



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

GABRIELA REGINA GONZAGA RABELO

UMA ANÁLISE PROCESSUAL DA LINGUAGEM ESCRITA NA
SÍNDROME DE DOWN

João Pessoa – PB

2018

GABRIELA REGINA GONZAGA RABELO

**UMA ANÁLISE PROCESSUAL DA LINGUAGEM ESCRITA NA
SÍNDROME DE DOWN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), cumprindo às exigências para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabelle Cahino Delgado

Área de concentração: Teoria e análise linguística.

Linha de pesquisa: Aquisição de linguagem e processamento linguístico.

João Pessoa – PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R114a Rabelo, Gabriela Regina Gonzaga.

Uma Análise Processual da Linguagem Escrita na Síndrome de Down / Gabriela Regina Gonzaga Rabelo. - João Pessoa, 2018.

116 f. : il.

Orientação: Isabelle Cahino Delgado.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Síndrome de Down; Escrita Manual; Linguística. I. Delgado, Isabelle Cahino. II. Título.

UFPB/BC

GABRIELA REGINA GONZAGA RABELO

**UMA ANÁLISE PROCESSUAL DA LINGUAGEM ESCRITA NA
SÍNDROME DE DOWN**

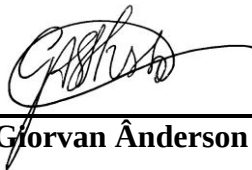
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING),
cumprindo às exigências para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Isabelle Cahino Delgado

PRESIDENTE – UFPB



Prof. Dr. Giorvan Anderson dos Santos Alves

AVALIADOR INTERNO – UFPB

Profa. Dra. Ana Cristina de Albuquerque Montenegro

AVALIADOR EXTERNO - UFPE

Aos meus avós Aluizio (*in memoriam*) e Dalva por
todo amor e dedicação a mim concedidos e minha mãe
Risomar por sempre ser a minha fortaleza.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser Dele todas as conquistas alcançadas em minha vida. Por Ele sempre ser esse pai amoroso e bondoso, que permitiu a escrita deste trabalho e se fez presente em todos os momentos.

À minha Risomar, minha mãe/pai que sempre foi e será a minha fortaleza, meu maior amor e minha melhor amiga. Foi uma leoa para poder me proporcionar todo o sustento e educação necessária para minha educação.

Aos meus avós, Dona Dalva e Seu Aluizio (*in memoriam*) por me ensinarem sobre o verdadeiro amor e me proporcionarem tantas alegrias.

À Laryssa, a melhor irmã e amiga que Deus me concedeu. Agradeço por toda paciência, apoio e amor. Tenho a certeza que estaremos sempre presentes na vida da outra.

A Antônio e Andyara, por mesmo distante estarem sempre perto e torcendo pelo meu crescimento.

A Paulo, Suzana e as crianças, por serem sempre tão cheios de sorrisos e amor.

A Alexandre, Suziane e as crianças, pois mesmo estando do outro lado do oceano sempre me dão tanto amor e força.

A Edvan e família, por acreditarem sempre em meu potencial e por me considerarem família.

À Edvanea e família, por todas as broncas e conselhos que me contribuíram tanto para a formação do meu caráter.

A Ivonaldo e Talita, por serem os melhores presentes de 2015, por estarem sempre no meu cotidiano me impulsionando a me superar e crescer todos os dias, por serem meus terapeutas e por me darem tanto amor totalmente de graça. Amo vocês.

A Ânderson, Isabelle e as crianças, por todo carinho e apoio que ajudaram a moldar meu fazer fonoaudiológico e despertaram em mim o desejo da docência. Vocês foram fundamentais na minha formação e em todo o percurso a seguir, são minha inspiração.

À Gabriella e sua mãe Fátima, por toda a disponibilidade e confiança que depositaram em mim, serei eternamente grata.

*“Valorizar a personalidade de cada um, se aceitar como é.
Cada um é especial!”*

(Gabriella Luiza Fernandes, 2013)

RESUMO

Introdução: Na síndrome de Down, a presença de um cromossomo extra traz grande impacto na qualidade de vida do sujeito comprometendo o seu desenvolvimento enquanto ser biopsicossocial, tornando o seu desenvolvimento mais lento do que o desenvolvimento típico. Sendo assim, faz-se necessário refletir que o processo de aprendizagem da leitura e escrita acontece em fases e etapas que são particulares a cada indivíduo, sendo este, deficiente ou não. Por este motivo, é importante realizar estudos que analisem o processo de apropriação do sistema linguístico escrito considerando o tempo antes de atingir a idade escolar, no qual a criança já desenvolve técnicas primitivas capazes de desempenhar funções semelhantes, ou seja, habilidades e destrezas que facilitarão a aprendizagem da escrita formal, até a fase que a criança se torna proficiente na leitura e escrita. **Objetivo geral:** Analisar o desenvolvimento da linguagem escrita de um sujeito com síndrome de Down em uma perspectiva sociointeracionista. **Método:** Pesquisa de caráter qualitativo, intervencionista, exploratória e retrospectiva. A fonte é documental, onde analisaremos o material escrito de uma jovem com SD da educação infantil até o terceiro ano do ensino fundamental. Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o estudo será realizado de acordo com as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa. **Resultados:** Na educação infantil dos 3 aos 6 anos, a criança teve um ganho significativo na linguagem oral, o qual repercutiu na sua aprendizagem em contexto social, aos seis anos ela evoluiu na escrita de seu nome tomando como base a escrita de sua professora. No primeiro ano, Gabriella pode ampliar o seu conhecimento sobre o princípio alfabético, conhecendo todas as letras do alfabeto e aprendendo a manipular as letras na formação de sílabas, palavras e frases. Porém, não houve adaptação do conteúdo para Gabriella, já que no segundo semestre do ano apresentaram as irregularidades da língua à criança. Neste período as mediadoras exerceram um papel fundamental, dando-lhe as mais diversas oportunidades e incentivos para que ela conseguisse superar todas as dificuldades que surgiram pelo caminho, buscando considerar o ponto de vista da criança, suas capacidades cognitivas e linguísticas. No terceiro ano, a mediação no processo de planejamento textual auxiliou a criança na produção de um texto de melhor qualidade, subsidiando conhecimentos importantes de como realizar um posterior planejamento textual de forma autônoma. **Conclusão:** A inserção de Gabriella na escola, o acompanhamento fonoaudiológico especializado e a estimulação da família e das educadoras, propiciou diversos ganhos quanti/qualitativos ao seu desenvolvimento em todas as dimensões da linguagem e na cognição. Vale ressaltar que Gabriella não foi passiva neste processo, ao entrar em contato com os recursos disponíveis em seu ambiente, bem como na interação com crianças e adultos, foi desenvolvendo suas capacidades cognitivas e aperfeiçoando a sua linguagem, tomando posse do conteúdo que era a ela fornecido nos ambientes de interação.

Descritores: Síndrome de Down, Escrita Manual, Linguística, Fonoaudiologia.

ABSTRACT

Introduction: In Down Syndrome, the presence of an extra chromosome brings a big impact on the quality of life of the subject, compromising their development as a biopsychosocial being, making this development slower than the typical development. Therefore, it is necessary to reflect that the learning process of reading and writing happens in phases and stages that are particular to each person, being this one disabled or not. Thence, it is important to do studies that analyze the process of appropriation of the written language system, considering the period before the school stage, in which the child already develops primitive techniques capable of performing similar functions, in other words, skills and abilities that will facilitate the learning of formal writing, until a stage where the child becomes proficient in reading and writing. **General objective:** Analyze the development of the written language of a subject with Down syndrome in a socio-interactionist perspective. **Methodology:** Research qualitative, interventionist, exploratory and retrospective. The source is documentary, where we will analyze the written material of a young woman with SD from early childhood through the third year of elementary school. Because it is a research involving human beings, the study is carried out according to the recommendations of the Research Ethics Committee. Results: In preschool from 3 to 6 years, the child had a significant gain in oral language, which had repercussions on their learning in social context, at age six she evolved into writing her name on the basis of her teacher's writing. In the first year, Gabriella was able to broaden her knowledge of the alphabetical principle, knowing all the letters of the alphabet and learning how to manipulate letters in the formation of syllables, words and phrases. However, there was no adaptation of the content to Gabriella, since in the second half of the year they presented the irregularities of the language to the child. During this period, the mediators played a fundamental role, giving her the most diverse opportunities and incentives for her to overcome all the difficulties that arose along the way, seeking to consider the child's point of view, her cognitive and linguistic abilities. In the third year, mediation in the textual planning process assisted the child in the production of a better quality text, subsidizing important knowledge of how to carry out a later textual planning in an autonomous way. **Conclusion:** The insertion of Gabriella in the school, the speech therapy and the stimulation of the family and the educators, provided several quantitative / qualitative gains to its development in all the dimensions of the language and in the cognition. It is noteworthy that Gabriella was not passive in this process, when she came in contact with the resources available in her environment, as well as in the interaction with children and adults, she developed her cognitive abilities and perfected her language, appropriating the content that was her provided in interaction environments.

Keywords: Down Syndrome, Handwriting, Linguistics, Language and Hearing Sciences.

LISTA DE FIGURAS

Figura	1.	Síndrome	de	Down	
Primária.....					22
Figura	2.	Síndrome	de	Down	
Familiar.....					23
Figura	3.	Incidência da síndrome de acordo com a idade materna.....			24
Figura	4.	Pintura Rupestre que representa a escrita Pictográfica.....			28
Figura	5.	Ideogramas utilizados na escrita chinesa.....			28
Figura 6.		Garatujas.....			31
Figura	7.	Filtragem dos manuscritos selecionados.....			35
Figura 8.		Ambientes estimuladores a que tinha acesso no período de 3 a 6 anos.....			65
Figura 9.		Inventário de aquisição da linguagem oral de Gabriella dos 3 aos 4 anos.....			68
Figura 10.		Etapas seguidas pela P1 para aprendizagem da escrita no primeiro semestre.....			79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	1.	Número	de	Publicações	por
Ano.....				35	
Gráfico	2.			Regiões	de
Publicações.....				36	
Gráfico	3.			Áreas	de
Concentração.....				36	

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1. Pesquisas em linguagem escrita e síndrome de Down – teses e dissertações.....	37
Quadro 2. Pesquisas em linguagem escrita e síndrome de Down – artigos.....	42
Quadro 3. Normas jurídicas que subsidiarão/subsidiam a inclusão de pessoas com deficiência a educação.....	51
Quadro 4. Registro em diário de comunicação entre mãe e fonoaudióloga sobre adaptação escolar.....	64
Quadro 5. Registro em diário de comunicação entre mãe e fonoaudióloga sobre regras sociais.....	65
Quadro 6. Registro em diário de comunicação entre mãe e fonoaudióloga sobre a função da escrita.....	66
Quadro 7. Registro em diário de comunicação entre mãe e fonoaudióloga sobre a linguagem compreensiva e expressiva.....	67
Quadro 8. Descrição das aquisições da linguagem oral de Gabriella dos 3 aos 4 anos.....	69
Quadro 9. Registro em diário de comunicação entre mãe e fonoaudióloga sobre a ampliação dos balbucios da criança.....	69
Quadro 10. Registro em diário de comunicação entre mãe e fonoaudióloga sobre a linguagem compreensiva e expressiva a estimulação da imagem corporal.....	71
Quadro 11. Recorte da genitora sobre a estimulação para aquisição da linguagem oral.....	72
Quadro 12. Recorte sobre apropriação da escrita do seu nome em 09 de fevereiro de	

