



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8335 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT15 - Educação Especial

A PERSPECTIVA DISCURSIVA DA ALFABETIZAÇÃO E A ATIVIDADE METALINGÜÍSTICA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ana Maria Dias Galvao - UFBA - Universidade Federal da Bahia

A perspectiva discursiva da alfabetização e a atividade metalingüística da criança com deficiência intelectual

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual; Linguagem Escrita; Alfabetização; Metalinguagem

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta algumas reflexões originadas na minha pesquisa de doutorado "Uma análise da atividade (meta)lingüística da criança com deficiência intelectual no contexto da alfabetização" tendo como objetivo "compreender o desenvolvimento da linguagem escrita da criança com deficiência intelectual, a partir do estudo de suas aquisições explicitadas pela evolução da atividade metalingüística" que consiste na ação deliberada da criança na manipulação de conhecimento lingüísticos, na etapa inicial caracterizada por relações pragmáticas, metatextuais e metafonológicas, constituídas no discurso e repercutidas na escrita.

Ler e escrever constituem além de objetos do conhecimento, também instrumentos e procedimentos de sua construção, o que torna a escrita o principal veículo de participação na cultura escolar e um grande desafio a ser superado pela criança com DI, pois de acordo com o DSM-5, as crianças com deficiência intelectual leve apresentam "dificuldades em aprender habilidades acadêmicas que envolvam leitura, escrita, matemática" e no caso de DI moderada "ocorre lindo progresso na leitura, na escrita, na matemática [...]" (2014, pp. 34-35).

A deficiência intelectual consiste num estado de funcionamento da pessoa e está associado a uma insuficiência neurodesenvolvimental, afetando as funções psicológicas elementares. Essa condição varia em função das relações estabelecidas no meio social desde o nascimento, de modo que a criança tende a apresentar um comportamento adaptativo prejudicado e desempenho intelectual abaixo da média dos seus pares em função da ausência de acolhimento do meio às suas demandas, pela privação de relações sociais desde a família, ao ser percebida a deficiência, prejudicado seu desenvolvimento.

Nesse contexto a escola regular se converte num espaço necessário a criança com DI, pelo enriquecimento das relações sociais com os pares em vários níveis: linguísticos, psicomotor, intelectual, de socialização, gerando condições ótimas para seu desenvolvimento, não à toa Vygotsky (1997) preconizava a importância do coletivo infantil diversificado com referência a criança com DI. Acreditamos que nesta etapa inicial de aprendizagem da escrita, no caso da criança com DI, exista uma profunda conexão entre o surgimento de habilidades metalinguísticas (com destaque para a consciência fonológica) e as interações estabelecidas especificamente no contexto discursivo e dialógico da sala de aula, tendo em conta as características desta atividade altamente especializada, até se fixar no plano da consciência.

Através da análise microgenética, uma metodologia qualitativa que busca compreender processos subjetivos na sua gênese, e pela observação, circunscrevendo-os no diálogo entre o social e o individual, o coletivo e o sujeito, nos debruçamos sobre a atividade metalinguística de uma criança com DI, 8 anos, cursando 3º ano em uma escola pública, buscando compreender como os processos metalinguísticos relacionados evoluíram na construção do conhecimento da escrita, através da interação com o outro. Para tanto foi realizada a observação participante, o uso do diário de campo por um período de seis meses, além de um protocolo de categorias para análise dos dados.

Selecionamos um trecho do diário de campo e apresentamos com o conjunto de análises relacionadas em que destacamos a atividade metafonológica, de modo que este artigo compõe-se de cinco partes: introdução, discussão sobre o conceito de alfabetização, concepção discursiva da apropriação da escrita, conceituação de metalinguagem, apresentação dos resultados da pesquisa com ênfase em aspectos metafonológicos da criança e a conclusão do trabalho.

2 ALFABETIZAÇÃO, LINGUAGEM E ESCRITA

Entendemos que a alfabetização encerra um processo específico dentro da prática pedagógica, voltado para apropriação da escrita, para o domínio da base alfabética, fundamental ao desenvolvimento da linguagem escrita, sua compreensão e produção, considerando o sujeito do discurso e práticas sociais.

A apropriação da escrita proporciona às crianças uma relativa autonomia nos processos sociais que exija seu uso, especialmente no espaço escolar. Assim, tomando como referência Tfouni, a alfabetização "refere-se a aquisições da escrita enquanto aprendizagem de habilidades da leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. [...] por meio do processo de escolarização [...]" (2010, p. 11).

