pertences de uma criança, é necessário que haja pertences de outras crianças, de modo a haver a possibilidade de confundir pertences de uma criança com os de outra(s); por isso, sendo necessária a identificação.

No caso de Mariana, que foi atendida individualmente¹⁸, não havia a possibilidade de confundir os seus pertences, já que, durante os atendimentos, havia apenas os seus pertences, e não de demais crianças. Por isso, não havia condições para que Mariana

¹⁸ Vale lembrar que Mariana foi atendida individualmente somente porque não foram identificadas outras crianças que pudessem participar dos atendimentos, como ressaltado no item 3.

pudesse utilizar a escrita pela função de identificação, não havendo a necessidade da escrita para tanto. Por isso, Mariana não vivenciou a escrita como uma necessidade para identificação, de maneira que, nesse episódio, não houve a atribuição do sentido da escrita como uma ferramenta para a identificação.

Essa cena, como outras, demonstra como o processo de mediação pedagógica pode ser entendido erroneamente. Levar a criança compreender a escrita como uma necessidade, a interessar-se por escrever (ainda que não de forma convencional) não quer dizer que a função da escrita (na proposta pedagógica) deva ser apresentada ou dita à criança, somente. É preciso que a criança vivencie essa necessidade, de modo a necessitar da escrita, e a vivencie como uma linguagem, vivenciando a função da escrita.

Assim, novamente Mariana atribuiu à escrita o sentido de que é uma representação por linhas. Todavia, não atribuiu o principal sentido: a escrita como uma necessidade, visto que não a vivenciou como uma necessidade.

Com este sétimo episódio, encerramos a descrição dos episódios selecionados para compreendermos os sentidos atribuídos à escrita por Mariana.

Em todos os episódios buscamos descrever tais sentidos e relacioná-los, todos, a atuação pedagógica da pesquisadora.

Na sequência, apresentamos uma síntese desses sentidos.

5 OS SENTIDOS DA ESCRITA PARA MARIANA: SÍNTESE DOS RESULTADOS

No conjunto de episódios selecionados, Mariana atribuiu sentidos à escrita, todos relacionados à atuação pedagógica e compreendidos no processo de mediação, na Educação Infantil. Apresentamos a seguir a relação dos sentidos observados nos Atendimentos Pedagógicos de Suporte.

5.1 A escrita é uma forma de representação por linhas

A escrita como representação por linhas foi um sentido notado na maioria dos episódios e manifestado de diferentes maneiras: com linhas distintas, e com ações diferentes do pintar, como verificado no episódio E3-C1.

Atribuir à escrita o sentido de representação por linhas tem importância no processo de aquisição da escrita pela criança, uma vez que ilustra o modo de essa criança pensar e se relacionar com a escrita.

Embora pareça óbvio que, para escrever, é necessário traçar linhas (que compõem letras e palavras que expressam ideias), ao pensar o curso do desenvolvimento de uma criança, é possível compreender que nem sempre, ao se pedir a ela que escreva, ela se valerá de um instrumento e traçará linhas. Essa forma de manifestar-se à solicitação “escreva” é aprendida ao longo da história do desenvolvimento da criança, quando ela vivencia a escrita, ao ver o Outro escrever, ao manipular materiais que servem à escrita, ao imitar o Outro escrever, ao ser solicitada que escreva. Assim, escrever com linhas é uma forma de escrita aprendida, portanto, ensinada.

Nessa perspectiva, o sentido aqui discutido evidencia Mariana em processo de desenvolvimento, no curso do seu processo histórico de aquisição da escrita, com sua forma peculiar de escrita, que não é peculiar à criança com síndrome de Down, mas ao processo de aquisição da escrita.

5.2 A escrita é representação da fala

Em diferentes episódios, Mariana demonstrou atribuir à escrita o sentido de representação da fala. Entre esses episódios, foi possível inferir que, em algumas situações, Mariana escreveu representando a fala, pois pronunciou ao escrever, e porque a extensão de sua escrita seguiu a extensão de sua fala — a sua fala foi referência para a sua escrita.

A escrita como representação da fala é outro aspecto do processo de aquisição da escrita. Não obstante, há questões importantes que devem ser levadas em consideração.

Os experimentos têm demonstrado que quando uma criança conhece as letras e sabe distingui-las com a ajuda dos sons isolados nas palavras, tarda em dominar completamente o mecanismo da escrita [...] Os signos da escrita, como é fácil observar, são os símbolos de primeira ordem, denominações diretas de objetos e ações [...] o simbolismo de segunda ordem consiste na utilização de signos de escrita para representar os símbolos verbais da palavra. (VYGOTSKI, 1995, p. 196-197).

Em outras palavras, a escrita é também representação da fala (simbolismo de segunda ordem). E, ao ter essa referência marcante nos atendimentos, Mariana atribuiu tal sentido, que é também uma forma de escrita.

Vale mencionar, ainda, que:

Para que sua aquisição [da escrita] se dê de forma efetiva, no entanto, é preciso que o nexos intermediário – representado pela linguagem oral – desapareça gradualmente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolizem diretamente objetos e as situações designadas. Só assim [...] ao escrever, registrará idéias e não apenas grafará palavras. (MELLO, 2005, p. 27).

Embora o ensino que foca a escrita como simbolismo de segunda ordem seja problemático devido às questões apresentadas acima, a significação da escrita como representação da fala esteve presente com ênfase em todos os Atendimentos Pedagógicos descritos.

Esse sentido, assim como todos os demais, é compreendido no contexto do atendimento relacionado à atuação pedagógica da pesquisadora, à forma como ela escreveu, como solicitou a escrita à criança; a referência que Mariana teve para atribuir sentidos à escrita.

Nos atendimentos pedagógicos, ao escrever, a pesquisadora pronunciou sílaba por sílaba as palavras escritas. Ao considerar que, no processo de aquisição da escrita, além de a criança experimentar formas singulares e próprias de escrita, ela reproduz formas de escrita que aprende ao vivenciá-las, ao imitá-las, o processo de aquisição da escrita deve ser compreendido no contexto do ensino. Nesta perspectiva, Mariana atribuiu o sentido mencionado porque esse lhe foi ensinado.

5.3 A escrita responde a uma necessidade

No conjunto de episódios descritos Mariana, ao escrever em E4-C1 sem ter sido solicitada demonstrou que a escrita foi uma expressão de seu próprio interesse — uma necessidade. Isso porque não estava prevista escrita para o momento (que previa apenas cantar músicas e tocar instrumentos musicais).

Ao compreendermos que, para a criança se apropriar da escrita, esta precisa ser uma necessidade, compreendê-la de tal maneira é o principal sentido a ser atribuído à escrita pela criança.

Embora esse seja o principal sentido a ser atribuído, foi possível observar que, no conjunto de episódios descritos, apenas em um, E4-C1, Mariana o manifestou.

Isso não significa que Mariana não tenha capacidade de atribuí-lo. No único atendimento em que Mariana o expressou, houve a vivência da escrita como uma necessidade. Nos demais atendimentos, não houve essa vivência, de modo que Mariana não teve a oportunidade de aprender e expressar tal sentido em todos os atendimentos. E, quando teve, ela o expressou.

Esse sentido ilustra como os demais sentidos foram compreendidos: como expressão das vivências de Mariana. O que Mariana vivenciou foi expresso por ela e, por vezes, da maneira como os vivenciou, nos atendimentos. Outros foram manifestados de modo diferente daquele vivenciado. Em outras palavras, os sentidos atribuídos à escrita por Mariana decorreram dos processos de mediação estabelecidos nos atendimentos, e também fora dele, decorreram da significação. Por conseguinte, a atribuição de sentidos à escrita não está distanciada das formas de ensino.

Por fim, os resultados da pesquisa indicam que, embora a síndrome de Down acometa o desenvolvimento infantil de modo a desencadear características específicas a esse desenvolvimento, essa criança pode atribuir sentidos à escrita, tais como outras crianças. E isso está relacionado ao curso do seu desenvolvimento histórico de aquisição da escrita, a vivências da escrita, ao ensino, e também à Educação Infantil, em suas diferentes vivências.

Com isso, na atuação pedagógica, sempre que houver significação da escrita, a criança poderá atribuir sentidos a ela. Entretanto, qual sentido a criança poderá atribuir à escrita, dependerá do ensino.

