

TRISSOMIA, LEITURA, ESCRITA E INCLUSÃO NA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA

TRISOMY, READING, WRITING AND INCLUSION IN PRIMARY SCHOOLING

Aline Gomes de Souza¹

Deise Nanci de Castro Mesquita²

Resumo: Este artigo apresenta e discute alguns aspectos das aulas regulares e dos encontros de acompanhamento individual de língua portuguesa realizados por duas professoras que, ao longo do ano letivo de 2009, investigaram questões de ensino e aprendizagem relacionadas a uma aluna com Síndrome de *Down* matriculada no sétimo ano do ensino fundamental, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG). As análises referem-se ao efeito provocado pelas atividades de leitura de obras literárias e escrita de diferentes gêneros discursivos, no desenvolvimento social (cultural e cognitivo) dessa discente de 27 anos. Os conceitos de igualdade e diversidade presentes na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que dita diretrizes para a Educação Especial na escolarização básica, corroboram as conclusões de que o ensino formal é uma via de inserção de todos os estudantes aos bens culturais da sociedade contemporânea; e de que estimular alunos com necessidades educacionais especiais a ler e a escrever é uma forma de potencializar suas habilidades cognitivas, para que possam conduzir suas próprias vidas com qualidade.

Palavras-chave: Síndrome de *Down*. Leitura e Escrita. Escolarização Básica.

Abstract: This article presents and discusses some learning and teaching aspects of the ordinary classes and the tutorial sessions developed by two Portuguese teachers assisting a 7th grade student with syndrome of Down, at *Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação* (CEPAE/UFG), in 2009. The analyses refers to the effects that reading literary books and writing texts of different genres caused to the social (cultural and cognitive) development of this 27 year old pupil. The concepts of equality and diversity present in resolution *CNE/CEB nº 2/2001*, which dictates the guidelines for special education in primary, secondary and high school systems, support the conclusions that formal education is a means by which all people can access culture wealth and thus join in contemporary society; and also that stimulating students with special needs to read and write for real authentic

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Pesquisadora voluntária no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG. E-mail: zagucha1@hotmail.com.

² Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professora pesquisadora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG. E-mail: mesquitadeise@yahoo.com.br.

purposes can help them maximize their abilities to act autonomously and to lead their own lives effectively.

Key words: Down syndrome. Reading and writing. Primary schooling

Inclusão na Escolarização Básica

Para se entender os significados dados à Educação Inclusiva, no Brasil, são necessárias análises de leis e resoluções oficiais, além da observação de alguns de seus antecedentes históricos, da forma como está ocorrendo de fato nas escolas, para quem está destinada, qual a sua definição, entre outros aspectos.

Alguns documentos não mencionam explicitamente a palavra inclusão, mas contêm ideias e princípios que servem de base para o debate sobre a proposta. De modo geral, esses dispositivos constitucionais garantem a todos, independentemente de idade, raça, cor, sexo, com deficiência ou não, o direito à educação e a acessibilidade à escola, preenchendo de forma tácita os requisitos da inclusão. Ainda, alegam que é por meio da educação de qualidade para todos que muitos poderão superar barreiras sociais, desenvolver suas capacidades físicas e intelectuais, fazer boas escolhas na vida, bem como ter bons trabalhos e, conseqüentemente, uma melhor participação e integração na sociedade.

De certa maneira, fazem acreditar que a inclusão social extrapola os limites da educação e abrange também a participação das pessoas nas esferas política, cultural, econômica etc. Por isso, também, o inciso I do artigo 8º da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989³, estabelece que no âmbito educacional constitui crime “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”.

Assim, ao deficiente é proporcionado o ingresso e a permanência na escola regular, tal como pode ser observado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Goiás que oferece os níveis fundamental e médio de ensino regular, atua como campo de estágio das licenciaturas, desenvolve pesquisas e promove programas de extensão pertinentes à escolarização básica. O ingresso dos setecentos alunos matriculados em seu Colégio de Aplicação é garantido por

³ Esta Lei dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.

meio de sorteio público, o que favorece a inclusão das diferentes representações sócio-econômico-culturais e motiva a constante busca por uma escola pública e gratuita de qualidade, cumprindo também as exigências das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em sua Resolução CNE/CEB nº 2/20011, Artigo 3º:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Um exemplo de programas desenvolvidos no CEPAE com a finalidade de assegurar a todos o acesso aos benefícios de uma educação formal é o atendimento a alunos em dificuldades de aprendizagem. Trata-se de uma proposta de acompanhamento extra sala de aula objetivando o ensino daqueles que, devido ao tratamento didático direcionado a grupos de trinta e cinco alunos, não têm seus direitos garantidos e, por isso, impescindem de uma abordagem metodológica individualizada para aprender com qualidade. Em encontros semanais, são acolhidos estudantes com histórico de reprovação, com escrita, leitura, compreensão e abstração inadequados ao nível cursado e com necessidades especiais.