Maluf (2013) acredita que nas classes sociais vulneráveis, as experiências com a escrita são bastante limitadas, às vezes remotas, e não asseguram reflexões favoráveis ao seu desenvolvimento, ainda que presente em alguns contextos, reforçando a necessidade de uma alfabetização bem mediada, que Goulart (2014) compreende como "letrar alfabetizando".

Na perspectiva da aprendizagem a criança se questiona sobre "em que consiste a escrita?" o que demanda de grande abstração. Ferrero e Teberosky (1985) descrevem esse processo como conceitualizações que a criança constrói sobre a escrita e se sucede em etapas: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética, que são superadas a partir de conflitos da criança sobre sua escrita. Numa outra perspectiva, Ehri (2013) analisa a construção da escrita a partir das relações fonológicas que a criança se apoia para escrever, e conhecendo alguns sons e letras os utiliza e aperfeiçoa esse processo. Inicialmente amparada nas palavras e nos sons (aspectos fonéticos), se especializando ao nível de relações grafofonêmicas, através

de fases, pois não são rígidas e tão pouco sucessivas: pré-alfabética, alfabética parcial e alfabética completa e alfabética consolidada.

Já Smolka (2012), analisando o processo de aquisição da escrita em sua etapa inicial observa que esta deriva de um conjunto de aprendizagens sociais que não se limita a compreensão de um tipo específico ou de outro, sons ou conceitos. Tão pouco se limita a estímulos ou dimensões específicas da escrita, mas deriva-se de todos os fatores observados e experimentados pela criança, sendo relevantes, inclusive, as pistas e suportes contextuais inscritos no processo de sistematização da escrita na escola, através do trabalho discursivo (docente, crianças e pares). A escrita reflete ideias, necessidades e aprendizagem em processo.

Na concepção de Smolka a docente partilha a experiência e conduz o processo, envolvendo as crianças no diálogo. Pelo discurso oral e pela “imitação” as crianças se inserem ativamente na comunicação e na ação, analisando, usando e revisando estratégias e modelos de comportamento na produção das escritas. Nas “relações de ensino” (SMOLKA, 2012) tudo importa: sons, silêncios, falas, gestos, imagens, registros e até ações são observadas, apreendidas e ressignificadas. Reproduzidas, distorcidas e aperfeiçoadas.

A criança, ao seu modo, e a professora também, observa, constata e se reporta ao outro, a partir do conjunto de informações e do contexto, produzindo escritas que serão interpretadas pelos demais. Assim, a professora interage com as crianças, e estas também interagem entre si, produzindo escritas a partir do seu lugar social e das informações sobre a escrita que lhes são disponibilizadas e que a criança considera relevantes no momento.

3 PERSPECTIVA DISCURSIVA DA ALFABETIZAÇÃO NA COMPREENSÃO DA ATIVIDADE METALINGUÍSTICA

O aprendizado da escrita é complexo e difere bastante da linguagem oral. Vigotski fala de uma defasagem entre o discurso oral e escrito da criança, pois desde o nascimento elas são expostas a linguagem oral, em momentos coletivos, significativos, gerando na experiência conhecimentos linguísticos implícitos, ou seja, epilinguísticos (GOMBERT, 2013), carregados de experiências vivenciais e afetivas sobre os quais as crianças não têm consciência. Já a escrita “Até mesmo seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração” (VIGOTSKI, 1998a, P. 123).

Para que desenvolva a ideia inicial sobre a escrita, a criança vai trabalhar com suas concepções amparadas na experiência e algumas relações que envolvem o conhecimento das letras, a fala, a consciência fonológica e fonêmica, o controle sobre a atividade mental de atenção e memória de trabalho (PÂNTANO, T; ZORZI, J. L., 2009). Assim, o trabalho com a linguagem deverá facilitar a construção de conhecimentos linguísticos explícitos sobre a língua escrita pela criança, a partir do desenvolvimento de habilidades específicas exigidas no processo de leitura e escrita, que Gombert (1992) chama de metalinguísticas. Vigotski não utiliza termo específico para se referir ao trabalho metalinguístico da criança, mas descreve esse processo de atuação cognitiva que a linguagem escrita exige como [...] ação analítica deliberada por parte da criança. (1998a, p.124).

Dentre as habilidades metalinguísticas (GOMBERT, 1992; MALUF, 2003) da etapa inicial de apropriação da escrita, as quais analisamos na nossa pesquisa, está a consciência fonológica, presente em todos os sistemas teóricos que discutem a metalinguística. O conhecimento sobre o sistema de escrita se constitui a partir das informações que a criança processa e apropria, configurando sua produção a partir das relações que estabelece do oral ao

escrito e do confronto do escrito ao moral, o que consiste na sua atividade metafonológica. Soares diz que se refere a "capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado e de segmentar as palavras nos sons que a constituem" (2016, p.166). Esse conhecimento exige um alto grau de abstração e isolamento de referências objetivas, e é de fundamental importância no processo de alfabetização.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

A análise da atividade metalinguística de LF na situação abaixo descrita nos permite observar alguns avanços no âmbito da consciência fonológica, em expansão, e a repercussão na sua escrita, através das reflexões que produz sobre a palavra, a sílaba e as letras nesse processo.