Portanto, para que a criança pequena com síndrome de Down atribua sentidos à escrita, são necessárias também atuações pedagógicas que promovam processos de mediação — não específicos — atentos às possibilidades dessa criança aprender a atribuir tais sentidos, a processos de mediação a partir da compreensão da Educação Infantil como uma etapa educacional que deve promover vivências da escrita, sem negar à criança pequena as características do seu desenvolvimento, a sua infância.

Embora apresentados individualmente, os sentidos atribuídos à escrita estão relacionados entre si e a diferentes aptidões de Mariana, como o controle da conduta e a memória, que puderam ser observados. Por isso, não podem ser pensados individualmente. A apresentação individual foi feita apenas à título de explicitação.

Outra questão é que os diferentes sentidos atribuídos à escrita e as diferentes formas de escrita de Mariana sugerem, assim como nos esclareceu Vygotsky (1995), que, no processo de aquisição da escrita, a criança não segue uma linha evolutiva de desenvolvimento. Há saltos e retrocessos. A criança utiliza diferentes formas de escrita, substitui uma por outra e ainda pode se valer de diferentes formas de escrita, em um mesmo momento.

Vale mencionar que os sentidos atribuídos à escrita por Mariana não são compreendidos como os únicos a serem atribuídos pela criança pequena, bem como é importante destacar que os achados apresentados não podem ser generalizados para todas as crianças pequenas porque, além de retratar a vivência de uma única criança, estão intimamente atrelados aos processos de mediação empreendidos para Mariana em um contexto pedagógico circunscrito.

Apresentada a síntese dos resultados, no próximo item do texto, os resultados da pesquisa serão discutidos considerando aspectos macrossociais dos processos de mediação.

6 OS SENTIDOS DA ESCRITA PARA MARIANA: DISCUSSÕES

Após apresentarmos os sentidos que Mariana atribuiu à escrita e como os manifestou, relacionando-os com atuações pedagógicas, discutimos os resultados, à guisa de apontarmos a constante tensão entre as relações observadas e os problemas entre a perspectiva teórica que orientou a pesquisa e a atuação pedagógica. Discutimos, assim, como essas atuações se interpuseram sobre a possibilidade de Mariana atribuir um ou outro sentido à escrita. Nesse momento, observamos permanências da reprodução de práticas sociais e educacionais, questões presentes na atuação pedagógica nos atendimentos, advindas de aspectos macrossociais.

Os sentidos atribuídos à escrita por Mariana não podem ser compreendidos apenas pela atuação pedagógica, pelos processos de mediação circunscrito aos atendimentos. Os atendimentos foram apenas uma parte do processo de mediação, que possibilitou a Mariana vivenciar a escrita, e a atribuir sentidos a esse instrumento da cultura.

Compreender os processos de mediação, no contexto do atendimento pedagógico, foi fundamental para compreendermos os sentidos atribuídos à escrita por Mariana, porque, talvez em outro contexto, não fosse possível, sem a caracterização dos processos de mediação não seriam. Aqui se explicita uma questão fundamental de nossa pesquisa: o ensino que promove vivências da escrita como uma necessidade na Educação Infantil. Esse aspecto se caracterizou como a dificuldade maior nas proposições pedagógicas nos Atendimentos Pedagógicos de Suporte.

Nem sempre a atuação da pesquisadora correspondeu aos pressupostos teóricos que elegemos para compreender a escrita da criança pequena. De fato, é necessário ter em conta que a pesquisadora é sujeito histórico, uma síntese histórica do seu processo de formação humana, que é também acadêmico — ser humano: ser social, de natureza histórica e cultural, nas suas múltiplas determinações.

Com efeito, não é porque nós, professores e professoras, buscamos a compreensão de uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento humano e sobre ensino na escola da infância que, de imediato, somos capazes de atuar segundo as proposições teóricas estudadas.

Tal como a pesquisadora, Mariana é compreendida como ser humano, social, de natureza histórica e cultural. Por isso, mesmo que, a partir das descrições apresentadas, seja

possível afirmar que Mariana em quase todos os episódios descritos não vivenciou a escrita como uma necessidade, ela atribuiu diferentes sentidos à escrita, de acordo com as significações presentes nos processos de mediação.

Nessa perspectiva, pensar os sentidos atribuídos à escrita por Mariana implica pensá-los historicamente, e na história presente o Atendimento Pedagógico oferecido a Mariana a situou como uma *criança capaz*: capaz de elaborar um texto oralmente, capaz de representá-lo com sua forma peculiar de escrita, capaz de relacionar a escrita a ideias, à fala, a sua necessidade. Como todas as crianças, Mariana é, portanto, uma criança com uma única aptidão, “[...] a aptidão de formar aptidões especificamente humanas” (LEONTIEV, 1978, p. 18). Ainda que seja uma criança com síndrome de Down, Mariana revelou, por suas ações, a possibilidade de formar capacidades especificamente humanas, como a escrita; atribuiu sentidos à escrita e escreveu; com sua forma peculiar de escrita, escreveu.

Ainda que a pesquisadora foi focalizada como o Outro, no processo de mediação da escrita para Mariana, assim fazemos pela especificidade da pesquisa, pelo contexto observado. Entretanto, é importante destacar que Mariana é uma criança, como qualquer outra, que se desenvolve por muitas outras vivências para além da atuação da pesquisadora, do espaço e dos materiais do Atendimento Pedagógico de Suporte. Em demais vivências indubitavelmente Mariana vivenciou a escrita; ela foi à escola, conviveu com a família, com diferentes adultos e demais crianças, com os quais vivenciou a escrita, em diferentes espaços e com diferentes materiais escritos. Essas vivências, portanto, também se inserem no processo de mediação de Mariana com a escrita. Assim, embora a descrição dos sentidos os relacione à atuação pedagógica no Atendimento, esse contexto não foi o único responsável pelas ações de Mariana com a escrita.

Os resultados podem sugerir limitações do processo de aquisição da escrita por Mariana, uma vez que a sua disposição para escrever não esteve presente em todos os atendimentos. Porém, é preciso situar que poucos foram os momentos em que houve vivência da escrita como uma necessidade para Mariana. Se Mariana tivesse vivenciado a escrita, sobretudo, como necessidade, os resultados da investigação possivelmente seriam diferentes, ilustrariam diferentes ações de Mariana com a escrita.

Ao pensar a aquisição da escrita pela criança com deficiência intelectual, para além do papel social que pode ocupar essa criança ao aprender a escrever, é preciso que pensemos, sobretudo, a escrita como uma função psíquica superior, ou seja, que pensemos

a criança para além da deficiência. Ao usar formas de escrita, a criança escreve e isso significa que ela expressa novos modos de pensar e de agir. Vale mencionar, novamente, que para a criança com deficiência intelectual escrever é um processo mais criativo do que para uma criança sem a deficiência (VYGOTSKI, 1997). A escrita para a criança com deficiência intelectual ilustra que ao atuar na esfera do pensamento simbólico (uma vez que a escrita é uma representação simbólica), a criança constitui novas formas de pensamento, e isso expressa que seu desenvolvimento não está subordinado à deficiência apenas, mas a processos de mediação – ao uso de instrumentos que lhe permitem que não se mantenha na sua condição biológica. A escrita expressa a inserção da criança na cultura.

Portanto, quando a vivência da escrita é conteúdo de ensino na Educação Infantil, essa etapa da educação é capaz de proporcionar humanização à criança com síndrome de Down, que deve ocorrer por meio de vivências de diferentes linguagens, assim também da escrita.

As descrições dos atendimentos revelaram que para Mariana atribuir sentidos à escrita não houve propostas não situadas na Educação Infantil. Embora o cenário fosse da Educação Especial (Atendimento Pedagógico de Suporte Especializado), o trabalho foi direcionado por propostas da Educação Infantil, a exemplo, a proposta de cartaz da música, que pôde promover a vivência da escrita como necessidade; proposta que não é uma especificidade da Educação Especial, proposta que foi pensada a partir da Educação Infantil.