2005.....	74
Quadro 13. Recorte sobre apropriação da escrita do seu nome em 13 de fevereiro de 2005.....	75
Quadro 14. Recorte sobre apropriação da escrita do seu nome em 28 de março de 2005.....	75
Quadro 15. Recorte sobre apropriação da escrita do seu nome em 15 de maio de 2005.....	75
Quadro 16. Recorte sobre apropriação da escrita do seu nome em 24 de maio de 2005.....	76
Quadro 17. Recorte da escrita da professora e de Gabriella no cabeçalho das atividades.....	76
Quadro 18. Registro em diário de comunicação da P1 sobre a apresentação a letra do próprio nome e as vogais.....	67
Quadro 19. Recorte sobre o desenho associado a escrita em 08 de fevereiro de 2007.....	78
Quadro 20. Recorte sobre a formação de sílabas, em 28 de fevereiro de 2007.....	79
Quadro 21. Recorte sobre a dificuldades de coordenação motora fina, em 10 de abril de 2007.....	80
Quadro 22. Registro em diário de comunicação sobre as dificuldades de coordenação motora.....	81
Quadro 23. Recorte sobre a estimulação da habilidade de aliteração, em 28 de fevereiro de 2007.....	82
Quadro 24. Recorte sobre a cópia de palavras com letras já conhecidas, em 14 de março de 2007.....	82
Quadro 25. Registro em diário de comunicação sobre a leitura de palavras.....	83
Quadro 26. Recorte sobre a cópia de frases com letras já conhecidas, em 19 de março de 2007.....	83
Quadro 27. Recorte sobre o ditado de palavras, em 26 de abril de 2007.....	84
Quadro 28. Registro em diário de comunicação sobre o ditado de palavras.....	84
Quadro 29. Recorte sobre a estimulação da consciência fonológica, junção e separação de	

sílabas, em 22 de maio de 2007.....85

Quadro 30. Registro em diário de comunicação sobre a construção de frases.....85

Quadro 31. Recorte sobre a produção de frases, em 30 de maio de 2007.....86

Quadro 32. Recorte sobre a adaptações na escrita da letra cursiva f minúscula, em 14 de setembro de 2007.....88

Quadro 33. Registro em diário de comunicação sobre a reunião para avaliação do semestre.....88

Quadro 34. Conteúdo transferido no segundo semestre do ano letivo, ano de 2007.....89

Quadro 35. Registro em diário de comunicação sobre o cronograma do conteúdo escolar.....90

Quadro 36. Registro em diário de comunicação sobre as dificuldades no segundo semestre.....91

Quadro 37. Registro em diário de comunicação sobre a cópia do quadro.....92

Quadro 38. Registro em diário de comunicação sobre o trabalho com os sons da fala/escrita.....93

Quadro 39. Planejamento mediado de um texto do gênero autobiografia.....96

Quadro 40. Recorte da produção do texto do gênero autobiografia, em 13 de setembro de 2009.....97

Quadro 41. Recorte da produção do texto do gênero autobiografia, em 10 de novembro de 2009.....99

Quadro 42. Recorte da produção do texto do gênero autobiografia, em 10 de novembro de 2009.....99

Quadro 43. Recorte da produção do texto atual, 10 de março de 2018.....101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Ciclo do Ensino Básico
CF	Consciência Fonológica
CONFIAS	Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial
DI	Deficiência Intelectual
DT	Desenvolvimento Típico
FGA	Fonoaudióloga
GCE	Grupo Controle de Espera
GE	Grupo Experimental
IMV	Idade Mental Verbal
MCDV	Memória de Curta Duração Verbal
MTF	Memória de Trabalho Fonológica
NEUPSILIN-INF	Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Infantil
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Professora da escola no primeiro ano
PR	Professora do reforço escolar
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SD	Síndrome de Down
T21	Trissomia do 21
WASI	Escala de Inteligência Wechsler Abreviada

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
Objetivos	19
Organização do trabalho	21
2. FUNDAMENTAÇÃO.....	21
2.1. Conhecendo a síndrome de Down: principais características.....	21
2.2. Considerações gerais sobre a escrita: da sua história a suas fases de desenvolvimento.....	27
2.3. Principais perspectivas da linguagem escrita na síndrome de Down: levantamento das pesquisas nacionais.....	34
2.4. Conhecendo os direitos à educação: panorama da inclusão no Brasil.....	49
2.5. Reflexões sobre as concepções de letramento e ensino tradicional da linguagem escrita.....	57
3. METODOLOGIA.....	61
3.1. Caracterização do sujeito.....	61
3.2. Período de referência.....	62
3.3. Definição das categorias de análise.....	62
3.4. Etapas de desenvolvimento da pesquisa.....	62
3.5. Considerações Éticas	63
4. ANÁLISES E DISCUSSÕES	64
4.1. Gabriella nos primeiros anos: a educação infantil dos 3 aos 6 de idade.....	64
<i>A fase de adaptação e a influência da exposição ao meio, aos três anos.....</i>	<i>64</i>

<i>A importância do discurso oral como influência para a escrita: a parceria da família, escola e terapia como propulsora de aprendizagem, aos três aos quatro anos.....</i>	<i>67</i>
<i>As práticas de linguagem escritas realizadas na educação infantil: aprendizagem da escrita do nome, aos cinco anos.....</i>	<i>73</i>
<i>4.2. As práticas de escrita realizadas no primeiro ano: conhecendo o universo das letras e a parceria na mediação, aos 7 anos.....</i>	<i>77</i>
<i>Revisando o que já sabe e ampliando o conhecimento: a letra inicial do nome, as vogais e conhecendo o alfabeto.....</i>	<i>77</i>
<i>Primeiro semestre do ano: as atividades desenvolvidas e a mediação realizada, entre fevereiro e julho de 2007.....</i>	<i>79</i>
<i>Segundo semestre do ano: ampliando o conhecimento, as irregularidades ortográficas.....</i>	<i>89</i>
<i>4.3. O terceiro ano do fundamental: a análise de uma produção escrita de Gabriella aos 9 anos.....</i>	<i>94</i>
<i>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i>	<i>102</i>
<i>REFERÊNCIAS.....</i>	<i>104</i>

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que diversos fatores interagem no processo de ensino/aprendizagem da língua escrita, entre eles estão os linguísticos, neurológicos, cognitivos, emocionais, culturais e sociais. De acordo com Alves (2011) na síndrome de Down (SD), a presença de um cromossomo extra – que causa uma triplicação no material genético referente ao par cromossômico 21 – o que traz grande impacto na qualidade de vida do sujeito comprometendo o seu desenvolvimento enquanto ser biopsicossocial.

Esta síndrome tornará o desenvolvimento do sujeito mais lento do que o desenvolvimento típico, devido algumas alterações tais como: o déficit intelectual, no qual afetará o desenvolvimento das habilidades cognitivas comprometendo o modo de pensar, raciocinar, tornando as dificuldades de aprendizagem e de memória parte do fenótipo da síndrome. Todas essas dificuldades apresentadas, certamente, irão alterar a linguagem do sujeito como um todo (NADEL, 2003).

Considerando essa realidade, a pessoa com Down encontrará dificuldades na elaboração de conceitos, generalização e planejamento de situações, além de adversidades no aprendizado da escrita, principalmente na gramática e nos aspectos sintáticos já que a criança só retém na memória parte das informações a que está exposta.

Ao considerarmos a população de escolares com a síndrome, estudos (COOLEY e GRAHAM, 1991; MUSTACCHI, 2000; VICARI, CASELLI e TPNUCCI, 2005; YPSILANTI et al, 2005; LIMONGI, 2010) expõem que essas crianças apresentam déficits linguísticos e cognitivos que podem comprometer o processo de escolarização e apropriação da leitura e da escrita.

Mas, em contrapartida, a literatura refere que as alterações encontradas na SD podem ser compensadas pela estimulação e utilização de materiais concretos promovendo-a de forma adequada e precoce (WERNECK, 1993; PUECHEL, 2002; BISSOTO, 2005). Em 1993, Werneck sugeriu que ao estimular as crianças com SD fossem utilizados materiais concretos que representassem as palavras ou frases faladas, apoiando a memória auditiva imediata e a memória visual para que as dificuldades de funcionamento do cérebro sejam compensadas.

Vigotski e colaboradores (1998) defendem que o desenvolvimento das operações simbólicas passa pelos gestos, pela brincadeira e pelo desenho para chegar à escrita e que a utilização desse sistema de escrita muda os modos de funcionamento da percepção, da

memória e do pensamento. Assim, ao apropriar-se da língua escrita, a criança se apropria das técnicas oferecidas por sua cultura.

Posto isto, faz-se necessário refletir que o processo de aprendizagem da leitura e escrita acontece em fases e etapas que são particulares a cada indivíduo, sendo este deficiente ou não. É importante realizar estudos que analisem o processo de apropriação do sistema linguístico escrito levando em consideração o ambiente ao qual a criança está exposta, em que a criança já desenvolve - por si mesma - técnicas primitivas capazes de desempenhar funções semelhantes, ou seja, habilidades e destrezas que facilitarão a aprendizagem da escrita formal, até a fase que a criança se torna proficiente na leitura e escrita. Considerando o contexto da síndrome de Down, percebe-se que existe uma carência de estudos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita.

Contemplando essas discussões, questionamo-nos: quais são as peculiaridades linguísticas apresentadas no processo de apropriação da linguagem escrita de sujeitos com Down? Com base nesta pergunta, levantamos a hipótese de que a criança com a síndrome de Down tem, por consequência, um ritmo de desenvolvimento mais lento do que crianças com desenvolvimento típico, fator este que irá influenciar nas aquisições futuras da criança inclusive no que se refere à linguagem escrita. Todavia, acreditamos que o meio social em que a criança com SD está inserida influenciará no seu desenvolvimento, onde através de uma estimulação/mediação adequada as dificuldades podem ser minimizadas durante o processo de apropriação da escrita.

Consideramos que analisar a apropriação do sistema linguístico escrito de sujeitos com síndrome de Down facilitará a compreensão quanto às dificuldades enfrentadas por essas pessoas, observando as peculiaridades encontradas no processo de autoria da escrita em sujeitos com SD o que possibilitará aos mediadores da aprendizagem [pais, professores e terapeutas] informações valiosas que facilitarão o processo de ensino/aprendizagem; c) a área de Aquisição da Linguagem ganhará novos olhares capazes de fortalecer práticas, e de explorar novos caminhos dentro das dificuldades da linguagem escrita que, ainda, são pouco desbravados.

Objetivos

Objetivo Geral

- Analisar o desenvolvimento da linguagem escrita de um sujeito com síndrome de Down em uma perspectiva sociointeracionista.

Objetivos Específicos

1. Apresentar as especificidades da escrita inicial de um sujeito com síndrome de Down;
2. Indicar as diretrizes, dentro de uma perspectiva sociointeracionista, que subsidiem apropriação da escrita do sujeito objeto de estudo;
3. Correlacionar as habilidades sociocomunicativas ao desenvolvimento da escrita do sujeito objeto deste estudo.

Organização do trabalho

Além do capítulo introdutório, esta dissertação foi dividida em quatro capítulos com o intuito de melhor expor os embasamentos teóricos que alicerçam o estudo e as discussões que emergiram a partir dos dados levantados.

O capítulo 1 trata-se da fundamentação teórica, foi realizada à luz dos temas que se relacionam com o objeto de estudo para que fosse possível nortear todo o desenvolvimento da pesquisa, além de auxiliar a compreensão dos seus resultados. Iniciamos o capítulo retratando sobre a síndrome de Down e suas principais características. Em seguida, realizamos um levantamento sobre a história da linguagem escrita e o seu papel. Por conseguinte, foi feito um levantamento de artigos, dissertações e teses sobre a linguagem escrita na síndrome de Down nos bancos de dados nacionais. Em sequência, tratamos da realidade da inclusão no nosso país no que se refere aos dispositivos legais que temos a disposição para nortear os direitos da pessoa com deficiência. Por fim, discutimos a relação do letramento e o ensino formal da língua escrita.

O capítulo 2 descreve a metodologia e o delineamento utilizado no estudo. Caracterizamos o sujeito objeto da pesquisa, mencionamos o período de referência, definimos as categorias de análise, explicamos todas as etapas que foram desenvolvidas e as questões éticas envolvidas.

Foi apresentado no capítulo 3, os resultados e discussões que surgiram mediante a análise dos registros documentados do processo de apropriação da escrita, sua imersão no universo escolar, além do papel dos mediadores de ensino (clínicos, familiares e educadores) da pessoa participante da pesquisa.