O relato que se segue apresenta e discute alguns aspectos teóricos e práticos dos momentos de acompanhamento de um desses alunos, L., uma jovem de 27 anos com Síndrome de Down, durante o período em que desenvolveu parte das atividades de leitura e de escrita propostas no Plano de Curso de Língua Portuguesa, na sala de aula regular do 7º ano do Ensino Fundamental e nos atendimentos individuais. Com a assessoria da professora, ao longo do segundo semestre letivo de 2009, o trabalho de L. foi orientado por uma colaboradora voluntária, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG que pesquisa questões relativas à inclusão e à aprendizagem escolar.

Síndrome de *Down*, leitura e escrita

Com a finalidade de identificar as limitações físicas e as possibilidades cognitivas de L., foram consultados os relatórios e pareceres de seu desempenho escolar desde 2004, época em que chegou ao CEPAE transferida da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Goiás (APAE-GO) para ser matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental. Também, foram

buscadas sugestões de abordagens de ensino propícias ao seu ritmo de aprendizagem junto à Comissão de Inclusão da escola, uma equipe composta por psicóloga, professores pedagogos, linguistas e outros que, em reuniões ordinárias de estudo e planejamento, investiga as diferentes potencialidades dos alunos com necessidades especiais, buscando formas de garantir sua formação educacional integral e sua efetiva participação social.

Tal como a maioria das crianças, jovens e adultos com trissomia (três cópias do cromossomo 21, o menor de todos eles), L. apresenta alguns aspectos físicos e mentais que caracterizam a Síndrome de *Down*. A protusão da língua e a hipotonia da mandíbula e dos órgãos fonatórios provocam uma falta de controle motor na articulação dos sons da fala, porém não inviabilizam sua leitura e comunicação. Embora o ritmo do desenvolvimento mental seja o supostamente esperado e problemas com a localização espacial não sejam aparentes, atrapalha-se quando é solicitada a realizar tarefas que demandam um raciocínio com sequências temporais. Devido ao fato das conexões supérfluas não terem sido separadas e eliminadas durante a organização da rede neuronal pelo cérebro, ainda antes de seu nascimento, os “becos sem saída” que foram formados atrasam seu desenvolvimento físico e alguns processos de pensamento e de aprendizagem. Por enfrentar problemas na coluna, na visão e na audição, muitas vezes sente-se impossibilitada de praticar exitosamente todas as atividades propostas. No entanto, nenhum desses aspectos é capaz de impedir a alegria, a descontração, o senso de humor e o satisfatório desempenho físico e intelectual de L.

Com vistas à organização de atividades que atendessem adequadamente as suas necessidades especiais e que potencializassem sua participação e produção intelectual, também foram observados e tomados em conta alguns aspectos de sua vivência na escola, como demonstra o relato da professora colaboradora em seu primeiro contato formal com a aluna, na sala de aula de português:

Relato 01

1a Aula. Tema: As faces do Brasil. Objetivo: como escrever um artigo de opinião. Aspectos abordados: diferentes culturas; o povo brasileiro, povos africanos, povos europeus (povo português principalmente), povos indígenas, povos asiáticos.

Sentei-me ao lado de L. – a aluna quer participar; às vezes não presta atenção; observa aspectos da aula do seu interesse com comentários: “não gosto de pequi”, “adoro pizza”. A aluna presta atenção à professora, mas dá atenção aos aspectos de seu interesse. Percebi algum indício de desatenção da parte dela, fiz perguntas para que ela prestasse atenção. No decorrer das aulas, a aluna participou dos debates como qualquer outro aluno da sala, deu suas opiniões, concordou e discordou de muitos e tirou suas conclusões. A aluna apresentava dificuldades em pronunciar as palavras, mas suas ideias tinham relação com o tópico discutido. Em uma de suas participações no

debate sobre os “pequenos delitos”, respondeu que não gostava que os colegas mexessem no seu estojo, por exemplo.