Isso não quer dizer que a deficiência intelectual deva ser considerada pela Educação Infantil apenas, ou que não acarrete diferenças no processo de desenvolvimento da criança com síndrome de Down. Do que foi possível depreender da pesquisa, a criança pequena com síndrome de Down é capaz de atribuir sentidos à escrita no contexto da Educação Infantil. Sendo assim, é indispensável interlocução entre essa etapa da educação e a modalidade da Educação Especial para pensarmos o desenvolvimento da criança pequena com síndrome de Down. Também não afirmamos que os sentidos atribuídos à escrita por Mariana sejam os mesmos sentidos atribuídos por crianças sem síndrome de Down, e da mesma idade. Essa é uma afirmação que exige interlocução com outros estudos, o que não é foco desta discussão.

Apresentamos as possibilidades de aprendizagem da criança pequena com síndrome de Down, compreendendo o desenvolvimento da criança não acometida pela deficiência intelectual como referência de desenvolvimento humano, independente da progressão

cronológica porque acreditamos que, se nós, professoras e professores, compreendermos o desenvolvimento infantil, em seu curso histórico, sem as amarras da relação cronológica comparativa entre as crianças, a criança com deficiência intelectual apresentará suas possibilidades de aprender, de modo que vislumbraremos essas possibilidades. Nesse sentido, é preciso rever a forma como lidamos e conversamos com a criança pequena com síndrome de Down.

E rever essa forma exige-nos considerar aspectos históricos dos processos de mediação. Ao pensar na história da educação para a criança com deficiência intelectual (qual é a criança com síndrome de Down), podemos compreender que o atual momento da Educação Especial, no Brasil, contextualiza a possibilidade de Mariana atribuir sentidos à escrita, porque, dentre outras questões, há a compreensão de que a criança com deficiência intelectual pode aprender a escrever e a ler, desde que haja adequada educação.

Esse aspecto foi importante norteador da pesquisa e, conseqüentemente, dos resultados, já que a Educação Especial nem sempre situou o processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual com base no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A história da Educação Especial no Brasil retrata momentos em que a educação para a criança com deficiência intelectual foi marcada pela promoção do desenvolvimento de funções psíquicas elementares, a exemplo da exclusividade de atenção a atividades da vida diária. A Educação Especial nem sempre ofereceu ensino da escrita à criança com deficiência intelectual, nem sempre compreendeu essa possibilidade.

Ademais, a Educação Infantil também nem sempre preconizou o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Houve momento na história da Educação Infantil em que foi priorizada atenção ao abrigo e à proteção da integridade física da criança pequena, de modo que nem sempre a criança pequena foi considerada sujeito histórico, capaz de aprender; a Educação Infantil nem sempre foi uma etapa educacional com espaços de vivências como forma de ensino e tão pouco vivências de diferentes linguagens, respeitando as características do desenvolvimento infantil.

A dimensão histórica da Educação Infantil como etapa da educação básica, e da Educação Especial como modalidade educacional que, articulada à Educação Infantil, deve promover o pleno desenvolvimento da criança com síndrome de Down são importantes aspectos dos processos de mediação descritos neste texto.

Tais dimensões situam a concepção de criança pequena como sujeito histórico, capaz de aprender, que necessita vivenciar a cultura, para que se torne sujeito humano, ainda que tenha comprometimentos orgânicos (das funções elementares como é o caso da criança com síndrome de Down), indicam concepções que mesmo não explicitadas nas descrições e discussões dos resultados da pesquisa, constituem aspectos fundamentais ao entendimento dos sentidos atribuídos à escrita por Mariana.

São essas concepções que determinam igualmente a atuação pedagógica e de atribuição de sentidos por Mariana. Nessa perspectiva, as concepções envolvidas na pesquisa fizeram parte dos processos de mediação. Por isso, o processo de mediação não pode ser compreendido nas aparências da atuação pedagógica apenas, mas nos múltiplos determinantes dessa atuação.

Portanto, ao assumir a criança com deficiência intelectual como uma criança capaz de tornar-se humana, os resultados da pesquisa também podem ser compreendidos como decorrentes de aspectos históricos e pela concepção de criança pequena com síndrome de Down.

Ao pensar os processos de mediação por meio da relação entre a Educação Infantil e a Educação Especial (Atendimento Pedagógico de Suporte Especializado), é importante enfatizar que entendemos que a criança com síndrome de Down não apresenta um curso de desenvolvimento diferenciado da criança não acometida pela síndrome — ou seja, seu desenvolvimento é determinado pela lei genética geral do desenvolvimento humano. Do contrário, estaríamos refutando a base epistemológica que sustenta a nossa discussão. Compreendemos, assim, as possibilidades de essa criança atribuir sentidos à escrita frente às suas condições concretas de vida.

A partir dessas condições, é possível pensar por que, mesmo sendo essencial vivenciar a escrita como uma necessidade, observamos crianças pequenas com síndrome de Down sendo impedidas de vivenciar a escrita na Educação Infantil, ou não vivenciar como uma necessidade.

As condições concretas de vida correspondem também à educação. Com base em Mézáros (2005), pode-se afirmar que a natureza da educação está vinculada ao trabalho, e o trabalho, atualmente, está vinculado à lógica do capital, que é produzir e consumir com pouco ônus ao Estado. Por conseguinte, pensamos que a educação está nas linhas do capital, a educação é para o mercado.

Se, na história do trabalho da pessoa com síndrome de Down, não temos ainda registros que confirmem a sua participação majoritária no mercado (produtivo e consumidor): para que educação, destinada à criança com síndrome de Down?

Em outras palavras:

Nos moldes de uma sociedade capitalista cujo interesse está totalmente voltado para a produtividade, a tendência da educação é a formação de homens submissos às regras estipuladas e capazes de se adaptarem ao sistema de produção. O sistema educacional organiza-se de tal forma a privilegiar o desenvolvimento às crianças que prometem alcançar tais condições.

A educação do indivíduo portador de deficiência fica relegada a um plano secundário já que sua competência quanto à capacidade de produção e submissão às ordens suscita sérias dúvidas. O tempo que se gasta com uma criança deficiente sem a certeza de um retorno garantido é o tempo que se perde com a educação de uma outra em condições mais vantajosas.

Na trama das relações sociais, educacionais e de trabalho o deficiente mental [intelectual] vai se constituindo enquanto sujeito, somado à sua personalidade adjetivos como: improdutivo, incompetente, incapaz, agressivo, etc. (CHAKUR, 1994, p. 3).

E, novamente, a pergunta: para que educação, para a criança com síndrome de Down?

No sentido da discussão de Chakur (1994), a resposta implica pensarmos a educação da criança com deficiência tal como a educação geral é compreendida por Ivana Jinkings¹⁹: uma “[...] educação cuja principal referência seja o ser humano”, ser humano que é [...] “um ser social e histórico que, apesar de determinado por condições culturais e econômicas, é criador e transformador da realidade social.” (CHAKUR, 1994, p. 38); desse modo, somente como uma “educação para além do capital”, será necessário oferecer condições para o pleno desenvolvimento da criança com síndrome de Down.

E, para isso, é necessário compreendermos o seguinte pensamento: “Um avanço pelas sendas de uma abordagem à educação e à aprendizagem qualitativamente diferente pode e deve começar ‘aqui e agora’ [...] se quisermos efetivar as mudanças necessárias no momento oportuno [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 67). Nesse sentido, pesquisas que respondam a dúvidas sobre a aquisição da escrita pela criança pequena com síndrome de Down são emergentes. E são não por uma pretensa revolução imediata das relações estabelecidas com

¹⁹ [...] ao apresentar o livro *A educação para além do capital*, de István Mészáros.

essa criança, mas porque podem evidenciar suas possibilidades de aprendizagem ainda não evidenciadas, criar um pensamento sobre novas condições concretas de vida e sobre novas necessidades ao seu desenvolvimento.

Nesse empreendimento, as tarefas *imediatas* e as suas *estruturas estratégicas* globais não podem ser separadas ou opostas umas às outras. O êxito estratégico é impensável sem a realização das tarefas imediatas. Na verdade, a própria estrutura estratégica é a síntese global de inúmeras tarefas imediatas, sempre renovadas e expandidas, e desafios. Mas a solução destes só é possível se a abordagem do imediato for orientada pela sintetização da estrutura estratégica. Os passos mediadores em direção ao futuro [...] só podem começar do *imediato*, mas iluminados pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra. (MÉSZÁROS, 2005, p. 77, grifos do autor).