Por último, o capítulo 4 que traz as conclusões relativas aos principais achados da pesquisa e sua relação com a teoria sociointeracionista.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Conhecendo a síndrome de Down: principais características

De acordo com Pierce (2016), John Langdon Down no ano de 1866, observou que vários de seus pacientes eram bastante semelhantes e até poderiam ser confundidos como membros da mesma família. Apesar do médico não compreender a causa do déficit cognitivo apresentado por esses sujeitos, Down já descrevia fielmente as características físicas de seus pacientes que apresentavam rosto plano, redondo, nariz pequeno e olhos ovais. Para homenageá-lo o transtorno ficou conhecido como síndrome de Down e, atualmente, também é chamado de Trissomia do 21 (T21).

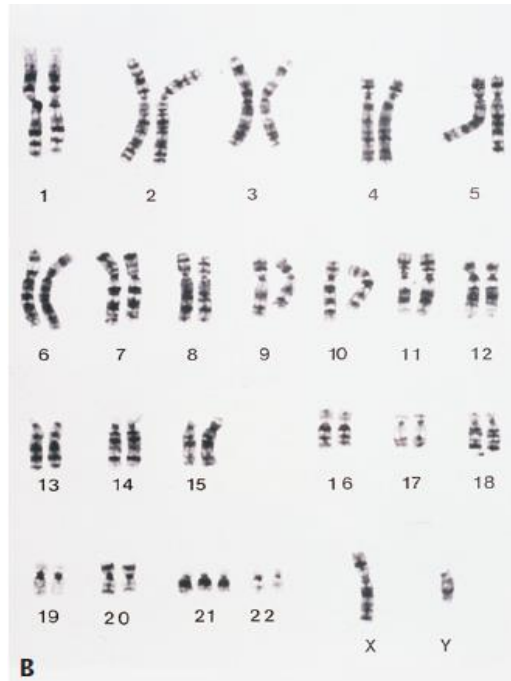
Alves (2011) refere que a síndrome de Down é uma desordem cromossômica que se caracteriza pela existência de um cromossomo extra ou parte de um, causando uma triplicação no material genético referente ao par cromossômico 21. Assim, o desequilíbrio originado da carga genética extra irá persistir e incidir sobre determinadas funções da pessoa com Down imprimindo diferenças que serão reconhecidas como típica da síndrome e outras de caráter individual, de acordo com as interações específicas de cada indivíduo com o ambiente ao longo de toda sua vida (FLÓREZ, 2000).

Nos Estados Unidos da América cerca de 1 em cada 700 crianças nascem com a síndrome, estes dados são semelhantes ao que é observado em todo o mundo (PIERCE, 2016). No Brasil ainda não temos uma estatística específica para verificar o número de pessoas com a SD, porém no ultimo senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, contatou-se que cerca de 2,6 milhões de brasileiros declararam ter deficiência intelectual (DI). Sendo a síndrome de Down uma das causas mais frequentes de deficiência intelectual, presente em cerca de 18% do total de deficientes intelectuais em instituições especializadas (LIMA et al., 2000).

A maior parte da população com síndrome de Down (92% dos casos) possui três cópias completas do cromossomo 21 – totalizando 47 cromossomos – esta condição é chamada de SD primária (figura 1) que “surge a partir da não disjunção espontânea na formação do óvulo: cerca de 75% dos eventos de não disjunção que provocam a síndrome de Down são de origem materna, a maioria surgindo na meiose I”. As falhas nos cromossomos que se dividem têm pouca tendência hereditária, no geral as crianças que apresentam essa alteração genética são filhos de pais sem a deficiência. Porém, aumenta-se a possibilidade de

ter outro filho com a síndrome comparando-se a outros casais da mesma idade que não tem nenhum filho com Down (PIERCE, 2016, p.201).

Figura 1. Síndrome de Down Primária

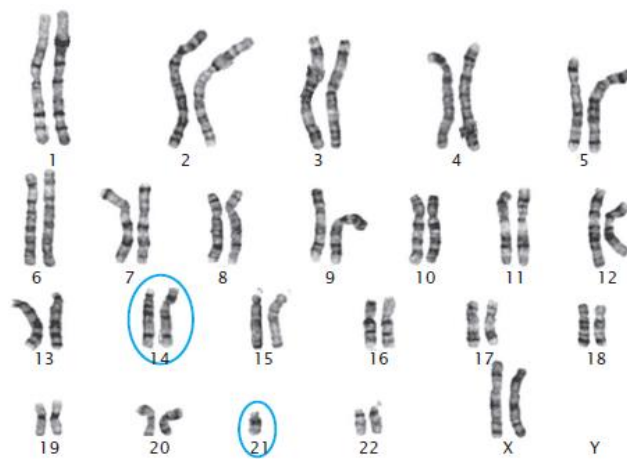


Fonte: L. Wilatt, *East Anglian Regional Genetics Service/Science Photo Library/Photo Researchers*, Livro *Genética um enfoque conceitual* de Benjamim A. Pierce, 2016.

A síndrome de Down familiar (figura 2) presente em 4% da população foco deste estudo – leva esse nome devido a tendência de hereditariedade – possui as mesmas características fenotípicas da síndrome de Down primária. Ela surge em descendentes de pais portadores de cromossomos que sofreram translocação robertsoniana, ou seja, o braço longo do 21 e o braço curto do 14 trocam de lugar. Os pais que portam a translocação são completamente saudáveis, mas apresentam maior chance de ter crianças com a síndrome de Down (PIERCE, 2016).

Pierce (2000, p. 202) relata que:

Essa troca produz um cromossomo que inclui os braços longos dos cromossomos 14 e 21 e um cromossomo muito pequeno com os braços curtos dos cromossomos 21 e 14. O pequeno cromossomo é perdido após várias divisões celulares. Embora a troca entre os cromossomos 21 e 14 seja a causa mais comum da síndrome de Down familiar, a condição também pode ser causada por translocações entre o cromossomo 21 e outros cromossomos, como o 15.

Figura 2. Síndrome de Down Familiar

Fonte: *Centre for Genetics Education para e em nome de Crown no direito do Estado de New South Wales, Australia no Livro Genética um enfoque conceitual de Benjamim A. Pierce, 2016.*

Uma terceira anomalia genética que pode ocorrer na síndrome de Down é denominada de mosaïcismo, de acordo com Pueschel (1993) os sujeitos acometidos por ela apresentam menor déficit cognitivo comparado com os sujeitos que possuem a T21 e diminuição dos traços que são característicos da SD. Esta anomalia acomete cerca de 1% dos casos de pessoas com Down, “no mosaïcismo, ocorre uma variação no número extra de cromossomos 21 em determinadas células, sendo outras consideradas normais” (FREIRE et al, 2014, p. 248).

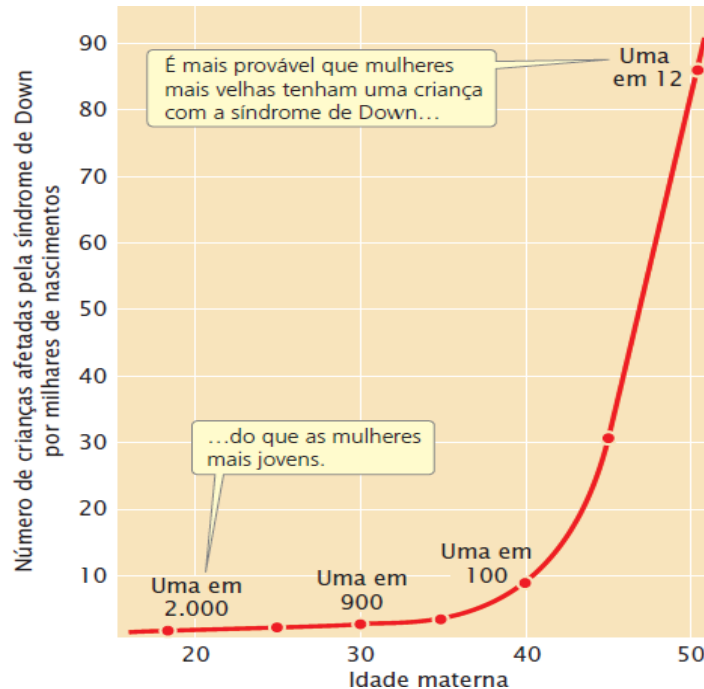
As causas que levam ao nascimento de recém-nascidos com a síndrome ainda é desconhecida, estudos (CUNNINGHAM, 2008; SCHWARTZMAN, 2003; PIERCE, 2016) comprovam que a idade materna avançada é o principal fator de risco. A incidência de casos aumenta rapidamente chegando a 1 para 12 nascidos vivos em mães com 50 anos (figura 3).

O diagnóstico da síndrome pode ser realizado no próprio pré-natal, onde a combinação de exames de ultrassonografia e testes sanguíneos na genitora buscam pela possível presença da anomalia cromossômica, apresentando alto índices de acerto. Já o diagnóstico pós-parto geralmente acontece no nascimento ou logo após, devido as características físicas que podem ser verificadas pelo médico (ROIZEN, PATTERSON, 2003).

De acordo com a literatura, as características fenotípicas da SD são a mais específicas dentre as síndromes descritas, as principais são: prega palmar única, orelhas pequenas, fissuras palpebrais oblíquas, pregas epicômicas, pescoço com aparência larga e

grossa, contorno facial achatado, cavidade oral de tamanho reduzido, entre outras (WERNEK, 1993; FREIRE et al., 2014).

Figura 3. Incidência da síndrome de acordo com a idade materna



Fonte: Livro *Genética um enfoque conceitual* de Benjamim A. Pierce, 2016

Em decorrência da síndrome de Down, outros problemas de saúde podem incidir sobre o sujeito, entre eles estão: a hipotonia (100%); problemas de audição (50 a 70%) e de visão (15 a 50%); cardiopatias congênitas (50%); distúrbios na tireóide (15%); problemas neurológicos (5 a 10%); alterações de coluna cervical (1 a 10%), além de envelhecimento precoce e obesidade (OPITZ; GILBERT-BARNESS, 1990).

A constatação da T21 não influencia no prognóstico da pessoa com a SD, “há um consenso da comunidade científica de que não existem graus da SD e que as diferenças de desenvolvimento decorrem das características individuais que são decorrentes de herança genética, estimulação, educação, meio ambiente, problemas clínicos, dentre outros” (SILVA; KLEINHANS, 2006). Por este motivo, vale ressaltar a importância de um diagnóstico e intervenção precoce junto a esta população para que o seu potencial seja explorado ao máximo. Estudos comprovam que é de extrema importância a realização de um acompanhamento multiprofissional especializado junto a sujeitos com Down (SCHWARTZMAN, 1999; MOELLER, 2006), a estimulação precoce da fisioterapia e fonoterapia trazem grandes benefícios para o desenvolvimento e desempenho social da pessoa com a síndrome de Down (MOREIRA; EL-HANIB; GUSMÃO, 2000).

Uma característica presente em 100% das crianças com a síndrome é a hipotonia, afetando toda a parte ligamentar e muscular, a criança tende a demorar mais para controlar a cabeça, rolar, sentar, arrastar, engatinhar, andar e correr. Ou seja, o desenvolvimento psicomotor da criança acontece de forma mais lenta, interferindo na sua exploração do meio responsável por estimular o seu desenvolvimento. Em contrapartida, vale ressaltar que existem variações de tônus de acordo com as características individuais dos sujeitos, além de que a hipotonia tende a diminuir com o passar dos anos. Para minimizar as consequências da hipotonia muscular o trabalho fisioterápico é fundamental (PEDIATRIC DATABASE, 1994).

No estudo de Schelbauer e Pereira (2012) que objetivou analisar quais eram os benefícios que a equoterapia como recurso terapêutico associado com a psicomotricidade trariam para pacientes com a síndrome de Down, concluiu que a utilização deste recurso proporciona melhora importante na motricidade fina e global, equilíbrio estático e dinâmico nas fases da marcha, proporcionando assim maior independência aos pacientes.