De fato, no princípio, sua fala articulada de forma diferente do comum compromete a compreensão, mas a dificuldade em entender os fonemas que pronuncia pode ser superada se forem observadas a expressividade e a logicidade dos fatos que narra ou relata. Enquanto lê em voz alta, esbarra em algumas palavras e se equivoca até com termos já conhecidos e recorrentes, mas abstrai com certa qualidade as informações que lhe causam interesse e, por vezes, é capaz de recontar algumas passagens de sua preferência, com riqueza de detalhes. A razão que torna sua leitura quase totalmente ininteligível e dificulta a construção do sentido pretendido, principalmente por aqueles que a escutam sem o acompanhamento do texto escrito, não está ligada à articulação fonatória apenas, mas fundamentalmente à falta de encadeamento dos fonemas para formar sílabas e, na sequência, das sílabas para compor palavras.

Analisando a verbalização oral de L. é possível identificar que realiza a operação de substituição nos níveis inferiores da articulação linguística, que é capaz de combinar corretamente os elementos que compõem traços distintivos (por exemplo, a oclusão, a dentalidade, a sonoridade, a aspiração) para proferir fonemas pertencentes a sua língua materna. Mas, em alguns casos, não logra ou consegue com muita dificuldade encadear certos fonemas em sílabas. E, ao avançar para um nível superior, ou seja, para o encadeamento de sílabas em palavras, muitas vezes essa tarefa se torna ainda mais laboriosa. O que ela faz é emendar as sequências de fonemas tendo-se como resultado a impossível delimitação das palavras, por parte do ouvinte. Como não é possível perceber onde uma palavra termina e a outra começa, o que pode fazer sentido para L., que lê e fala, acaba não provocando uma expansão simbólica, mas um “sem sentido”, para o outro que a escuta.

Por outro lado, para ela, isso não parece se configurar um problema, já que a construção de sentido se dá pelo estabelecimento de associações entre um elemento isolado do texto e uma referência simbólica fora do texto; ou seja, ao ser solicitada a recontar o que acabou de ouvir ou ler, L. relata uma compreensão supostamente fragmentada e desarticulada para quem a escuta, mas não para ela que se vale de “experiências reais” para dar tratamento linguístico a suas “percepções”.

No que se refere às produções escritas, a professora colaboradora identificou que ocorriam os mesmos fatos, mas com um agravante para quem as lia sem a presença de L.: faltavam elementos extralinguísticos para que o texto, comumente um amontoado de

segmentações entrelaçadas, se apresentasse como uma unidade e alcançasse um *status* linguístico discursivo. Por isso, já desde o início de seu acompanhamento nas salas de aula, de vídeo, de informática e na biblioteca, permaneceu ao lado da aluna para ajudar na cópia de explanações sobre conteúdos apresentados, de enunciados explicativos das atividades que deveriam ser desenvolvidas em casa, de avisos e de convites expostos no quadro negro e nos murais da escola que deveriam ser também do conhecimento dos pais.

Diante dessas constatações, as professoras de português e voluntária iniciaram as reuniões de discussão sobre as abordagens de ensino e aprendizagem mais adequadas aos interesses e necessidades especiais de L; os recursos didáticos e paradidáticos mais pertinentes ao seu ano escolar; e as atividades de leitura e escrita mais apropriadas ao seu desenvolvimento social, cognitivo e cultural; que seriam constantemente avaliados e reorganizados, após os encontros semanais, às quartas-feiras, no horário de 11h45 às 12h30. Organizado em três tópicos: fundamentos filosóficos, critérios didático-metodológicos e estratégias de ensino, o planejamento que se segue reflete a forma como os atendimentos foram encaminhados:

A) Os fundamentos filosóficos:

- O entendimento de que incluir não é fazer com que os diferentes fiquem semelhantes aos demais, mas que há pessoas com características definitivamente não análogas a de outras e que carregam maneiras de ver a vida de um modo diverso, podendo desenvolver habilidades que lhes são próprias para conduzir suas próprias vidas;
- A priorização de um aprendizado que se adianta ao desenvolvimento, ao que está intrinsecamente faltando no próprio desenvolvimento, que aposta na superação das deficiências inatas, valoriza e potencializa qualquer rudimento de pensamento abstrato que ainda possa existir;
- A compreensão de que cada pessoa tem suas características particulares, físicas e psíquicas e deve ser considerada como um indivíduo que ocupa parte da sociedade, alguém que quer ir ao supermercado, à igreja, à escola não só por direito ou aceitação, mas por vontade própria e humanização.