Por isso, compreendemos que investigações sobre sentidos atribuídos à escrita pela criança pequena com síndrome de Down, ainda que pretensas, possam ser “tarefas imediatas” atreladas a pretensões futuras, por meio das quais poderemos ao menos questionar a educação da criança pequena com síndrome de Down ao apontar que sua educação nem sempre foi como é, e pode não ser como é a de hoje.

Nessa perspectiva, consideremos a “[...] abordagem materialista da história” (MARX; ENGELS, 2007), o que significa que a mudança na história é processo desencadeado por “substratos materiais”. Isto é, a mudança na história depende “[...] de um conjunto de condições materiais prévias, que a simples vontade não é suficiente para concretizar. [E que] É preciso que essas condições estejam também desenvolvidas” (MARX; ENGELS, 2007, p. 56).

Portanto, pesquisas podem ser “condições prévias” e “tarefas imediatas” no processo histórico rumo a novas condições concretas de vida e de desenvolvimento da criança pequena com síndrome de Down, que possam permitir a ela uma educação cuja principal referência seja o ser humano, educação para além do capital, e que possam transformar sua educação hoje estabelecida — uma educação que é apenas “felicidade clandestina” (LISPECTOR, 1993)²⁰.

²⁰ No conto *Felicidade Clandestina*, Clarice Lispector narra a história de uma garota pequena que se sente feliz por ter um livro alheio emprestado, a única maneira pela qual pode ter o livro. Por isso, sua felicidade era clandestina; não era sua, era emprestada. Buscamos analogia entre o título do conto de Clarice Lispector e a educação da criança com síndrome de Down, no Brasil, por compreendermos que, embora prevista na legislação, a educação dessa criança ainda não ocorre, ainda é alheia, portanto, clandestina.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta Dissertação, não pretendemos servir como referência para a atuação pedagógica na Educação Infantil. De outro modo, buscamos compreender os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com síndrome de Down. Buscamos delinear um caminho para compreender essa criança, para repensar a atuação pedagógica, e identificamos dúvidas ao que é possível observar, na Educação Infantil, frente à criança com síndrome de Down.

E não foi um trabalho fácil, o que constatamos na experiência da pesquisa. Durante o seu desenvolvimento, tivemos algumas dificuldades, sobretudo no que diz respeito à seleção de atividades com a escrita, na Educação Infantil, e que não desrespeitam as características do desenvolvimento da criança pequena. Por muitas vezes, pelas limitações da pesquisadora em formação, não demos a devida atenção às ações de Mariana.

Foi também difícil nos primeiros olhares, entre o montante de material, abrir mão de dados por não contemplarem os objetivos da pesquisa, mesmo que de grande relevância para a compreensão do desenvolvimento da criança pequena com síndrome de Down. Tentamos fazer a seleção para não perder o foco do trabalho, com a dúvida de ter deixado de lado o que poderia contribuir com a discussão, ou de ter incorporado aspectos que fogem aos objetivos da pesquisa.

Mesmo com algumas dificuldades e limitações impostas pelo momento histórico da pesquisadora em formação, os resultados da pesquisa indicam que os sentidos atribuídos à escrita pela criança pequena com deficiência intelectual constituem um fenômeno extenso e promissor.

No decorrer da investigação, sentimos pela ausência de mais crianças, pois, com o atendimento individualizado, as possibilidades de atividade restringiram-se à relação criança-adulto, não sendo possível vislumbrar os sentidos atribuídos à escrita pela criança perante a relação entre crianças, o que faz diferença nos processos de mediação.

Outra consideração que se coloca importante é sobre o duplo papel que assumiu a pesquisadora, ao atuar no contexto pedagógico e ao caracterizar essa atuação. Esse exercício trouxe experiências singulares, além de riscos. No difícil exercício de a pesquisadora ver-se e escrever sobre si, assumindo intenções e problemas, pode certamente

se reconhecer (se reconstituir) e compreender aspectos que – como pesquisadora –, na situação pedagógica, não conseguiu perceber.

Essa escolha fez a pesquisadora, em diversos momentos, pensar em desistir, pela sua exposição de maneira singular, fazendo-a temer o não alcance dos objetivos propostos tanto para o desenvolvimento de Mariana quanto para a pesquisa. Não foram poucas as ocasiões em que teve medo do enfrentamento; sem elas, seguramente haveria diferenças nesses escritos e talvez nos achados; medo da responsabilidade que mostrou uma parcela ínfima do que vivencia diariamente professoras e professores responsáveis por promoverem o desenvolvimento de uma criança, com deficiência intelectual ou não. *Promover o desenvolvimento de uma criança* – eis uma frase muitas vezes contemplativa de um discurso acadêmico, profissional e politicamente correto, mas que, quando vivenciado, é possível fazer-nos (professoras e professores) repensar a nossa função, ao ter em vista a responsabilidade, não apenas profissional, mas, sobretudo, responsabilidade humana, com a humanização, com a humanidade.

Vencido o medo, chegamos ao final da pesquisa, buscando sempre questionar sobre a sua contribuição. E, ainda mantivemos diversas dúvidas e indefinições, algumas expressas neste texto de maneira assumida e, certamente, outras ainda nem identificadas, seja no campo conceitual, terminológico e/ou metodológico.

Consideramos que a pesquisa aqui relatada foi uma etapa de nossa formação, que teve o tema da discussão como instrumento para aprendermos uma forma de pensar, e não outra coisa. Essa forma de pensar pode ser ilustrada pela seguinte passagem:

“Verifica a conta:
É você quem vai pagar.
Ponha o dedo em cada item,
Pergunta: O que é isto?” (BRECHT, 2001).

Ao término da pesquisa e desta Dissertação, percebemos que em muitos aparentes detalhes não colocamos o dedo e não perguntamos *O que é isto?*

Perguntamos, agora: Qual a proposta hegemônica de ensino da escrita para a criança com deficiência intelectual no Brasil? Qual a proposta de ensino para a criança com deficiência intelectual, na Educação Infantil? Qual a compreensão de criança pequena com

deficiência intelectual? Qual a proposta de ensino da escrita para a criança pequena, no Brasil? Qual conceito de mediação circula nas escolas brasileiras?

Nessas parcelas não colocamos o dedo a tempo de respondê-las com rigor científico, e por isso, por vezes não foi possível vislumbrarmos nessa pesquisa contribuições para a criança com síndrome de Down.

E, ao término da pesquisa, pensamos que a Pós-Graduação seja um espaço de formação acadêmica — humana — que deve promover o desenvolvimento de uma forma de pensamento que nos ensina a “pôr o dedo” em cada parcela da pesquisa e a perguntar: “Como aparece isto aqui?”.

Esperamos ter aprendido a pôr o dedo e a perguntar, e assim, ter contribuído, ao cumprir mais uma etapa de nossa formação acadêmica — humana.

ENFIM!

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, Cristina José de. *Criação do contexto inclusivo na educação infantil: um olhar sobre a brincadeira de crianças com síndrome de Down*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia. Márcia. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão*. 4. ed. Brasília, DF, 2006. 8 v.

_____. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, dispondo sobre a educação de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 fev. 2006b.

_____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2008.

BRECHT, Bertold. O elogio ao aprendizado. In: _____. *Poemas 1931-1956*. São Paulo: Editora 34, 2001.

BONETI, Rita Vieira Figueiredo. A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, set. 1999.

CARLO, Marysia Mara Rodrigues do Prado. *Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus, 2001.

CENTRO DE ESTUDOS DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE. *Prontuário de Atendimento de J.J. B.* Atendimento Pedagógico de Suporte. Marília, 2008.

CHAKUR, Silvana Saraiva. *Interações e construção do conhecimento no deficiente mental: um estudo na pré-escola de ensino regular.* 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa.* 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. A escolarização da pessoa com deficiência mental. In: LODI; Ana Claudia Balieiro et al. *Letramento e minorias.* 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GÂNDARA, Viviane Santos. *Caminhos trilhados na compreensão da representação escrita por uma criança com síndrome de Down: um estudo de caso.* 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. *Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração.* 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

IDE, Sahda Marta. Alfabetização e a deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, n.1, p. 51-63, 1992.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.* 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo. (Org.). *Em defesa da educação infantil.* Rio de Janeiro: DPJA, 2001. p. 29-58.