O desenvolvimento mais lento do que o desenvolvimento típico também decorre do déficit intelectual, no qual afetará o desenvolvimento das habilidades cognitivas, consequentemente afetando o modo de pensar, raciocinar, tornando as dificuldades de aprendizagem e de memória parte do fenótipo da síndrome, onde todas essas dificuldades apresentadas vão alterar a linguagem do sujeito como um todo (NADEL, 2003).

De acordo com uma pesquisa realizada na Califórnia – EUA, que comparam o cérebro de sujeitos Downs com o de crianças ditas normais, concluiu-se que o cérebro do Down é prejudicado, porém o mau funcionamento pode ser compensado pelo desenvolvimento de outras funções cerebrais, que não são prejudicadas, através do aprendizado (BISSOTO, 2005). Confirmando o que é relatado por Puechel (2002, p. 116) “As limitações físicas e intelectuais da criança com síndrome de Down podem ser modificadas por meio do manejo competente e do treinamento precoce”.

De acordo com Alves, Delgado e Vasconcelos (2008) a aquisição da linguagem é um processo gradual que requer algumas capacidades da criança. Para que haja um adequado desenvolvimento da linguagem se faz necessário que as funções envolvidas na mesma estejam intactas, isto é, a integridade da inteligência, das funções auditivas e das estruturas responsáveis pela articulação. Porém, sabe-se que essas capacidades neurológicas, sensitivas e estruturais totalmente favoráveis não é uma realidade encontrada na síndrome de Down.

Desde o nascimento, são encontrados distúrbios relacionados com a comunicação, principalmente no que se refere à expressão (BARATA E BANCO, 2010). Em se tratando da linguagem oral, as crianças com a SD produzem suas primeiras palavras frequentemente

atrasada, comparado a crianças com o desenvolvimento típico. No vocabulário expressivo o atraso é maior e mais lento, visto que apresentam as primeiras palavras por volta dos dezoito meses, atingindo cerca de cinquenta palavras em seu vocabulário por volta dos trinta e seis meses, quando se inicia a produção de sentenças simples (LAMÔNICA, 2008).

O atraso no desenvolvimento da fala nessa população pode também estar relacionado às alterações orofaciais que podem ser observadas nesses sujeitos. De acordo com Mustacchi e seus colaboradores (1985) pode-se encontrar: dentição irregular e atrasada, com dentes malformados, apresentando má oclusão dentária predominantemente classe III de Angle, mordidas aberta anterior e cruzada posterior; língua grande e protrusa, o palato estreito e elevado, cavidade oral pequena e hipofunção da mandíbula devido à hipotonia dos músculos faciais.

Sendo assim, a reabilitação fonoaudiológica é imprescindível, intervindo com a criança e orientando a família para que as etapas naturais de desenvolvimento e sua interação com o meio aconteçam de forma eficaz, promovendo uma aquisição de fala clara e bem articulada por parte da criança.

Quando consideramos a população de escolares com SD, estudos (COOLEY e GRAHAM, 1991; MUSTACCHI, 2000; VICARI, CASELLI e TPNUCCI, 2005; YPSILANTI et al, 2005; LIMONGI, 2010) relatam que essas crianças apresentam alguns déficits (inclusive linguístico e cognitivo) que podem comprometer o processo de escolarização, de apropriação da leitura e da escrita.

Em 1993, Werneck sugeriu que ao estimular as crianças com SD utilizassem materiais concretos que representem as palavras ou frases faladas, apoiando a memória auditiva imediata e a memória visual para que as dificuldades de funcionamento do cérebro sejam compensadas.

Partindo dessa premissa, os autores Alves, Delgado e Vasconcelos (2008, p. 51) mencionam que:

Tanto na construção da escrita, quanto no processo de alfabetização motora, a realização de atividades em sala de aula, a diversificação de movimentos com diferentes materiais e/ou objetos, as diversas formas de relações interpessoais, quer seja, por observação, quer seja através da participação conjunta, promovem um maior nível de desenvolvimento às crianças.

Posto isto, Vygotski (1998) infere que os processos psicológicos superiores humanos não são estruturados em localizações anatômicas fixas no cérebro e sim em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis. Os fatores que determinam a atividade de

vida do sujeito são frutos do seu desenvolvimento histórico-cultural, onde o indivíduo realiza com a ajuda do outro aquilo que ainda não consegue realizar sozinho. Sendo a linguagem o mais elaborado sistema de signos presente na cultura humana, e através dela seria possível organizar o pensamento e entender todas as informações.

Para concluir, é justo lembrar que todas as nossas ações têm sentido histórico: usamos o lápis para escrever, porque nos apropriamos de sua função histórica; pintamos os desenhos, representamos a fala, realizamos cálculos, vamos à escola, porque nos apropriamos desse comportamento, aprendemos. Portanto, não nascemos prontos para exercê-los, percorremos um longo e intensivo caminho de aprendizagem. O mesmo ocorre com o deficiente intelectual, não aprendem repetindo exaustivamente uma ação, aprendem por se apropriarem do seu significado social. Por isso, deve-se valorizar o seu processo de aprendizagem, apreciando sua forma de agir e suas ações peculiares (OLIVEIRA, 2012).

2.2.Considerações gerais sobre a escrita: da história a suas fases de desenvolvimento

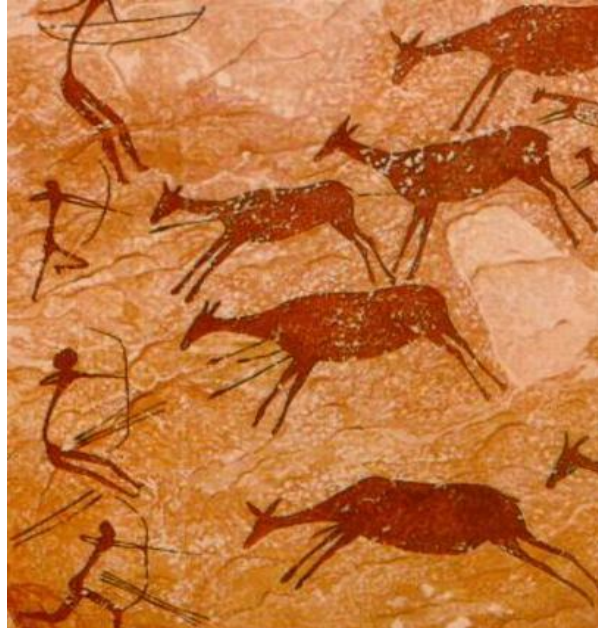
A linguagem oral existe desde o início dos tempos, a qual foi adquirida naturalmente. Ações de sobrevivência, como a caça e a elaboração de ferramentas, permitiu que o homem primitivo desenvolvesse a capacidade de especialização hemisférica o que favoreceu o desenvolvendo da oralidade. A linguagem escrita surgiu tempos depois, com a evolução do cérebro humano e da capacidade de linguagem ser adquirida, foi um método de comunicação desenvolvido pelo próprio homem devido a sua necessidade de registrar a história ao longo dos tempos (MOUSINHO, 2003).

De acordo com a história, a escrita surgiu entre os anos 3.000 a.C. e 3.100 a.C. no Egito antigo e na Mesopotâmia, respectivamente. Comparando com a oralidade percebe-se que a escrita é uma modalidade da linguagem muito recente, com cerca de 5.000 anos. Foi necessário um árduo trabalho e milhares de anos de evolução para que o homem a criasse, demorou quase 3.000 anos até surgir o alfabeto de 23 letras criado pelos fenícios. É necessário um grande esforço para se aprender a ler e escrever, ressalta-se que todos os povos desenvolveram a oralidade, mas nem todos desenvolveram a escrita (MOUSINHO, 2003).

Mas sabe-se que a necessidade de registrar fatos para futuras gerações iniciou-se já na pré-história e é comprovada com a pictografia (figura 4), na Espanha existem registros de pinturas rupestres com mais de 20.000 anos. A escrita pictográfica é representada por desenhos realísticos sobre o cotidiano de uma determinada comunidade, onde o desenho

representava o próprio objeto, podendo ser compreendido por todos que o visualizassem (MOUSINHO, 2003).

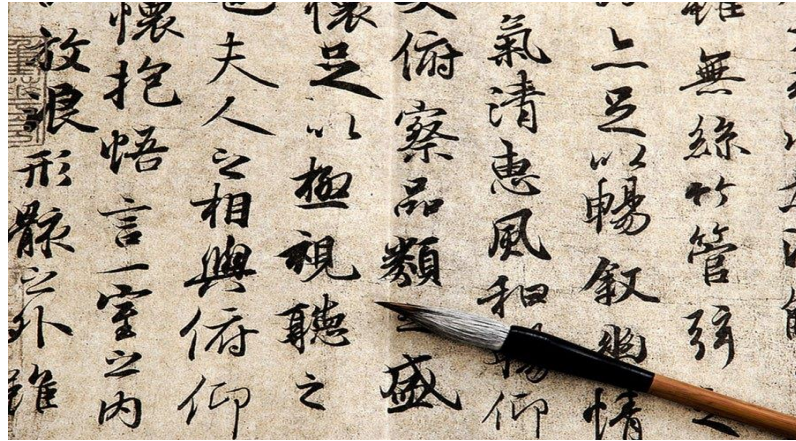
Figura 4. Pintura Rupestre que representa a escrita Pictográfica



Fonte: www.timetoast.com

Com o passar do tempo a Pictografia evoluiu para Ideografia, onde o desenho deixou de representar apenas o objeto e passou a significar conceitos relacionados a ele referindo-se ao objeto por analogia. Sendo assim, os ideogramas foram construídos não representando o objeto e sim o seu nome, necessitando que as pessoas aprendessem para poder utilizá-los e compreendê-los (MOUSINHO, 2003). Os Chineses utilizam a escrita ideográfica (figura 5) até os dias atuais, inicialmente os caracteres traduziam exclusivamente ideias e não sons. Todavia, para expressar ideias abstratas, onde transcrição gráfica era impraticável, os chineses introduziram elementos fonéticos na escrita ideográfica (CAMPOS, 2000).

Figura 5. Ideogramas utilizados na escrita chinesa



Fonte: www.epochtimes.com.br

A escrita silábica é utilizada em alguns países [exemplo, língua Etiópe] e se distanciou totalmente do desenho, começou a utilizar sinais arbitrários demonstrando a necessidade de uma organização e sequenciação dos valores sonoros (MOUSINHO, 2003).

Evoluímos mais ainda com a escrita alfabética, no Português utilizamos a escrita alfabética-ortográfica, este sistema se deu pela tomada de consciência das propriedades da linguagem (MOUSINHO, 2003). Permitindo uma grande economia no número de símbolos que devem ser memorizados para representar uma mensagem escrita, possibilitou a utilização do sistema fonológico e não só do lexical como na escrita ideográfica.

Com esse novo sistema se tornou impossível dissociar a oralidade da escrita, ambas fazem parte do mesmo sistema de construção da linguagem. De acordo com Mousinho (2003) que traz em seu texto a hipótese sobre a relação entre essas duas modalidades da linguagem levantada por Kato de que existe:

[...] a necessidade de apoio na oralidade nas fases iniciais do letramento (FALA 1 > ESCRITA 1), a independência relativa da língua no decorrer do processo (ESCRITA 1 > ESCRITA 2) e a inferência parcial que a escrita vai passar a ter no modo da pessoa se expressar oralmente, do popular “Quem lê muito, fala bem” (ESCRITA 2 > FALA 2) (p.41)

Em se tratando das diferenças entre a fala e escrita em termos de uso, pode-se dizer que a escrita possibilita um maior cuidado no planejamento dependendo menos do contexto situacional envolvido, é de caráter permanente e está à mercê das regras existentes na língua, como a ortografia (MOUSINHO, 2003).