B) Os critérios didático-metodológicos:

- A utilização dos mesmos materiais adotados em sala de aula – livro didático,

revistas e jornais impressos e virtuais e obras literárias de diferentes gêneros discursivos;

- O desenvolvimento das mesmas tarefas, de sala e de casa, solicitadas ao restante do grupo - pesquisas, produções textuais verbais orais e escritas e não-verbais.

C) As estratégias de ensino-aprendizagem:

- A gravação em áudio das leituras de obras literárias, com o intuito de trabalhar a articulação fonético-fonológica;
- A análise de diferentes textos verbais e não-verbais, com a finalidade de potencializar o raciocínio abstrato;
- A cópia de fragmentos textuais, com o objetivo de fortalecer o reconhecimento de segmentações, letras, sílabas, palavras e o efeito de sentido que provocam;
- A produção de imagens e escrita alfabética como formas grafadas das sensações.

Para tomar as decisões sobre o encaminhamento desta proposta de atendimento individualizado, as duas docentes programaram as atividades pedagógicas referendando suas práticas em um escopo teórico linguístico que trata a aquisição de linguagem levando em conta a combinação de fatores culturais, cognitivos e biológicos; que toma o processo formativo como um movimento dialético, dinâmico, inusitado e contingencial, com resultados imprevisíveis, sem garantias de causas e efeitos idênticos para cada aprendiz; e que reconhece que, devido à ação de qualquer força (metodologia, abordagem ou estratégia), esse complexo sistema entra em estado de desequilíbrio e, pela ação dirigida em sentido inverso, restabelece o estado de equilíbrio, fazendo com que, embora semelhantes, os resultados desses movimentos nunca sejam os mesmos.

Também a *Abordagem dos Sistemas Complexos* (ou simplesmente *Abordagem Fractal*, ou ainda *Teoria do Caos*, GLEICK, 1989) evidencia o fato de que embora os fenômenos de um mesmo processo apresentem-se diferentes e diversificados obedecem a leis que são universais; que a turbulência é o resultado de uma constante acumulação de ritmos conflitantes em um fluido em movimento. Assim esquematizada essa abordagem fractal faz lembrar a descrição de Saussure (1995, p. 148-150) do mecanismo, do princípio geral da língua:

Na língua, tudo se reduz a diferenças, mas tudo se reduz também a agrupamentos. Esse mecanismo, que consiste num jogo de termos

sucessivos, se assemelha ao funcionamento de uma máquina cujas peças tenham todas uma ação recíproca, se bem que estejam dispostas numa só dimensão.

Ainda, segundo afirma, o essencial da língua é estranho ao caráter fônico dos signos linguísticos, a língua/sistema em si mesma é imutável e apenas alguns de seus elementos são alterados sem atenção à solidariedade que os liga ao todo:

[...] acima desses diversos órgãos, existe uma faculdade mais geral, a que comanda os signos e que seria a faculdade linguística por excelência. Para atribuir à língua o primeiro lugar no estudo da linguagem, pode-se, enfim, fazer valer o argumento de que a faculdade – natural ou não – de articular palavras não se exerce senão com ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade; não é ilusório dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem. (1995, p. 18).

Assim delineado, este objeto difere-se do conceito de língua como um mecanismo criado e ordenado sistematicamente pelo homem com vistas a exprimir. Filia-se a uma visão estruturalista de língua como sistema e de idioma como forma (não-substância). Serve para explicar a ideia que se busca definir aqui de que todo e qualquer sistema é complexo, inusitado e caótico e que, no entanto, como qualquer outro elemento da natureza configura-se em uma des/ordem, uma im/previsibilidade organizada.

Igualdade e diversidade

Estas suposições direcionam à conclusão de que, para ensinar e aprender, resta ao sujeito deixar que a zona estável de seu sistema seja perturbada e, daí, que os efeitos significativos n/ desse processo de aquisição possam ser gerados. Por isso, embora as atividades de atendimento de L. tenham sido planejadas antecipadamente, com estratégias de ensino-aprendizagem e critérios didático-metodológicos bem definidos, o objetivo visado não foi fazer com que sua fala e sua escrita se tornassem semelhantes às dos demais colegas, mas que o trabalho de exercitar sua articulação fonético-fonológica e reconhecer letras, sílabas e palavras contribuíssem para melhorar suas condições de convivência e, conseqüentemente, de condução independente da vida. Afinal, esta não é uma mera exigência da sociedade letrada ou uma imposição da legislação brasileira, mas um desejo da própria aluna, como evidenciado no relato da professora colaboradora:

Relato 10

No acompanhamento de hoje, foram gravadas as leituras feitas por L. do livro “Retratos de Carolina”. L. leu e depois escutou sua própria gravação. Não gostou do que ouviu e tentava corrigir suas próprias palavras. Além do livro, lemos poesia e letras de música. A aluna gostou do conteúdo lido, mas não ficava feliz ao ouvir suas leituras. Disse que queria “falar bonito” e que a mãe lhe levaria a uma fonoaudióloga para “aprender a falar bonito”.