LEONTIEV, Alexis. Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV. Aléxis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Elieuz Aparecida de. *Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

_____. A escrita na educação infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA: Teoria Histórico-Cultural: objetivações contemporâneas para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, 7., 2008, Marília. *Anais eletrônicos...* Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, 2008. 1 CD.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. In: _____. *O primeiro beijo e outros contos*: antologia. 7. ed. São Paulo: Ática, 1993. p. 52-55.

LOPES, Ingrid Anelise. A escrita e a criança com deficiência intelectual na educação infantil: pressupostos teóricos, constatações empíricas e a emergência do problema. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Educação Especial e o uso das tecnologias da informação e comunicações em práticas pedagógicas inclusivas, 10., 2010, Marília. *Anais...*, 2010.

LUNT, Ingrid. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco*: pressupostos e desdobramentos. São Paulo: Papyrus, 1995. p. 219-252.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

MACEDO, Neusa Dias de. *Iniciação à pesquisa bibliográfica*: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. 2 ed. rev. São Paulo: Loyola, 1994.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Em sobressaltos*: formação de professora. 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.

MELLO, Suely Amaral. Cultura como conteúdo de educação de 0 a 6 (Mini-curso). In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA: escola, subjetividade e humanização, 8., 2009, Marília. *Anotações pessoais...*, 2009.

_____. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural. In: *Reflexão & Ação*. v. 18, n. 2 (Das pesquisas com crianças ao encontro da infância contemporânea), p. 183-197, 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1525>. Acesso em: 8 out 2010.

_____. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (Org.). *Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira: Marin, p. 181-192, 2006.

_____. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. *Teoria e prática da Educação*, Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

_____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suelly Amaral. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, p. 23-40, 2005.

MERCADO, Elisângela Leal Oliveira. A criança com síndrome de Down e a possível construção da base alfabética. *Educação: Revista do Centro de Educação da UFAL*, v. 12, p. 30-47, 2000.

MERISSE, Antônio. et al. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MÉSZÁROS, István. *E educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção social do deficiente mental*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Mediação pedagógica: conceito e prática na educação inclusiva. (Conferência). In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: inclusão escolar e social: novos aportes, 4., 2010, Rio Grande do Norte. *Anotações pessoais...*, 2010.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Gláucia Uliana.; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Deficiência mental, imaginação e mediação: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v. 12, n. 1, p. 11-28, 2006.

SÃO PAULO. *Fundação para o Desenvolvimento da Educação*. Diretoria de Projetos Especiais. Ensinar pra valer! Aprender pra valer!: classes de aceleração. São Paulo, 1996.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Síndrome de Down*. São Paulo: Memnon, 1997.

SILVA, Aldine Nogueira da. *Estratégias de Mediação em atividade de reconto de histórias com alunos com paralisia cerebral sem oralidade*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

VALIENGO, Amanda. *Educação infantil e ensino fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

VIEIRA, Rosana. *A pré-história da escrita na idade pré-escolar: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2006. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas II*. Madri: Visor, 1993..

_____. *Obras escogidas III*. Problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor, 1995.

_____. *Obras escogidas IV*. Fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. The problem of the environment. In: VALSINER, J; VEER, VAN DER R.; (Org.) *The Vygotsky Reader*. Cambridge e Oxford: Blackwell, 1994, p. 338-354. (El problema del entorno, mimeo, Tradução cubana).

Apêndices

Apêndice A – Plano de Atendimento

Plano de Atendimento Nº 20

Nome da criança: Mariana Local do atendimento: CEES Data: 09/10/2009

Pesquisadora e auxiliar: Ingrid e Eliana Área: Deficiência Intelectual

Referente Curricular: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos
- Linguagem oral	- Contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas.	- Conversa: Na sala de espera, conversaremos sobre a semana da criança com base nos relatos dos pais.
- Artes visuais	- Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.	- Livro da vida: A Mariana registrará com desenho o fato da semana contado na roda de conversa. Farei registro escrito do episódio e farei a sugestão de que a Mariana tente o registro escrito.
- Escrita	- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional.	
- Tempo	- Reconhecer as noções espaciais como ferramentas necessárias do seu cotidiano	- Organização da rotina: Apresentarei as fichas de palavras das atividades previstas para o dia, e solicitarei a Mariana que organize segundo os desenhos do mural.
- Práticas de leitura	- Familiarizar-se com a escrita por meio do reconhecimento das palavras da rotina.	
- Artes visuais	- Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do recorte, da colagem e do desenho, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.	- Retomaremos a atividade de desenho da semana anterior para compormos a imagem do cachorro. Recortaremos as partes que compõe o animal e colaremos sobre a folha. Entregarei estrelas e planetas já recortados para que a Mariana cole também. Elaboraremos um texto oral sobre o desenho. Farei o registro escrito e colaremos na folha do desenho.
- Escrita	- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional.	
- Práticas de leitura	- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros.	- No canto da leitura haverá diversos livros para que a Mariana explore, entre eles livros com informações sobre os planetas, a partir dos quais apresentarei os nomes de diferentes planetas para a Mariana.
- Jogo simbólico	- Brincar de faz-de-conta	- Brincaremos com o fantoche de cachorro e o foguete confeccionados.

Fonte: Elaborado pela autora

Apêndice B – Protocolo de Observação Individual²¹ - versão 1

Protocolo de Observação Individual – nº 01		
		Data: 09/03/2009
Condições: Descrição do espaço (organização do ambiente e dos materiais):		
Sala com dois ambientes: Uma casinha mobiliada; espaço de leitura com tapete, livros, lápis, caneta hidrocor, lápis e almofadas dispostos.		
Objetivos das atividades:	Atuação pedagógica:	Ação da criança:
1. Contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas.	Acompanhei a criança nos diferentes espaços explorados conversando perguntando sobre preferências e gostos. Solicitei e participei nas diferentes formas de explorar brinquedos e materiais, e também a organização de um espaço antes da mudança para outro.	Explorou diferentes espaços e brinquedos relatando interesse e gosto. Permaneceu na exploração de cada objeto de interesse atentando-se para algumas das diferentes possibilidades de exploração. Recusou-se a realizar a organização. Com a participação da pesquisadora organizou alguns espaços.
2. Brincar de faz-de-conta	Iniciei diferentes narrativas explorando o brinquedo e o espaço escolhido pela criança. Questionei a criança sobre a seqüência da narrativa.	Além de participar completando as seqüências narrativas e se envolver no jogo simbólico, iniciou narrativa e a dirigiu.
3. Configurar traços representativos	Perguntei que desenho a criança iniciara. Indiquei traços verbalmente. Desenhei modelo e solicitei cópia.	Primeiro pintou a folha, depois, grafou traços desordenados. Com a solicitação imitou movimentos e copiou traços circulares.

²¹ Esse protocolo foi por nós elaborado com base nas discussões de Lunt (1995) e nos indicadores de São Paulo (1996). Ele foi utilizado no ano de 2008 para a realização de uma Monografia que teve por objetivo acompanhar o desenvolvimento de crianças com síndrome de Down, apresentando-se adequado para a finalidade pretendida, após algumas modificações, haja vista que, por meio dele foi possível pontuar cada objetivo alcançado pela criança e a forma como foi alcançado, oferecendo, assim, uma descrição qualitativa das áreas de desenvolvimento abordadas no trabalho.

<p>4. Identificar o próprio nome com auxílio e escrevê-lo, mesmo que não de forma convencional, bem como outras palavras.</p>	<p>Apresentei os nomes das crianças, sem lê-los. Depois solicitei a criança a cópia do nome escrito no crachá. Oralmente, apresentei a letra “M”, como parecido a um cabo de guarda-chuva. Solicitei a criança a escrita da palavra “pizza” – referente ao seu desenho, sem apresentar modelo.</p>	<p>Na apresentação dos nomes, antes que a pesquisadora os lesse, Mariana reconheceu seu nome e nomeou-o. Não o copiou. Mariana observou o crachá, nomeou a letra “M” e fez traços aleatórios. Para compor a palavra “pizza” grafou uma linha reta, silabando a palavra que escrevia.</p>
<p>Indicadores para a pesquisadora (conquistas e dificuldades; o que e como ofereci, o que permiti, o que restringi, o que mudar, o que manter):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ler as palavras antes de solicitar identificação. – Estabelecer um encerramento planejado – um mural para expor as atividades e uma mesma música de despedida. – Inserir jogo simbólico em grupo, com papéis definidos. 		