De acordo com Santos e Navas (2002, p.2) “a escrita não é simplesmente o registro da fala, mas transmitir mensagens por meio de um sistema convencional que representa conteúdos linguísticos, pressupondo uma análise da linguagem”. Ou seja, apesar de não ser uma ciência exata, a escrita é um registro da capacidade humana de refletir e raciocinar de

forma abstrata a respeito da própria linguagem, provocando diversas transformações no desenvolvimento social e psicológico da criança.

Fayol (2014) revela que a escrita é uma ferramenta complexa, não sendo possível conhecer todos os seus aspectos de imediato já que não existe nenhum fator biológico – como na língua oral – que pré-disponha o seu desenvolvimento. Para que a criança desenvolva esta modalidade é necessário expô-la precocemente, onde a aprendizagem se configura através da estimulação, tornando-a sensível à escrita. Possibilitando que a criança descubra e elabore progressivamente as funções e características das formas e usos da escrita.

Considerando o que vem antes da fase de alfabetização, o período da pré-escrita representa o tempo antes de atingir a idade escolar, no qual a criança já desenvolve por si mesma, técnicas primitivas capazes de desempenhar funções que facilitarão a aprendizagem da escrita formal. De acordo com Luria (2006, p. 142) *“a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”*.

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. (LURIA, 2006, p. 143).

De acordo com Francioli (2013), Luria pressupõe que a escrita tem diversos estágios de desenvolvimento e que a criança, antes de entrar na escola, já assimilou alguns desses estágios considerados fundamentais para o desenvolvimento da linguagem escrita. Aqui, descreveremos os estágios da pré-escrita segundo Luria: (1) **fase dos atos imitativos**: neste estágio a criança tenta imitar a escrita dos adultos fazendo rabiscos sem significado funcional, ela não tem consciência que os rabiscos podem ajudá-la a lembrar-se o que lhe foi dito para escrever; (2) **escrita não-diferenciada**: a criança utiliza os rabiscos não para ler, mas para lembrar-se do que lhe foi dito, por isso, é uma fase instável como instrumento auxiliar de memória e a criança depois de algum tempo pode esquecer o significado do que registrou; (3) **escrita diferenciada**: a escrita da criança ainda é confusa, mas a ideia de usar desenhos enquanto registra pode ser um meio que ela utiliza para lembrar-se do que escreveu; (4) **escrita por imagens (pictográfica)**: o estágio da escrita diferenciada, o uso de fatores como quantidades e formas distintas é que permitem que a criança avance para pictografia. O uso dos desenhos passa a ser uma forma de recordar e pela primeira vez, o desenho começa a

convergir para uma atividade intelectual complexa. O estágio pictográfico apresenta-se desenvolvido principalmente em crianças de cinco e seis anos, representando a experiência que a criança tem com os desenhos infantis; (5) **1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica:** a criança sabe que pode usar os signos que lhe foram ensinados pelo professor (as letras do alfabeto) para escrever qualquer coisa, mas ainda não sabe usá-los. Nesse estágio, quando a criança é solicitada a escrever algo, pode registrar letras que conhece sem que essas letras tenham significado com o que lhe foi ditado. Isto significa que a criança, no início da alfabetização, assimila os códigos linguísticos de maneira puramente externa, sem entender o sentido e o mecanismo do uso das marcas simbólicas.

Pode-se dizer que como nossos ancestrais a criança, também, inicia sua escrita através do desenho. Ao observar outras pessoas desenharem e escreverem as crianças tendem a imitá-las surgindo as garatujas, que são as primeiras manifestações gráficas na infância (figura 6). De acordo com Fayol (2014), com 3 anos de idade a criança realiza rabiscos indistintos, como desenhos e como escrita. É preciso esperar até depois dos 3 anos de idade para que a criança compreenda a diferença entre o desenho e a escrita, já que no momento os escritos são como desenhos de escrita.

Figura 6. Garatujas



Fonte: projectobrinicareaprender.wordpress.com

Na fase entre os três e cinco anos elas aprendem a diferenciar o desenho do escrito, começam a compreender algumas noções da escrita, como: a linearidade; que as letras são separadas por espaço; que as sequencias escritas devem ter um comprimento; que as

sequências de letras não podem ser constituídas dos mesmos itens, exemplo: GGGGGG. Sendo assim, as primeiras produções da criança são séries contínuas e sem segmentação em palavras ou frases, variam de acordo com a mensagem a seguir, mas sem relação com a fonologia. Ou seja, para elas, a palavra urso [animal grande] não pode ser menor que a palavra borboleta [animal pequeno] (FAYOL, 2014).

Posteriormente, com auxílio da estimulação, percebem que o tamanho das produções escritas varia de acordo com o tamanho das produções orais. É neste momento que a criança passa do desenho para a produção escrita com as formas orais, correspondendo ao início do acesso ao princípio alfabético (FAYOL, 2014). E assim as crianças vão levantando hipóteses e compreendendo que “a escrita codifica não diretamente o sentido, mas a fala – o que corresponde ao princípio alfabético –, por meio de associações entre configurações de letras e configurações de sons [...]” (FAYOL, 2014, p.36).

Santos e Navas (2002) relatam que a chave para o acesso ao princípio alfabético é a descoberta do fonema, que acontece através do desenvolvimento da consciência fonológica. Sendo esta, uma capacidade metalinguística de acesso e manipulação cognitiva, de forma consciente, das representações no sistema fonológico da fala. Várias crianças sofrem com o fracasso escolar devido à dificuldade em compreender a relação de interdependência da CF e da aprendizagem da leitura e escrita, já que o desenvolvimento de uma é consequência da outra de maneira recíproca.

Zorzi (2003) afirma que o conhecimento fonológico não pode ser considerado como algo linear, ele é dividido em 4 níveis que variam de acordo com o grau de complexidade. Um dos níveis iniciais é o de sensibilidade à rima, neste nível a criança é capaz de detectar estruturas sonoras semelhantes em diferentes palavras, podendo ser no início ou no final. No segundo nível que é o conhecimento silábico, como o nome já diz, a criança adquire a capacidade de operar com as estruturas silábicas das palavras, conseguindo segmentar suas constituintes em sílabas. O terceiro nível é o conhecimento intra-silábico que se relaciona ao fato da criança perceber que as sílabas podem ser divididas em unidades menores, porém maiores que os fonemas. Já no último nível que é o conhecimento segmental, a criança finalmente percebe que as palavras são constituídas de unidades sonoras, os fonemas. Diferentemente dos outros níveis, como a rima e o silábico, neste último é necessário o ensino formal da língua para que a criança o desenvolva-o, no sistema de escrita alfabética.

A partir do momento que a criança compreende o princípio alfabético e qual a funcionalidade da escrita, sendo a escrita uma representação gráfica com significados, ela também evolui na sua aprendizagem. Ao analisarmos as fases de apropriação da linguagem

escrita podemos realmente perceber a total relação entre a CF e as hipóteses de escrita levantadas pelas crianças.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (2008) existem cinco níveis de desenvolvimento da escrita, sendo eles: (1) pré-silábico: a criança não estabelece relação entre a escrita e a fala (pronúncia), ela exerce sua escrita por meio de desenhos, rabiscos e letras utilizando-as aleatoriamente, onde ela já percebe a função social da escrita; (2) silábica: a criança descobre que a quantidade de letras para escrever uma palavra corresponde às partes da palavra falada; (3) silábico-alfabética: a criança percebe primeiramente que a sílaba tem duas letras e posteriormente que existem sílabas com mais de duas letras, tem dificuldades em separar palavras quando escreve frase ou texto; (4) alfabética: já domina a correspondência grafema-fonema e as regularidades da língua. Faz relação sonora das palavras, escreve do jeito que fala, oculta letras quando mistura a hipótese alfabética e silábica, apresenta dificuldades e problemas ortográficos e o (5) ortográfico: esse é um nível em que permanecemos em continua construção, aonde vamos adquirindo e dominando as irregularidades da língua no decorrer da vida.

No que se refere à ortografia, a dificuldade em aprendê-la dependerá do grau de transparência da escrita alfabética utilizada no idioma da criança, ou seja, quando o número de grafemas for maior que o número de fonemas a associação grafema-fonema será mais complexa, resultando em uma ortografia opaca. Se a relação grafema-fonema for equivalente, consequentemente, a ortografia será mais transparente e de mais fácil aquisição para a criança, pois refletirá a natureza fonológica desta língua (SANTOS E NAVAS, 2002).

Sobre o processo de apropriação da ortografia do Português, Zorzi em 1998 analisou em sua pesquisa a aquisição da escrita de crianças, permitindo que ele elaborasse uma classificação quanto aos principais erros ortográficos cometidos por crianças na fase de alfabetização, da primeira à quarta série do ensino fundamental. De acordo com seus achados, existe uma possível sequência de apropriação do sistema ortográfico, ele levanta a hipótese que os erros ocorrem de acordo com as próprias características intrínsecas da linguagem escrita (ZORZI, 2003).

Nos seus achado Zorzi (2003, p.38) relata que os principais erros totalizam dez categorias:

Como pode ser constatado, os erros de representações múltiplas são os mais frequentes. Em seguida, aparece as alterações causado por apoio a oralidade. Em terceiro lugar, as omissões de letras. Em quarto lugar, os erros por junção ou separação incorretas das palavras. Na sequência, em quinto lugar, estão os erros por confusão entre “am” e “ão”. Em sexto lugar, vêm as generalizações. Em sétimo lugar, surgem as trocas entre surdos/sonoras. As alterações por

acrécimo de letras ocupam o oitavo lugar. A nona posição fica ocupada pelas confusões entre letras parecidas e, finalmente, as inversões correspondem a décima posição.

Diante de todas as questões levantadas até aqui pode-se concluir que aprender a ler e escrever não é uma tarefa simples, demanda muitas questões que vão além da compreensão de que podemos nos comunicar através deste meio. Zorzi (2003) expõe que a compreensão do princípio alfabético permite que a criança compreenda a relação entre letra e som. Porém, chegar a esse ponto não é o limite necessário para a aprendizagem da escrita. Neste ponto, a criança começa uma nova fase de descobertas sobre como se escrever de forma convencional efetuando assim, novas aprendizagens e desenvolvimentos nas etapas que irão surgir.

Assim, Zorzi (2003) estabelece que esta apropriação acontece de forma progressiva, onde além da construção da hipótese alfabética é necessário que a criança compreenda: o domínio da posição da letra no espaço gráfico; o domínio visuoespacial; a noção de tonicidade e sílaba tônica; a segmentação de blocos sonoros em palavras; a segmentação de palavras em unidades fonêmicas e a possibilidades de construção de sílabas; a identificação das variações entre falar e escrever e a estabilização da escrita convencional; além da possibilidade de representações múltiplas e a identificação das alternativas de escrita.

Posto isto, é fato que aprender a ler e escrever não é fácil, já que demanda muita memória e atenção para sua aprendizagem que é lenta e difícil, onde produzir a escrita difere das condições costumeiramente necessárias na produção oral. Como visto nesse texto é necessário que o sujeito reflita sobre sua própria linguagem, utilizando a metalinguagem. Por isso, é necessário valorizar o seu processo de aprendizagem através da mediação. A criança necessita de estímulos para conseguir adquirir a escrita, a imersão em situações de percepção e de uso da escrita facilitará a sua aprendizagem fazendo com que a criança conheça o significado social e a função que a escrita representa no seu cotidiano.

Por fim, trago o comentário de Vygotski (1998) *“o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras”* (p. 157). Ou seja, criar mecanismos que sejam prazerosos e venham auxiliá-los a desenvolver o máximo de seu potencial.