As crianças de todas as séries estão brincando de soletrando com as professoras no pátio da escola em homenagem ao Dia das Crianças. LF se mantém sentado, aparentemente presta atenção. A palavra sorteada foi NECESSÁRIO. LF não emite nenhum juízo sobre a escrita. Apenas observa. No segundo momento, na palavra MUSICISTA, LF, após a professora repeti-la algumas vezes lentamente, ele repete com estranhamento "Musicista?!". Luís presta atenção na disputa da escrita da palavra. Ele comenta da plateia: "Tem I e tem A também!" Outras palavras arrolam na disputa. LF presta atenção. Na sua vez foi sorteada a palavra BOLA. Na tentativa de escrita da palavra BOLA, LF "B..." e em seguida: "Falta o A!". Apesar da fala, LF de fato escreveu BLA. Ao retornar do jogo, interagiu com ele: "LF que palavra você escreveu?" "BO – LA!" (Responde silabando) Peço: "Ah! Escreve para mim?!" "É assim: B O A, escreve. O jogo continua e LF presta muita atenção. A cada momento as professoras falam as palavras e reproduz via silabação para que as crianças se atenham. Mais uma vez LF é convocado. Desta vez uma palavra mais longa. Alguém do público questiona: "Qual é a palavra Luís?!" Ele responde silabando "QUI-A-BA-DA!" Durante a escrita de LF, se observa a tentativa de auxiliar em ajudar "É Q, LF!". LF se preocupa: "Como?". Ele completa "Depois do Q tem UI!". Então a professora pede que não haja intervenção externa. LF se volta para o pedacinho de papel e o resultado da escrita foi Q de um lado da folha e da outra I A B UI A última palavra da disputa foi SURPRESA Da plateia Luís silaba: "SUR-PRE-SA!" (Trecho do diário de Campo, 11 de outubro de 2019).

Primeiramente, destacamos o recurso à pronúncia das palavras, que no contexto em questão, consiste na manifestação da sua consciência lexical, expressada principalmente pela sua capacidade de isolamento do significante na oralidade, para estabelecer a relação oral e escrito e não ideia e escrita, uma evidente superação do realismo nominal. Assim que, LF utiliza referências fonológicas para pensar a palavra "musicista", ainda que sem o domínio do significado, repousa o pensamento no significante fonológico. Esse é um grande passo na construção da escrita pela criança e que LF já demonstra ter alcançado.

No tocante a Luís, verificamos no decorrer da observação que sua atividade mantém as mesmas características, quando atua sobre palavras desconhecidas (musicista) ou conhecidas (quiabada, bola, surpresa). O que nos leva a compreender que quando a criança inicia a fase alfabética parcial e passa a usar referências metafonológicas na escrita, o significado pouco interfere na produção ortográfica da escrita. Porém, acreditamos que quanto mais forem exploradas palavras referentes ao cotidiano da criança, seja na escrita ou na leitura, com maior incidência na visualização, na manipulação, mais consistentes se tornarão as habilidades metafonológicas construídas, pela própria frequência que oportunamente a criança a perceba, e por alusão, relacionará palavras semelhantes. Além disso, sobre a significação, a criança se motiva muito mais quando verifica sentido nos seus atos de leitura e escrita. Goulart chama a atenção para o fato de que "as crianças têm conhecimentos sobre a escrita viva que se espalha nos espaços sociais e querem saber mais." (2015, p. 58), logo ela compreende que é por aí que o professor deve iniciar o processo de alfabetização. Pelo que

lhe é familiar, podemos pensar inclusive as palavras.

O recurso ao significant, à sua pronúncia, para identificação dos sons e consequentemente escrita de alguma letra que a represente sugere na evolução da consciência fonológica na criança. No caso de LF, como veremos em outros exemplos que se seguem dos fragmentos retirados do diário de campo, existe uma predominância na identificação dos fonemas vocálicos, já apontados anteriormente. Isto é explicado, segundo Scliar-Cabral (2003) porque “o reconhecimento das consoantes está na dependência do seu contexto vocálico imediato (apud Soares, 2016, p. 198). E segundo esta pela natureza abstrata dos fonemas, muitas vezes até suprimidos na corrente da fala, que ainda, segundo Soares, são unidades implicitamente percebidas, mas não explicitamente reconhecidas. A precisão na identificação de letras iniciais e finais (sendo este o caso verificado), característico da escrita alfabética parcial.