Fonte: Elaborado pela autora

Apêndice C – “Protocolos de Observação Individual” - versão 2

Protocolo de observação individual - Nº 20			
			Data: 09/10/2010
Episódio	Proposta	Atuação pedagógica, ações da criança e indicadores para compreensão	Período
1	Artes: Desenho Escrita	Mariana escolhe o material e as cores para registrar episódio de sua vida (no livro da vida). <u>(Discutir a partir dos objetivos do livro da vida – texto Freinet, do grupo da Suely).</u> Mariana desenha e pesquisadora escreve sobre o episódio. <u>Pesquisadora é escriba.</u>	30s – 2m
2	Leitura	Pesquisadora apresenta a rotina oralmente e lê as palavras do mural da rotina, já fixadas. Mariana aponta e nomeia acertadamente a palavra “brincadeira” sem intervenção preliminar da pesquisadora. <u>Leitura da memória.</u> Pesquisadora aponta a palavra “leitura” e pergunta o que está escrito. Mariana responde acertadamente.	2m10s – 3m
3	Leitura	Mariana nomeia “livro”. <u>Reconhece que há diferentes portadores de texto (logo, ou diferentes gêneros?).</u> A pesquisadora lê a história enquanto Mariana folheia e observa o livro. Mariana reconhece personagens, espaços e situações. Leitura contextual. Mariana fala “uva” e pesquisadora não compreende. Mariana insiste em dizer, até que a pesquisadora compreende que Mariana queria dizer chuva, e diz a ela: “a chuva?”. Mariana repete de modo compreensível. Pesquisadora entende que ela se refere a uma cena do livro e a mostra. Mariana observa a cena e deixa de acompanhar a história se afastando do livro. Pesquisadora solicita que ela escolha outra história, mesmo sem terminar de observar a que tinha começado. Pesquisadora solicita a Mariana que escolha outro livro. Mariana vai até a mesa, depois pega brinquedos (foguete) enquanto pesquisadora lê mudando entonação da voz, fazendo suspense. Pesquisadora insere relaciona os brinquedos com o texto e questiona Mariana, que participa da situação e volta a observar o livro. <u>Mariana participa da leitura realizando a sua atividade principal. Flexibilização? Material auxilia criança no controle da conduta, atenção voluntária e interesse/necessidade?</u>	3m10s – 11m57s
4	Artes: colagem Leitura	Pesquisadora e Mariana colam os planetas em folha preta. Mariana reconhece e nomeia o planeta Terra. <u>Pesquisadora faz com Mariana.</u> Mariana sai da mesa dizendo “música”. Pesquisadora mostra-a por meio do mural da rotina (lendo-o) que a música será em momento posterior a outras atividades ainda não realizadas. <u>Função da escrita.</u> Retornam à mesa e Mariana senta-se e realiza a atividade solicitada. <u>Mariana utiliza compreende a função do mural?</u> Pesquisadora solicita a colagem do nome dos planetas alegando que é preciso para que se saiba o nome daqueles depois. <u>Função da escrita.</u> A pesquisadora lê o nome de alguns planetas e colam. Diversas vezes Mariana sai da cadeira. A pesquisadora lembra-a que precisa terminar a atividade para que posteriormente realize outras. Mariana retorna e terminam a atividade de leitura e colagem. <u>Pesquisadora insiste para que Mariana mantenha interesse/necessidade e atenção na</u>	12m30s – 26m15s

		<u>atividade. Mariana realiza dialogando com a pesquisadora. Há interesse/ necessidade? (Discutir processo de transição da atividade principal da criança, que pelas condições concretas de vida, no ano seguinte deverá ser o estudo, já que Mariana ingressará no primeiro ano do ensino fundamental (com 7 anos de idade completos). Apontar a existência de discussões sobre o encurtamento da Educação Infantil e seus possíveis e comprovados efeitos sobre a apropriação da escrita?</u>	
5	Escrita	Mariana escolhe caneta para escrever texto informativo. Enquanto pesquisadora pronuncia e escreve um texto informativo, Mariana, que também tem uma folha e canetinha, observa. Depois ela traça círculos e ao término, olhando para o desenho, pronuncia pausadamente a palavra “cachorro”. Pesquisadora pergunta à Mariana o que escrever (oferece duas opções). A criança decide e a pesquisadora escreve. <u>Pesquisadora escreva, imitação da escrita e da leitura. A escrita é para escrever e ler.</u> Mariana, enquanto pronuncia, escreve a palavra foguete, e pára de traçar ao término da pronúncia. <u>A escrita “segue” a fala (ritmo?).</u> Sobre a folha dos planetas, colam ambos os textos (da pesquisadora e as palavras de Mariana). <u>Mariana escreve palavras, pesquisadora poderia orientá-la para a escrita do texto.</u>	27m – 33m27s
6	Artes: dobradura	Em atividade anterior, Mariana solicita a confecção de um barco. Terminada a atividade, ela com a pesquisadora confeccionam. Ao observar que o barco não corresponde as suas expectativas, Mariana fica aborrecida. Pesquisadora no primeiro momento não compreende e chama atenção da criança devido ao grito que projeta. Compreendido o comportamento da criança, a pesquisadora tenta melhorar a dobradura, e então Mariana mostra-se satisfeita, e em seguida, ela (Mariana) atribui outra representação/função à dobradura (chapéu de soldado). <u>Mariana demonstra planejar de memória e avaliar conforme os seus planos. Discutir necessidade da avaliação na escrita (revisão, reescrita). (Episódio para artigo). Discutir atribuição de diferentes funções ao mesmo objeto?</u> Fazem um chapéu com uma folha maior. Ao esticar um pedaço de fita adesiva, Mariana canta uma música utilizando a fita como ferramenta para encenação. Discutir a partir da <u>atividade principal? Necessidade da brincadeira?</u> Com o chapéu, sugere cantar música de soldado. <u>Discutir função social dos objetos da cultura humana?</u>	33m40s – 40m
7	Música	Pesquisadora insere título da música do soldado no cartaz de músicas. Mariana observa. Cantam e tocam diferentes músicas. Para decidirem ou lembrarem-se de músicas lêem o cartaz. <u>Função da escrita.</u> Pesquisadora encerra atendimento dizendo: “na próxima semana a gente brinca de novo”. Mariana nessa, e em outras semanas, ao entrar diz “brincá?”. <u>Discutir função do atendimento na Educação Infantil e atividade principal?</u>	41m – 51-40
8	Avaliação Escrita	Pesquisadora pergunta o que foi feito no dia, Mariana relembra, e preenchem o plano de trabalho. Avalia.	52m55s - 54m

Fonte: Elaborado pela autora

Apêndice D – Quadro 1: Indicadores para compreensão por atendimento e episódio (modelo atendimento nº 20).

O Quadro 1 mostra os indicadores para compreensão identificados por atendimento e por episódio. Esse quadro serviu para sintetizarmos os dados e elaborar o Quadro 2.

Quadro 1 – Indicadores para compreensão por atendimento e episódio

Nº do atendimento	Nº do episódio	Indicadores para compreensão
20	1	Desenha e nomeia os seus desenhos - para representar é preciso utilizar símbolos convencionais (traços representativos), com auxílio A autoria pode ser oral, e outro pode ser escrita, com auxílio
	2	A escrita pode ser compreendida a partir da memória A escrita pode ser compreendida pelo contexto/leitura – repertório de palavras da atividade pedagógica
	3	A escrita pode ser registrada em diferentes portadores – livro, por isso diferentes gêneros A escrita pode ser compreendida pelo contexto/leitura hipotética (ilustrações) Brinca ao realizar outra atividade, leitura (atividade principal) A partir da atividade principal, a escrita que nem sempre é interessante, com mediação, pode ser uma necessidade/atividade
	4	Os desenhos são ferramentas, representação - para reconhecer e nomear, e remeter a objeto real A escrita tem função de recordar e organizar-se no tempo e espaço, com auxílio A escrita nem sempre é interessante, mas com mediação, pode ser uma tarefa – motivos aparentes podem ser transformados em motivos eficazes (usar nas atividades de leitura como necessidade)
	5	A escrita é reprodução da ação do outro (imitação) A escrita pode ser compreendida por suas partes – sílabas A escrita com escrita permite/possibilita a autoria A escrita é para escrever A escrita é ler A escrita reproduz a fala (segue a progressão da fala) A escrita serve para escrever palavras – e textos (unidade de sentido)?
	6	Para confeccionar é preciso planejar, executar e avaliar o produto final, comparando-o com o de memória É possível atribuir mais de uma função a um objeto (representação de acordo com o interesse) Brinca ao realizar outra atividade, colagem (atividade principal) A brincadeira permite atribuir funções e usos aos objetos da cultura humana, correspondentes com a realidade
	7	A escrita tem função de recordar, com auxílio
	8	A escrita tem função de recordar e avaliar, com auxílio

Fonte: Elaborado pela autora

Apêndice E – Quadro 2: Sentidos atribuídos à escrita (versão 1)

No Quadro 2 apresentamos a primeira versão de uma relação dos sentidos atribuídos à escrita identificadas no início da pesquisa.