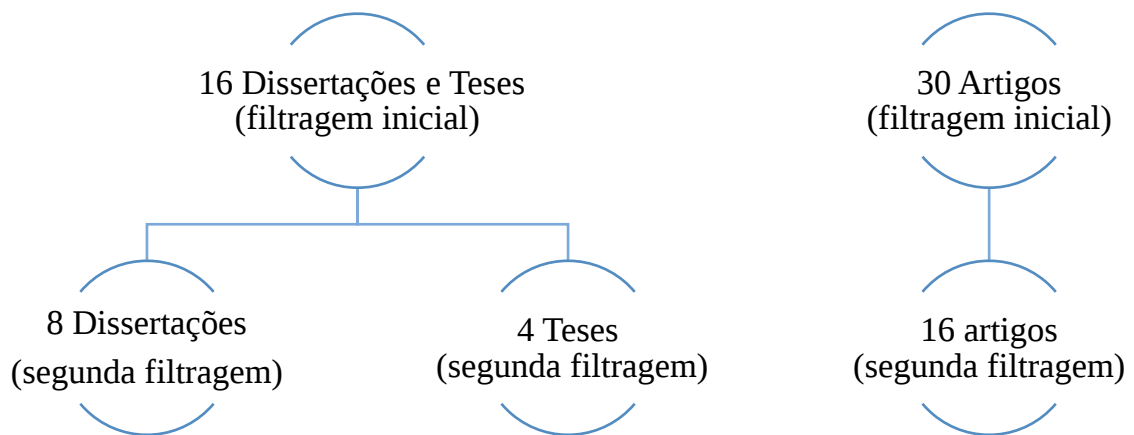
2.3.Principais perspectivas da linguagem escrita na síndrome de Down: levantamento das pesquisas nacionais

Para embasar o objeto de estudo proposto por esta dissertação foi realizada uma busca de artigos, dissertações e teses indexados e não indexados em bases de dados nacionais (SciELO, Periódicos da CAPES e Google Acadêmico), pelos descritores “síndrome de Down” associado a “escrita manual”.

Os seguintes critérios de inclusão foram utilizados: (1) estudos nacionais publicados nas bases pesquisadas; (2) trabalhos que tem como público-alvo os sujeitos com a síndrome de Down; (3) que discorram sobre a escrita desta população. Foram excluídas as pesquisas que tratavam de leitura, consciência fonológica e inclusão escolar, que não relacionavam as temáticas à escrita propriamente dita.

Os artigos, dissertações e teses encontrados na busca foram avaliados pelo autor deste estudo. Em uma análise inicial, foi realizada com base nos títulos dos manuscritos e nos resumos de todos os artigos que preenchiam os critérios de inclusão e exclusão. Em um segundo momento, os manuscritos foram obtidos na íntegra e, mais uma vez, examinados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos (Figura 7).

Figura 7. Filtragem dos manuscritos selecionados



Ao analisarmos as principais características das publicações sobre a temática aqui discutida percebemos que a maioria dos trabalhos foram publicados nos anos de 2009 e 2014 totalizando 5 estudos em cada ano (Gráfico 1), pode-se perceber também que a maior concentração de publicações vem da região Sudeste e Sul totalizando 12 e 11 publicações, respectivamente (gráfico 2).

Gráfico 1. Número de Publicações por Ano

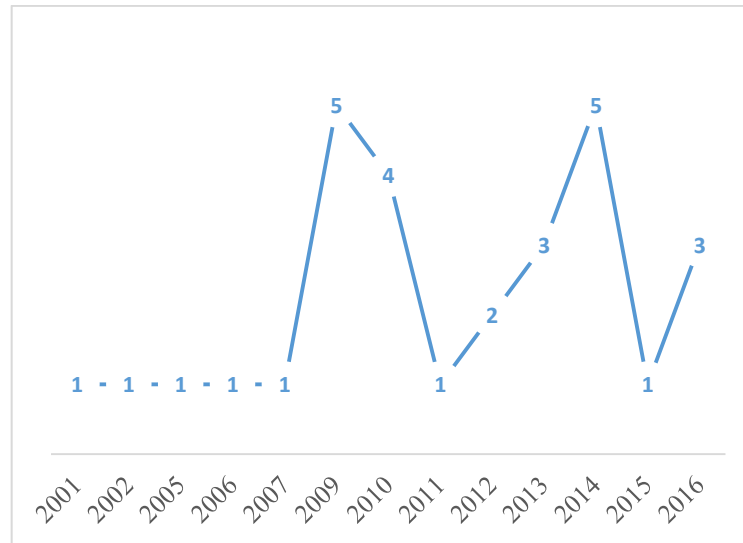
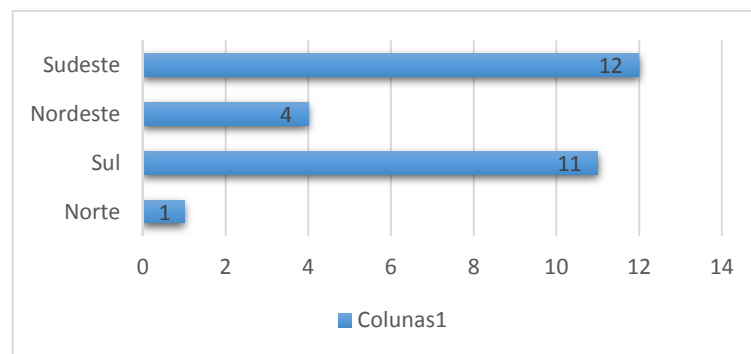
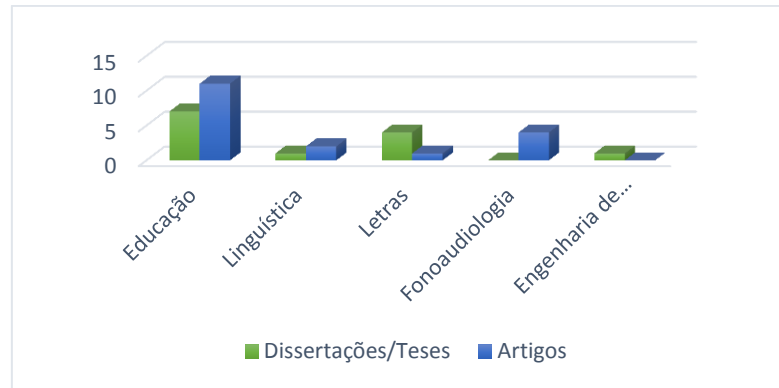


Gráfico 2. Regiões de Publicações



Quanto às principais áreas de concentração das publicações encontradas, verificamos que em sua grande maioria foram na Educação, totalizando 7 dissertações e teses e 11 artigos. Em se tratando da Linguística encontrou-se apenas 1 dissertação e 2 artigos comprovando assim a necessidade de maiores investigações sobre a temática como neste trabalho é proposto.

Gráfico 3. Áreas de Concentração



Utilizando o modelo de levantamento realizado por Lima (2016), realizamos uma análise das principais informações encontradas nas teses e dissertações (quadro 1) e artigos (quadro 2) encontrados na busca.

Quadro 1. Pesquisas em linguagem escrita e síndrome de Down – teses e dissertações

PESQUISAS EM ESCRITA NA SÍNDROME DE DOWN (TESES E DISSERTAÇÕES)				
<i>ESTUDO</i>	<i>OBJETIVO</i>	<i>SUJEITOS DA PESQUISA</i>	<i>MÉTODO EMPREGADO</i>	<i>PRINCIPAIS RESULTADOS</i>
Cousseau, 2001 DISSERTAÇÃO Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Paraná.	Analisar dados da fase inicial de aquisição da escrita de sujeitos portadores da SD, com o intuito de estabelecer características de ordem linguística presentes na escrita desses sujeitos.	- 3 Jovens de 19 anos com síndrome de Down (2 do sexo masculino e 1 do feminino); - Mães dos jovens participantes da pesquisa;	- Os dados foram coletados em uma Fundação pela pesquisadora; - As sessões de coleta de dados firam gravadas em áudio e procuraram ressaltar a interação entre investigador e os sujeitos de pesquisa; - Entrevista com as mães dos jovens participantes da pesquisa.	- Assumir uma concepção interacionista associado a um adequado método educacional, a possibilidade de que a alfabetização ocorra fica sensivelmente aumentada nesta população; - Sujeitos com SD possuem dificuldade na utilização de pronomes e flexões verbais, a partir da interação com um adulto letrado que chamava sua atenção para o uso destas palavras, o participante da pesquisa mostrou-se capaz de tentativas de utilização.
Gândara, 2005 DISSERTAÇÃO Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí	Descrever e caracterizar o processo de desenvolvimento da compreensão do sistema de representação escrita por uma criança com SD.	- 1 Criança do sexo masculino de 9 anos e 5 meses.	- Foi realizado um estudo de caso; - Material coletado por meio de observação naturalísticas, entrevistas e situações de interação entre pesquisadora e sujeito através de atividades estruturadas; - A criança foi acompanhada durante 42 encontros de duração variável, 16 dos encontros foram de atividades estruturadas.	- Os resultados obtidos foram positivos, na medida que possibilitaram identificar os percursos que a criança realizou durante o seu processo de compreensão do sistema de representação escrita e compreender sua funcionalidade; - Foi possível comprovar a eficácia da mediação da aprendizagem, que precisa ser presente no cotidiano em sala de aula.
Gomes, 2006 TESE Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da	Uma análise da produção escrita de alunos com e sem Síndrome de Down.	- 21 Alunos com síndrome de Down de diferentes escolas da cidade de Fortaleza – CE.	- A coleta foi realizada em dois anos e o estudo se caracteriza como quantitativo comparativo; - Para análise da escrita dos sujeitos foram coletados 5 textos, sendo estas: a reescrita de um conto, com o apoio de imagem e presença e ausência de mediação; a reescrita de	- A análise revelou semelhanças quantitativas entre os dois grupos, em relação à apropriação da norma ortográfica e ao uso dos sinais de pontuação; - Verificou-se diferenças significativas nos aspectos linguísticos-textuais, as produções dos sujeitos com SD são

Universidade Federal do Ceará			uma história com mudança do desfecho; e um bilhete; - O estudo divide-se em quatro fases: (1) fase exploratória; (2) estudo piloto (3) sessões de avaliação com 11 alunos com SD; (4) sessões de avaliação com 10 alunos com SD.	permeadas pelo registro de palavras soltas e fragmentadas, com predominância do registro de substantivos e verbos. Já os alunos com DT apresentam uma escrita com maior coerência no emprego das palavras e na construção do sentido.
Bäumli, 2007 TESE PROGRAMA DE Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina	Desenvolver estudos e análises elucidativas, orientando-se através do conhecimento teórico e prático, baseando-se principalmente nas investigações teóricas de Piaget (1974), de Rondal (1993), Marina (1983), Vygotsky (1990) Troncoso & Cerro (1998), Fialho (2001), Doman (1980), Feuerstein (1997) e Beltrán (1997).	- Sujeitos com SD e seus familiares; - Equipe multiprofissional de atendimentos especializados que atendem os sujeitos com SD participantes desta pesquisa.	- A coleta de dados foi realizada no 1º Ambulatório Brasileiro de SD, no Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná, em conjunto com as equipes multidisciplinares integradas às outras instituições universitárias, clínicas e escolares; - A coleta de dados é realizada ora em grupo ora individualmente, através de anamnese e entrevistas com pessoas com SD, suas famílias e os profissionais.	- Foi possível verificar que os atendimentos multidisciplinares, através de um ambiente estimulador e o apoio familiar são fatores positivos intervenientes na aprendizagem e servem de compensação sobre os efeitos negativos que podem alterar as possibilidades no desenvolvimento deste “sujeito”. - A autora descreve em seus resultados os efeitos positivos e negativos no processo de leitura e escrita do sujeito com SD;
Pinto, 2009 DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Investigar a consciência fonológica de crianças com síndrome de Down falantes do português brasileiro.	- 11 Crianças com SD e idade cronológica média: 9 anos e 10 meses.	- O instrumento utilizado neste estudo para avaliar a CF apresenta tarefas divididas em nível da sílaba e nível do fonema; - O tempo de letramento escolar das crianças, referente ao tempo de contato com o ensino da língua escrita em contexto formal, foi obtido através de um questionário aplicado aos pais ou responsáveis e de contato com as escolas dos integrantes.	- Os participantes apresentaram maior facilidade na resolução de tarefas que exigiam consciência silábica; - Exibiram diferentes hipóteses de escrita, as quais apresentaram associação positiva significativa com os escores da avaliação da CF; - O desempenho dos sujeitos com SD na avaliação da CF foi significativamente inferior ao de crianças com DT, apesar de mesma hipótese de escrita; - A inteligibilidade de fala também mostrou, ao contrário do tempo de