A silabação, uma habilidade que de fato aparece precocemente nas crianças, sem relação com a escolarização, nesse contexto surge como instrumento de análise da complexidade da palavra. Comprova mais uma vez sua sensibilidade à palavra fonológica e seu avanço nos níveis de consciência fonológica (aqui, consciência da sílaba), ato articulatorio unitário e perceptível, manipulável e referencial a ser utilizada para a produção escrita, na progressiva identificação das letras. Assim posto, LF manifesta consciência fonológica no nível da sílaba, com escrita de características alfabética parcial. Podemos comprovar uma fonetização clara da escrita de LF, quando consegue escrever

Quadro 1 – escrita da palavra BOLA

BOA		BLA	
BO	LA	BO	LA
BO	A	B	LA

Fonte: Diário de Campo, 11 de outubro de 2019

É importante observarmos o que passa na produção escrita de LF quando da palavra QUIABADA:

Quadro 2 – escrita da palavra QUIABADA

IAB UI			
QUI	A	BA	DA
I	A	B	UI

Fonte: Diário de Campo, 11 de outubro de 2019

Houve uma desestabilização do pensamento de LF em razão da interferência do auxiliar. Sabemos que a coordenação entre pensamento e a ação, quando se trata da criança com DI, tem limitação temporal, podendo impactar negativamente no processo, especialmente em situações que implicam a manipulação e aplicação de informações, e neste caso um processamento que envolve identificação, sequenciação e registro. LF coloca Q por indicação, mas ao voltar-se para o auxiliar e obter a sequência, vira o papel. Tenta proceder com sua escrita inventada e na ausência de referências fonológicas para a sílaba DA, complementa com as letras que o auxiliar indicou anteriormente: UI.

Verificamos através da nossa pesquisa traços de evolução na escrita de LF, que

demonstra tratamento fonético às palavras, já repercutindo na sua escrita. Observamos também que durante a escrita a criança se atenta a inúmeras possibilidades do contexto que o apoie na produção, de modo que o meio e as relações estabelecidas no momento também são relevantes. E tendo em conta o contexto supostamente mais complexo (um jogo coletivo), LF consegue demonstrar conhecimento de algumas relações sobre a escrita, sem se inibir diante da situação, o que mostra quão relevante consiste a participação das crianças com deficiência intelectual em todos os contextos de aprendizagem, por mais complexos e desafiadores que pareçam, não superam o prazer de estar junto e as inúmeras relações que estabelece a partir do coletivo, das interações, constituindo novas aquisições para LF, intrassubjetivamente.

5 CONCLUSÃO

A atividade metalinguística, na etapa inicial da escrita, caracterizada principalmente pelo desenvolvimento da consciência fonológica, por mais abstrata e complexa que resulte é, ao que podemos observar, apresenta na criança com DI características evolutivas comuns às demais crianças: amparo na pronúncia, silabação na exploração da palavra, domínio de vogais e de letras iniciais ou finais coerentemente escolhidas, manifestando o desenvolvimento regular do processo, o que indica que o investimento nessas construções através de processos dialógicos ricos, dinâmicos e lúdicos, impulsiona tais aquisições. Assim, consideremos essas situações concretas e encantadoras: LF, uma criança das classes populares, morador de uma comunidade, que apresenta deficiência intelectual e todas as singularidades que o envolve: sujeito da linguagem e da aprendizagem e sua atividade metalinguística, como representação do potencial de muitas outras crianças que têm presença marcante nas nossas escolas.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- EHRI, Linea C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. *In*: MALUF, M.R. & CARDOSO-MARTINS, C (org). **Alfabetização no século XXI** – como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GOMBERT, J. Atividades metalinguística e aquisição da leitura. *In*: MALUF, Maria Regina (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso** [online]. 2014, vol.9, n.2, pp.35-51. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a04v9n2.pdf> Acesso em: 09 nov. 2018.
- GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta (org) **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

MALUF, Maria Regina (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita:** contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003

MALUF, M.R. & CARDOSO-MARTINS, C. (org). **Alfabetização no século XXI** – como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOTA, M. da. (org.) **Desenvolvimento metalinguístico:** questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PANTANO, T; ZORZI, J.L. (org) **Neurociência Aplicada a Aprendizagem.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TFOUNI, L. **Letramento e alfabetização.** (Questões da nossa época). 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia, Tomo V. **Obras Completas.** Habana: Pueblo y Educación, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e da Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.