Quadro 2 – Núcleos para compreensão - sentidos atribuídos à escrita (versão 1)

	Sentidos atribuídos à escrita	Indicadores do sentido/ação de Mariana
A	<p><u>A escrita é para ler</u> A escrita está em livros Livros são para ler sozinha Livros são para serem lidos em voz alta por outro A escrita é uma forma de laser (nova necessidade?)</p>	<p>Nomeia livro de “história” Enquanto pesquisadora lê, interessa-se por brinquedos, mas com mediação da pesquisadora, volta a interessa-se pela leitura Ao pegar um livro o folheia da direita para esquerda (gesto imitativo) Passa o dedo sobre o texto enquanto lê, imitando ação da pesquisadora Comporta-se como leitora. Em uma sala repleta de brinquedos, escolhe um livro Pede para ler para ela e observa a leitura expressando-se diante de determinadas cenas Pede para ler sozinha Reconhece o próprio nome Diz: “a má que vai ler</p>
B	<p><u>A escrita pode ser compreendida pelo contexto</u> As ilustrações me permitem compreender a escrita</p>	<p>Nomeia personagens (leitura hipotética?) Reconhece o espaço onde ocorre a história (leitura hipotética?)</p>
C	<p><u>A escrita é uma forma de representação</u> (que perpassa pelo desenho e pela brincadeira) expressão, representação simbólica, significação, ao: Permitir a autoria? Representar o que falo Exigir traços específicos, com modelo ou não Exigir letras como registro Exigir planejamento Exigir significação da ação, Poder ser elaborada oralmente e registrada graficamente por outro? Exigir intencionalidade Representar-me</p>	<p>Imita a escrita para registrar uma idéia (imita a pesquisadora registrando uma idéia) Imita a escrita pronunciando sílaba por sílaba o que “escreve” (planejamento?) Produz traços diferenciados para a “escrita” e para o desenho, ao ser solicitada ou não, com auxílio ou não Traça letras (sem demonstrar certeza de que queria grafar determinada letra) Responde: “escrevi” Reconhece o próprio nome Comporta-se como escritora (gesto imitativo)</p>
D	<p><u>A escrita é uma atividade concomitante à atividade principal</u> (brincadeira de faz-de-conta)</p>	<p>Brinca de faz-de-conta enquanto lê Brinca de faz-de-conta enquanto escreve</p>

E	<p><u>Noções subsumidas em outros comportamentos:</u></p> <p>Para representar (desenhar) é preciso símbolos convencionais (traços representativos)</p> <p>Distinção</p> <p>Atividade que exigem criatividade, imaginação, memória</p>	<p><u>Noções subsumidas em outros comportamentos:</u> (bases orientadoras)</p> <p>A representação simbólica expressa na imitação da escrita aparece em outras atividades, como ao brincar de faz-de-conta (discutir como noção subsumida/oculto?)</p> <p>A autoria expressa na escrita aparece em outras atividades, como ao brincar de faz-de-conta (discutir como noção subsumida/oculto?)</p> <p>A significação expressa na escrita aparece em outras atividades, como ao desenhar e nomear os seus desenhos, ao pedir para a pesquisadora desenhar, ao receber auxílio para justificar ação de personagens em brincadeira de faz-de-conta</p> <p>Produz traços específicos para determinados desenhos, ao ser solicitada ou não, com auxílio ou não</p> <p>O planejamento expresso na atividade de escrita aparece em outras atividades, como ao nomear e depois desenhar, brinca de faz-de-conta enquanto desenha</p> <p>Distingue e nomeia as cores</p>
---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Apêndice F – Quadro 3: Núcleos para compreensão - sentidos atribuídos à escrita (versão 2)

No Quadro 3 apresentamos a segunda versão de uma relação dos sentidos atribuídos à escrita. Esse quadro serviu para sintetizar os dados do Quadro 2, de modo a manter como núcleo para compreensão apenas os indicadores por nós considerados como representativos de sentidos atribuídos à escrita, sem abarcar as bases orientadoras para essa linguagem e sentidos atribuídos à leitura.

Legenda:

N. = Núcleos

Quadro 3 – Núcleos de para compreensão - sentidos atribuídos à escrita (versão 2)

Sentidos atribuídos à escrita	Indicadores do sentido, ação da criança e atuação pedagógica	Episódio
<p><u>A escrita é uma representação</u></p> <p>N.1 - Representa o que falo (expressão) Poder ser elaborada oralmente por uma pessoa e registrada graficamente por outra Representa partes que compõe um todo</p> <p>N.2 - Representa por meio de traços específicos (representação simbólica – 2ª ordem)</p> <p>N.3 - Representa mediante a significação da ação e uma ação específica (intencionalidade) . Pode ser representada (e reproduzida) a partir de modelos, imitação e cópia (registra uma idéia)</p> <p>N.4 - Para escrever é preciso comportar-se de maneira específica. (Juntar com N.3?)</p>	<p>N.1 - Pronuncia ao escrever. Ao término da pronúncia, encerra a escrita (segue a progressão da fala). . Enuncia um texto ou parte dele oralmente e pesquisadora o escreve . Fala ao escrever (fala egocêntrica-organização do pensamento) . Ao escrever, pronuncia sílaba por sílaba</p> <p>N.2 - Elabora traços diferenciados para a escrita e para o desenho, ao ser solicitada ou não, com auxílio ou não; a representação/significação pode ser mantida, com auxílio</p> <p>N.3 - Diz: “escrevi” e “escrever”; pronuncia ao escrever Imita ação de escrita da pesquisadora . Imita a escrita para registrar uma idéia . Copia a escrita de fichas . Escreve ao observar a pesquisadora escrever, que informa: “Mariana, você está pintando. Agora vamos escrever”.</p> <p>N.4 - Comporta-se como escritora (gesto imitativo): . Segura lápis com dedos indicador e polegar, com e sem auxílio . Apóia a folha com a mão oposta a que escreve</p>	<p>N.1-20/5 (foguete) - 16/4</p> <p>N.2 -20/5</p> <p>N.3 - 20/5</p> <p>N.4 - 20/5</p>

<p>N.5 - Representa a memória (auxilia a memória) – tem funções.</p>	<p>N.5 - Escreve, com auxílio, para recorda-se das atividades pedagógicas e de momentos vivenciados, com auxílio (rotina e livro da vida).</p>	<p>N.5 - 21/4</p>
<p>N.6 – É concomitante à atividade principal</p>	<p>N.6 Brinca de faz-de-conta enquanto escreve; escreve a partir de uma brincadeira</p>	<p>N.6 - 20/5</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Apêndice G – Quadro 4: núcleos para compreensão (sentidos atribuídos à escrita versão 3)

No Quadro 4 apresentamos a terceira versão de uma relação dos sentidos atribuídos à escrita. Elaborado após orientações da Banca do Exame Geral de Qualificação, esse quadro, serviu para sintetizar os dados do Quadro 2, de modo a manter como núcleo para compreensão apenas os indicadores por nós considerados como representativos de sentidos atribuídos à escrita, sem abarcar as bases orientadoras para essa linguagem e os sentidos atribuídos à leitura; bem como aspectos possíveis de serem discutidos nos limites dessa dissertação.