				letramento escolar, associação significativa com a consciência fonológica.
Sás, 2009 DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos	Verificar a eficiência do programa de remediação fonológica nos níveis de leitura e escrita em alunos com a referida síndrome.	- 8 Alunos com síndrome de Down em fase alfabética de aprendizagem da escrita.	- Os sujeitos foram divididos dois grupos (experimental e controle); - Instrumentos variados foram utilizados para a escolha dos participantes e mensuração da eficácia do programa de intervenção; - Após aplicação do programa de remediação fonológica, a análise dos dados se deu por comparação do desempenho no pré-teste e pós-teste.	- O programa de remediação fonológica mostrou-se eficaz para escolares com SD, pois possibilitou o desempenho dos alunos em provas de CF, leitura em voz alta e escrita sobre ditado, quando comparadas em situações de pré-teste e pós-teste.
Silva, 2010 DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Investigar o nível de conceptualização de escrita da criança com SD durante o processo de alfabetização, numa escola regular da rede particular de ensino de Natal/RN.	- 1 Criança com SD, objeto do estudo; - 25 crianças que estudavam com o sujeito pesquisado; - Professores do sujeito de pesquisa;	Foi realizado um estudo de caso com observação livre na sala e entrevista com professores e as crianças, buscando verificar o processo de apropriação da escrita na SD.	- A criança com SD, passa pelas mesmos níveis e hipóteses da criança com DT, mas precisam de um maior tempo para construção de uma hipótese e uma mediação mais sistemática, com momentos individualizados e elaboração de atividades mais contextualizadas.
Lopes, 2011 DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista	Descrever e compreender os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena SD, bem como caracterizar a atuação pedagógica empregada em propostas de vivências dessa linguagem.	- 1 Criança do sexo feminino de seis anos e três meses de idade no início da pesquisa.	- 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.	- 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 macrossociais.
Comin, 2013	Investigar como está se dando a aquisição da	- 6 Jovens com SD (2 do sexo	- Os instrumentos utilizados foram: diário de campo; ficha de atividades	- As atividades estruturadas favoreceram no aprendizado da leitura e escrita dos

DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos	leitura e da escrita de um grupo de jovens com SD de uma instituição especializada, verificando em que nível de escrita eles se encontram.	masculinos e 4 (femino).	desenvolvidas na semana; “Prova de 4 palavras e uma frase”; texto adaptado de uma notícia jornalística; programa de alfabetização; - Os dados foram analisados qualitativamente pela identificação ou não de uma evolução da escrita e leitura e quantitativamente pelo levantamento de dados sobre a leitura das estudantes.	jovens com SD, onde a estimulação deve partir de atividades concretas e/ou adaptadas para esta população; - Os participante da pesquisa conseguiram progredir em atividades de leitura e escrita, quando comparado a si mesmo antes da aplicação das atividades utilizadas na pesquisa.
Aleixo, 2014 TESE Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul	Investigar habilidades de CF e escrita de indivíduos com SD por meio de uma abordagem longitudinal.	- 10 indivíduos com SD com idade média de 14a e 5m; - 18 crianças com DT e idade média de 7 anos e 8 meses.	- Os participantes com SD foram avaliados quanto à CF, MCDV e habilidades de escrita nos anos de 2008 (Tempo 1) e 2012 (Tempo 2); - Os participantes do DT participaram da pesquisa no tempo 2; - A MCDV dos participantes com SD foi avaliada por meio da repetição de palavras nos dois tempos. Um teste de repetição de pseudopalavras foi aplicado nos dois grupos somente no Tempo 2.	- Participantes com SD apresentaram evoluções significativas em habilidades de escrita (palavras e frase) e de CF; - Os progressos na escrita e na CF dos participantes com SD ocorreram concomitantemente; - Os participantes com SD deste estudo apresentaram desempenho inferior ao de controles com DT em tarefas de CF e MCDV, mesmo quando o critério de pareamento foi a idade mental verbal (IMV). Porém, não houve diferença no que se refere à escrita.
Feistauer, 2014 TESE Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Analisar, o impacto da família e da escola na formação de leitores que relacionem o que leem com o que veem, com o que sentem, com o que vivem, enfim, que construam significados sociais, históricos e políticos na leitura do texto a que se dedicam, tornando-se, dessa forma, sujeitos	- 5 Crianças e Adolescentes com idades variadas entre 8 e 14 anos, duas do sexo feminino e três do sexo masculino; - 4 Educadoras, sendo 3 Professores e 1 Orientadora Educacional; - 5 Mães de	- Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa e transversal, na qual foram aplicados questionários para os pais ou responsáveis e educadores para verificação da promoção de situações de letramento; - Foram analisados, também, materiais aplicados e observadas aulas de leitura na APAE.	- 3 das cinco mães são semi-alfabetizados e não leem para os filhos, nem possuem livros em casa. 2 famílias possuem maior escolarização e promovem eventos de letramento com as crianças e adolescentes com SD. As professoras realizam práticas e eventos de letramento nas aulas observadas e na oficina de linguagem; - Os dois alunos com SD cujas famílias são letradas compreendem, questionam, recontam e dramatizam

	pensantes, de modo que aprendam a utilizar o seu potencial de pensamento na construção e reconstrução de conceitos para compreender o mundo que os cerca.	crianças e adolescentes com SD.		textos, os três alunos cujas famílias não são letradas conseguem compreender e recontar histórias;
Dias, 2016 DISSERTAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos	Examinar e analisar o desempenho de alunas com deficiência intelectual da educação infantil, após intervenção planejada pautada nos componentes básicos do letramento emergente	- 2 Alunas com SD, sendo uma de 6 anos e 3 meses de idade no início da coleta de dados e a outra tinha 7 anos e 3 meses de idade.	- A participante 1 teve oportunidade de participar em 15 sessões de atividades semanais e a participante 2, em 11 sessões, dos diferentes componentes de letramento emergente; - O programa foi aplicado individualmente pela pesquisadora responsável pelo estudo a partir de uma avaliação inicial (pré-teste) e avaliação final (pós-teste).	- As participantes se familiarizaram com os componentes do letramento emergente com participação efetiva em atividades realizadas nas sessões; - Demonstraram uma evolução reduzida em relação ao domínio dos componentes do letramento emergente no que tange as atividades escrita que ainda não estavam presentes no repertório das participantes no início da intervenção.

Quadro 2. Pesquisas em linguagem escrita e síndrome de Down – artigos

PESQUISAS EM ESCRITA NA SÍNDROME DE DOWN (ARTIGOS)				
<i>ESTUDO</i>	<i>OBJETIVO</i>	<i>SUJEITOS DA PESQUISA</i>	<i>MÉTODO EMPREGADO</i>	<i>PRINCIPAIS RESULTADOS</i>
Gregolin; Cousseau, 2002 Periódico Revista Letras	Refletir sobre a aquisição da escrita em portadores de SD através da análise da produção escrita de um sujeito (JL), que apresentou progresso no processo de aquisição de escrita.	- 1 Adolescente de 19 anos.	- Estudo de caso, onde foi realizada uma análise linguística de textos escritos por um jovem com SD.	- Quando colocado lado a lado as tentativas de escrita datadas do ano de 1997 e textos por ele produzidos no ano de 2000, constatou-se que o sujeito passou do desenho para a escrita alfabética, em produções repletas de significado.
Macedo et al., 2009 Periódico Rev. Bras. Educ. Especial	Avaliar a relação existente entre o déficit de atenção e o desempenho de uma conduta grafo-motora necessária à aquisição da linguagem lecto-escrita em estudantes com SD.	- 5 Estudantes de ambos os sexos, com idade 17 e 21 anos.	- Foram realizados dois testes: um de Processamento Mental para avaliar o tempo de reação a um estímulo programado e outro de avaliação das variáveis relacionadas à conduta grafo – motora.	- Estudantes que apresentaram um longo tempo de reação alcançaram um baixo escore no teste grafo motor e aqueles que tiveram rápido tempo de reação obtiveram um alto escore no teste grafo motor.
Brito et al., 2009 Periódico Ensaio: aval. pol. públ. Educ.	Avaliar o perfil cenestésico-corporal de 20 crianças, com Síndrome de Down.	- 20 Crianças com idade entre 6 e 12 anos.	- Foi realizada avaliação de contexto que permitiu elaborar um estudo descritivo; - Aplicou-se Inventário Portage Operacionalizado e o protocolo de avaliação de habilidades motora de Bruininks– Oseretsky.	- Indivíduos com SD apresentam um déficit de habilidades cognitivo-motoras próprias da coordenação motora fina e um limitado desenvolvimento da linguagem, seja oral ou escrita, resultando em

				insucesso nas tarefas escolares;
Barby, 2009 Periódico Analecta	Investiga o uso de jogos pedagógicos como recurso complementar no processo de alfabetização de crianças com Síndrome de Down.	- 5 Crianças com SD, entre 8 e 15 anos de idade.	- Pesquisa qualitativa, onde foram elaborados diversos jogos pedagógicos e aplicados, individualmente ao longo de 10 sessões de intervenção, planejadas com base no referencial teórico piagetiano; - O estudo foi estruturado a partir da aplicação de pré-teste, intervenção e pós-teste.	- Após as sessões todas as crianças apresentaram avanços, sendo que três reconheceram 23 letras do alfabeto e 2 reconheceram mais da metade das letras utilizadas e três crianças conseguiram ler duas palavras do teste (sapo – gato); - Observou-se que para avaliar o reconhecimento de palavras é necessário um estudo mais longo com número maior de sessões.
Lavra-Pinto; Lamprecht. 2010 Periódicos Pró-Fono Revista de Atualização Científica	Verificar se crianças com SD falantes do Português Brasileiro apresentam níveis mensuráveis de CF por meio da aplicação do CONFIAS.	- 11 Crianças com SD, 6 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idades cronológicas entre sete e quatorze anos.	- Pesquisa de campo observacional do tipo transversal; - Para a avaliação da consciência fonológica foi utilizado o Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial (CONFIAS); - Após avaliação audiológica, duas Crianças apresentaram alterações (curva timpanométrica tipo B) e foram excluídas da coleta.	- Os escores de CF e as hipóteses de escrita apresentaram associação positiva significativa; - O desempenho das crianças com SD foi significativamente inferior ao de crianças com DT e mesma hipótese de escrita. - As medidas de CF e de memória de trabalho fonológica (MTF) apresentaram correlações positivas significativas.
Oliveira, 2010 Periódico	Realizar um estudo sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de	- 5 Crianças, na faixa etária de 10 a 13 anos de idade, em diferentes situações de	- Foi realizada avaliação de quociente de inteligência; - O procedimento de	- Foram observados avanços nas representações gráficas e nas tentativas