O fato de a aluna manifestar insatisfação com a forma de se expressar indica que distingue o que é ou não aceitável como *status* linguístico, ou seja, que é capaz não apenas de reconhecer fatos concretos, mas também de abstrair informações, de fazer inferências, de criar hipótese, de perceber preconceitos; e, ainda, que quer fazer parte do grupo que “fala bonito”, que é aceito, que é compreendido, que pode realmente participar da escola, do passeio ao museu, da visita à bienal do livro, da exposição de fotos na galeria...

Inúmeros outros depoimentos de L. exemplificam essa sua vontade de ser tratada como uma “aluna de verdade”, igual aos demais colegas. No ano passado, quando estava matriculada no 6o ano, chorava muito porque era retirada da sala durante o horário regular de aula, para ser atendida pela monitora em seu acompanhamento individual. Ela não queria ir “para a sala da coordenação, igual aos alunos bagunceiros”. Como os “alunos bons”, ela também quer receber o conceito máximo “A”, pois segundo os critérios adotados pela professora na solicitação que faz aos alunos para se autoavaliarem, ela “não faltou à aula”, “fez todas as atividades de casa”, “participou dos debates”, “colaborou com o trabalho de grupo”, “não desrespeitou a professora”, “não atrapalhou os colegas com conversas”.

Um dia, ao sair da sala sem a permissão da professora, foi repreendida, tal como acontece com os demais colegas, mas ao invés de ficar chateada, alegrou-se, abraçou a professora, pediu desculpas e justificou que só saiu “porque estava com muita sede”, mas que não repetiria o ato. Por isso, inclusive, a decisão das professoras de adotar o material didático e paradidático distribuído a todos os alunos do 7o ano, de demandar as mesmas tarefas de casa, de acompanhar a leitura das obras literárias, de exigir igual responsabilidade na entrega das produções textuais, de solicitar cadernos sempre organizados e limpos, de controlar a presença pontual nas aulas e nos atendimentos, de utilizar seus desenhos como parte dos textos selecionados para compor os exercícios avaliativos da turma.

Enfim, a vida escolar de L. é conduzida com a mesma naturalidade, igualdade e singularidade, que a dos demais alunos em dificuldades de aprendizagem de todo o Colégio. Já habituada a lidar com as especificidades de seus setecentos estudantes, a escola não tende a velar as diferenças em função de uma pretensa harmonia e universalidade. Agindo assim, contribui para diminuir a ansiedade dos professores que não sabem como lidar com os

problemas de ensino, o sentimento de culpa dos alunos por não darem conta de aprender, o sofrimento dos pais por estarem impossibilitados de acompanhar a formação de seus filhos e o preconceito de todos que desconhecem as limitações e as potencialidades de cada ser humano.

Reconhecer o direito à inclusão e o respeito à singularidade talvez também possa ajudar a sociedade a diminuir o receio de se levar em consideração as linguagens escrita e falada dos alunos com necessidades especiais, suas compreensões, suas interpretações, suas formas de ver, de sentir e de apresentar o mundo que, por vezes, apresentam-se tão distantes e distintas das dos sem necessidades especiais.

Afinal, as linguagens da matemática, da informática, das artes plásticas, cênicas e tantas outras já aceitas por esta sociedade letrada não brincam de fazer de conta que estão dizendo algo que na realidade literalmente não dizem? Já os poetas não abusam do descuido de alguns em considerá-los brilhantes, deslocando fonemas e causando às palavras um efeito de significação totalmente inusitado? Não são os rabiscos das crianças “normais”, suas invenções e criações de expressões originais, outras tantas formas de fazer comparecer a singularidade de seu ser universal? Essa também é a realidade de L., uma vida igual em meio a tanta diversidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 25 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2009.

GLEICK, J. **Caos: a criação de uma nova ciência**. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.