Legenda:

N. = Núcleos

Quadro 4 – Núcleos para compreensão - sentidos atribuídos à escrita (versão 3)

Sentidos atribuídos à escrita	Indicadores do sentido, ação da criança e atuação da pesquisadora
N1 - A escrita é um ato imitativo	Imita ação de escrita da pesquisadora. Pode ser representada (e reproduzida) a partir de modelos, imitação e cópia (registra uma idéia). Imita a escrita para registrar uma idéia <ul style="list-style-type: none"> . Copia a escrita de fichas . Escreve ao observar a pesquisadora escrever, que informa: “Mariana, você está pintando. Agora vamos escrever”.
N2 - A escrita uma representação de segunda ordem	Pronuncia ao escrever. Ao término da pronúncia, encerra a escrita (segue a progressão da fala). Representa o que falo (expressão). Representa partes que compõe um todo. Ao escrever, pronuncia sílaba por sílaba.
N3 - A escrita é um sistema especial de signos e símbolos	Elabora traços diferenciados para a escrita e para o desenho, ao ser solicitada ou não, com auxílio ou não; a representação/significação pode ser mantida, com auxílio. Representa escrita por meio de traços específicos. Representa mediante a significação da ação e uma ação específica (intencionalidade). Para escrever é preciso comportar-se de maneira específica. Comporta-se como escritora (gesto imitativo): <ul style="list-style-type: none"> . Segura lápis com dedos indicador e polegar, com e sem auxílio . Apóia a folha com a mão oposta a que escreve É concomitante à atividade principal. Brinca de faz-de-conta enquanto escreve; escreve a partir de uma brincadeira

Fonte: Elaborado pela autora

Apêndice H – Quadro 5: Episódios que apresentam os núcleos para compreensão

Legenda:

N1 – A escrita é um ato imitativo

N2 – A escrita uma representação de segunda ordem

N3 – A escrita é um sistema especial de signos e símbolos

m – minutos

s – segundos

Quadro 5 – Episódios que apresentam os núcleos para compreensão (descrições dos núcleos)

Núcleo de análise	Descrição	- Protocolo - Episódio - Tempo
N1 N3	Pesquisadora e Mariana escrevem história por elas elaborada oralmente. Pesquisadora escreve em uma folha e Mariana em outra. Mariana inicia a escrita antes da pesquisadora, com movimentos rápidos produzindo traços circulares. Pesquisadora escreve, silabando para si em voz alta, e solicita a Mariana que escreva. Mariana observa, silaba as palavras “um dia” e faz um traço curvado: <u>a escrita é reprodução da fala e é representada por traços específicos. Mariana diferencia o desenho da escrita, e imita ação da pesquisadora. (Discutir escrita como ato imitativo, por meio de Luria, 2006).</u>	-10 -4 - 21m30s à 23m
N1 N3	Pesquisadora e Marina escrevem história por elas elaborada oralmente. Pesquisadora escreve em uma folha e Mariana em outra. Mariana observa a pesquisadora e grafa linha reta da direita para a esquerda ao passo que pronuncia algo (incompreensível), e diz: “escrevi”. Depois traça várias linhas aleatórias e pesquisadora diz a ela que “assim você está pintando, não está escrevendo”. Mariana volta a fazer linhas retas. <u>Mariana imita a escrita da pesquisadora. A escrita é imitação da ação do adulto e reproduz a fala. (Discutir escrita como ato imitativo, por meio de Luria, 2006). Pesquisadora orienta Mariana sobre a sua atividade, para que distinga a escrita do desenho. Mariana é orientada a diferenciar o desenho da escrita. A escrita é representada por traços específicos.</u>	- 11 - 7 - 25m46s à 27m2s
N1	Ao ser solicitada a escrever seu nome, após observar o modelo, Mariana faz um longo traço na vertical e o lê em seguida, pronunciando-o pausadamente e apontando-o na folha por quatro vezes. <u>Ritmo, na escrita e na leitura? Imitação</u>	- 15 - 9 - m finais
N1	Pesquisadora entrega caixa com instrumentos musicais à Mariana e pergunta qual música quer cantar. Escolhida, cantam e tocam. Mariana segue o ritmo da música. A pesquisadora escreve em um cartaz o título da música e diz à Mariana que aquele serve como uma lista de músicas para se recordarem e escolher músicas nos próximos Atendimentos. Mariana observa a escrita, pede por caneta e faz sua marca gráfica no cartaz	- 16 - 3 -9m à 15m30s

	pronunciando o que escreve. <u>Escrita representa a música e escreve-se tendo referência na fala: Mariana demonstra essa compreensão? Pesquisadora apresenta função da escrita ao utilizar cartaz com título de músicas.</u>	
N1	A pesquisadora apresenta o desenho feito por Mariana em outro atendimento e entrega à criança ursos e automóveis de tecido com velcro. Elas brincam e a pesquisadora narra o que ocorre, perguntando à Mariana a sequência da narrativa (autoria). Depois, a pesquisadora escreve a narrativa desenvolvida na brincadeira. (pesquisadora escreve para Mariana). Mariana com outra caneta, traça na mesma folha nomeando as cores acertadamente. A pesquisadora convida Mariana a desenhar uma rua, mostra modelo e Mariana o faz, e nomeia de “rio”. Mariana significa o seu desenho a partir do que produz e observa (e de suas referências). Pesquisadora, a partir da atividade principal da criança, insere-a em uma atividade de escrita. Mariana, sozinha, enquanto desenha, fala algumas palavras que parece pertencer a uma narrativa (uma história). Pesquisadora a questiona para compreendê-la, e demonstra conseguir. Mariana imita maneira de a pesquisadora produzir uma narrativa, falando em voz alta, e registrando uma história (com desenho e escrita). Essa estratégia leva a criança a planejar, elaborar mentalmente o seu desenho e sua escrita? Índícios da fala egocêntrica (organização do pensamento)?	- 16 - 4 -16m20s à 27m20s
N2	Pesquisadora solicita à Mariana a identificação do seu desenho por meio da escrita do nome. Entrega o crachá com o nome da criança para que copie (modelo - forma ideal - Vygotski). Mariana compõe linhas circulares. A pesquisadora pronuncia o seu nome pausadamente (MA-RI-A-NA). A criança repete a última sílaba e encerra a “escrita”. <u>A escrita é reprodução da fala, ou fala em voz alta serve como referência para a escrita. Mariana segue o ritmo e o tempo da fala para escrever.</u> Na sequência, a pesquisadora dita letra por letra do nome e indica as ações necessárias para a sua grafia (ex: um risco só, sobe e desce). Mariana, grafa similarmente às letras soletradas. <u>A escrita exige letras – traços específicos. Mariana percebe que é necessário letras?</u>	- 13 - 3 -24m à 25m43s
N2 N3	Pesquisadora sugere o desenho de um prédio. Mariana traça um círculo grande e o denomina “foguetete”. Pesquisadora desenha um foguete na lousa. Mariana, seguindo as sugestões da pesquisadora, desenha fogo no seu foguete. A pesquisadora escreve “foguetete” em sua folha, e Mariana a imita a escrita de modo a traçar um círculo para cada <u>sílaba</u> , pronunciando a palavra. Mariana desenha o foguete.	- 17 - 5 -40m34s à 47m20s
N1 N2 N3	Mariana escolhe caneta para escrever texto informativo. Enquanto pesquisadora pronuncia e escreve um texto informativo, Mariana, que também tem uma folha e canetinha, observa. Depois ela traça círculos e ao término, olhando para o desenho, pronuncia pausadamente a palavra “cachorro”. Pesquisadora pergunta à Mariana o que escrever (oferece duas opções). A criança decide e a pesquisadora escreve.	- 20 - 5 -27m à 33m27s

	<p><u>Pesquisadora escreva, imitação da escrita e da leitura. A escrita é para escrever e ler. Mariana, enquanto pronuncia, escreve a palavra foguete, e pára de traçar ao término da pronúncia. A escrita “segue” a fala (ritmo?). Sobre a folha dos planetas, colam ambos os textos (da pesquisadora e as palavras de Mariana). Mariana escreve palavras, pesquisadora poderia orientá-la para a escrita do texto.</u></p>	
N2	<p>Pesquisadora apresenta oralmente e escreve a rotina na lousa (cavalete). Mariana também escreve pronunciando. Ao terminar a pronúncia, termina a escrita. <u>Escrita representa a fala.</u> Pesquisadora diz que escreve para lembrar o que irão fazer. <u>Função da escrita.</u> Mariana elabora desenhos representativos de algumas palavras.</p>	<p>- 22 - 1 -1s à 4m40s</p>

Fonte: Elaborado pela autora