Cadernos de Educação	Down.	escolarização.	pesquisa envolveu a realização de intervenções pedagógicas semanais, durante 90 sessões de três horas, a partir da Teoria Histórico-Cultural;	individuais de escrita; - Dois alunos passaram a construir pequenos textos, um se encontra no início da escrita alfabética e dois continuaram a apresentar dificuldades, necessitando de uma mediação direta para a constituição das palavras.
Araújo; Simões, 2012 Periódico Gestão e Desenvolvimento	Identificar as estratégias utilizadas nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pelos professores de ensino regular, para o desenvolvimento da leitura e da escrita em alunos com T21.	- 30 Docentes de ensino regular do 1.º CEB.	- Foi realizada uma investigação empírica de natureza descritiva e quantitativa, através de questionário a fim de coletar as percepções dos professores de ensino regular do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita em alunos com T21.	- Ainda há uma certa relutância dos professores do 1.º CEB em desenvolver a aprendizagem dos alunos com T21 exclusivamente dentro da sala de aula; - Os métodos mais utilizados pelos professores são mistos, analítico/sintético e o global/analítico; - Apesar de reconhecerem capacidades do aluno para aprender, os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos com T21, especialmente devido à falta de formação na área.
Sás et al., 2012 Periódico Rev. Educ. Especial	- Investigar a aplicabilidade do Método JT para avaliação de um programa de remediação fonológica para alunos com	- 8 Alunos com SD.	- Os participantes eram matriculados em escola regular e enquadrados na fase alfabética, dentro da psicogênese da língua	- Os resultados da análise evidenciaram o potencial desse método para a avaliação da efetividade de programas de intervenção,

	diagnóstico de SD.		escrita; - Os participantes foram divididos aleatoriamente, em dois grupos: o Grupo Experimental (GE) e o Grupo Controle de Espera (GCE); - Para verificação da eficácia do programa de intervenção utilizou-se, antes e após a intervenção, a Prova de CF (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2000);	tanto na análise de resultados individuais como em grupo. Discute-se a potencialidade do método para o aperfeiçoamento de programas de intervenção e encaminhamento para novas pesquisas.
Gomes, 2013 Periódico Educar em Revista	Analisa-se a coerência textual a partir da reescrita do conto de Rapunzel.	- 6 Alunos com SD (grupo I); - 3 Alunos sem deficiência (grupo II).	- A pesquisa baseia-se em uma abordagem psicogenética da língua escrita; - Os participantes cursavam entre o 2º e 8º anos do Ensino Fundamental em escolas regulares; - O procedimento de produção textual consistiu em um encontro individual, cuja solicitação de produção escrita era precedida pela leitura do conto pela pesquisadora.	- Os dados indicaram a presença da coerência textual nos dois grupos, embora mais frequente nas produções do grupo II, que demonstrava maior competência com os elementos de coerência textual. - O grupo I, na sua maioria, experimentava dificuldades em elaborar um desfecho em estreita relação com as partes que compunham o texto. Não apresentaram, porém, dificuldades em definir e manter a personagem principal ao longo de toda a história;
Comin; Costa, 2013	Identificar padrões na escrita de jovens com	- 3 Jovens com SD entre 12 e 16 anos de idade.	- O instrumento utilizado para avaliar a escrita foi a	- O desenvolvimento da escrita de jovens com

Periódico Plures Humanidades	síndrome de Down, fazendo um comparativo em relação aos níveis prescritos por Emília Ferreiro.		“Prova das quatro palavras e uma frase”, sendo identificado em um dos níveis de Ferreiro (2001).	síndrome de Down não difere do desenvolvimento da escrita das crianças e jovens sem esta síndrome.
Lopes; Oliveira, 2014 Periódico Perspectiva	Descrever e compreender os sentidos atribuídos à escrita, por uma criança pequena com SD.	- 1 Criança com SD.	- Os dados foram coletados por meio de registros das vivências da escrita por esta criança junto à atuação de umas das pesquisadoras; - A atuação ocorreu em sessões de Atendimento Pedagógico de Suporte, que foram filmadas e posteriormente observadas e descritas para a seleção de episódios a serem discutidos.	- A criança atribuiu sentidos à escrita, e que tal atribuição esteve diretamente relacionada com a significação da escrita pelas pesquisadoras, nos atendimentos foi possível compreender que os sentidos atribuídos à escrita têm estreita relação com o processo de mediação.
Lavra-Pinto, Segabinazi & Hübner, 2014 Periódico Revista CEFAC	Verificar a existência de avanços em habilidades de CF e escrita em uma criança com SD, falante do português brasileiro, em um intervalo de tempo de quatro anos e oito meses.	1 criança de 7 anos de idade.	- A CF e a escrita foram avaliadas em três momentos (T1, T2, T3) em um período de 4 anos e 8 meses; - Para a avaliação da consciência fonológica foi utilizado CONFIAS; - No T1 e T2, a escrita foi avaliada de acordo com critérios do mesmo instrumento; no T3, foi utilizado o subteste de escrita do Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Infantil (NEUPSILIN-	- Foram verificados progressos em habilidades de escrita e CF ao longo do estudo; - Algumas habilidades de consciência silábica aprimoraram-se, já tarefas que exigem manipulação de constituintes fonêmicos e consciência de rima continuaram de difícil acesso; - O participante apresentou um bom desempenho no teste de repetição de palavras reais. O span de palavras reais foi superior

			INF); - No T1, a MTF foi avaliada por meio do span de palavras e, no T3, foi utilizado o subteste de pseudopalavras do NEUPSILIN-INF. - Para avaliação da inteligência verbal e de execução (T3), utilizou-se a Escala de Inteligência Wechsler Abreviada (WASI).	ao span de pseudopalavras; - Acredita-se que, neste caso, habilidades linguísticas e cognitivas, como o vocabulário verbal, a memória de trabalho fonológica e a capacidade intelectual, influenciaram o desempenho no teste de consciência fonológica e capacitaram a criança para o aprendizado da língua escrita.
Comin; Costa, 2014 Periódico Espaço Pedagógico	Identificar padrões na escrita de jovens com SD, fazendo um comparativo em relação aos níveis prescritos por Emília Ferreira (2001).	- 3 Jovens com idades entre 13 e 16 anos.	- O estudo se caracteriza como um estudo de caso. - O instrumento utilizado para avaliar a escrita foi a Prova das quatro palavras e uma frase.	- Os resultados em evidência apontaram que o desenvolvimento da escrita de jovens com síndrome de Down não difere das crianças e dos jovens sem a síndrome.
Lorenzo, Bracciali & Araújo, 2015 Periódico Rev. Educ. Especial	Avaliar os resultados de intervenções com uso da Realidade Virtual perante as necessidades psicomotoras de uma criança com SD.	- 1 Criança com SD com idade de 10 anos e cinco meses ao início da intervenção.	- A pesquisa realizada é de caráter descritivo, de sujeito único, com foco em análise de intervenção; - Foram utilizados como instrumento de avaliação a Escala de Desenvolvimento Motor na forma de teste pré e pós-intervenção e como recurso de intervenção o videogame Xbox 360 com sensor Kinect, foram realizadas 20 sessões de intervenção.	- Houve melhora nas habilidades de motricidade global, equilíbrio, esquema corporal e organização espacial, entretanto o desenvolvimento da motricidade fina e linguagem/organização temporal se mantiveram estáveis. Todas estas seis áreas básicas da motricidade humana são fundamentais para o processo de alfabetização e, consequentemente, para o

				ensino e aprendizagem de conteúdos escolares.
Serapompa; Maia, 2016 Periódico Distúrbios da Comunicação	Discutir a transformação no manejo clínico e escolar ocorrido no trabalho multidisciplinar realizado com uma criança com SD.	- 1 criança do sexo masculino com SD.	- Estudo de caso de um paciente acompanhado desde os 11 meses de idade em clínica fonoaudiológica particular; - As referências teóricas utilizadas foram a teoria da constituição da pessoa de D. Winnicott e as concepções de linguagem de M. Bakhtin; - A coleta e análise dos dados, que provieram fundamentalmente dos registros de reuniões de equipe realizadas durante os anos de 2003 e 2004.	- O paciente em questão desenvolveu efetivamente a comunicação por meio da escrita, quando se integrou ao grupo de crianças de sua série escolar; - A escrita adquiriu uma função em seu cotidiano, o que permitiu ao paciente sentir-se respeitado em suas particularidades e participar da construção de seu conhecimento; - O diálogo estabelecido entre os profissionais, a família e a criança favoreceu a criação de situações de comunicação em um ambiente acolhedor, fundamental em um processo de inclusão.
Barby; Guimarães, 2016 Periódicos Rev. Educ. Especial	Investigar os resultados produzidos pela aplicação de um programa de intervenção pedagógica que englobou o ensino do alfabeto associado ao treinamento de habilidades metafonológicas com vistas à aprendizagem da leitura e escrita.	- 5 crianças e adolescentes com SD, com idades entre 9 e 15 anos.	- A pesquisa contou com a aplicação de pré-teste, intervenção, pós-teste 1 e pós-teste 2; - No pré-teste e nos pós-testes 1 e 2 foram aplicados testes de vocabulário, CF, prova de conhecimento de letras, e prova de leitura e de escrita de palavras e pseudopalavras. - Foi implementado um	- Os resultados mostram que o ensino explícito dos nomes e sons das letras, associado ao treinamento de habilidades metafonológicas e das conexões entre fonemas e grafemas possibilitou aos alunos com Síndrome de Down a compreensão do princípio alfabético e aprendizagem da leitura e

			programa de ensino dos nomes e sons das letras, associado ao treinamento de habilidades de CF com ênfase no processamento fonológico.	da escrita.
--	--	--	---	-------------

Ante esses achados, podemos inferir que estudos relacionando a SD e linguagem escrita ainda são escassos e quando realizados, em sua maioria, só efetuam a avaliação da escrita do sujeito com a síndrome. Por este motivo, são necessários mais estudos que analisem a apropriação da linguagem escrita nesses sujeitos, a fim de fortalecer e promover maiores evidências sobre como ocorre o processo de aprendizagem do sistema linguístico escrito. Ressalta-se, ainda, importância de considerar nesses estudos a esfera social da escrita já que é através do meio que a criança compreende o papel e função desta modalidade da linguagem. Este período representa também o tempo antes de atingir a idade escolar, no qual a criança já desenvolve por si mesma, técnicas primitivas capazes de desempenhar funções semelhantes, ou seja, habilidades e destrezas que facilitarão a aprendizagem da escrita formal. De acordo com Luria (2016, p. 142) “*A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras*”.

Sendo assim, trazemos à tona a necessidade de estudos que abordem a temática letramento e aprendizagem da leitura e da escrita em conjunto, considerando que a exposição da criança a materiais escritos nos primeiros anos de vida possibilita o desenvolvimento de habilidades que promoverá o aprender a ler e escrever.

Acreditamos que: a) analisar a apropriação do sistema linguístico escrito de sujeitos com síndrome de Down facilitará a compreensão quanto às dificuldades enfrentadas por estes sujeitos; b) perceber as peculiaridades encontradas no processo de autoria da escrita em sujeitos com SD possibilitará aos mediadores da aprendizagem [pais, professores e terapeutas] informações valiosas que facilitarão o processo de ensino/aprendizagem; c) a área de Aquisição da Linguagem ganhará novos olhares capazes de fortalecer práticas, e de explorar novos caminhos dentro das dificuldades da linguagem escrita que, ainda, são pouco desbravados.

2.4.Conhecendo os direitos à educação: panorama da inclusão no Brasil

Atualmente, há o reconhecimento de que a pessoa com deficiência é cidadã como qualquer outra, independentemente do tipo de deficiência e o grau de comprometimento que apresente, com o mesmo direito à livre escolha e a usufruir das oportunidades disponíveis na sociedade. Porém, Bechtold e Weiss (2006) relatam que a falta de formação e informação dos professores e, também, o preconceito ainda incumbem a esses sujeitos papéis muito aquém de seu verdadeiro potencial.

Podemos notar uma preocupação com a educação e saúde do deficiente apenas após a Revolução Francesa pelos seus discursos da igualdade, fraternidade e liberdade, quando há uma mudança, pelo menos teórica, a respeito da deficiência. Aparecem as primeiras intenções de tratamento específico e de processo educativo. Luria (1986) afirma que Vygotsky, ao trabalhar com as pessoas com necessidades especiais, concentrou a atenção nas habilidades que essas pessoas tinham, pois entendia que tais habilidades poderiam dar aportes para o desenvolvimento das capacidades de tais indivíduos.

Somente a partir de meados do século XX que essa discussão ganha maior espaço. Diversas técnicas e métodos foram sendo pensados para ensinar os deficientes intelectuais a ler e escrever. Educadores e estudiosos lançaram mão de técnicas sensoriais, visuais e auditivas em busca de facilitar a aprendizagem.

Cárnio e Shimazaki (2011), em seu estudo sobre o histórico da educação especial relatam o primeiro modelo que a escrita foi utilizada de forma contextualizada, com ênfase nos conectores e na relação entre as palavras. Os educadores do ensino especial do Departamento de Saúde e Educação dos Estados Unidos usaram o “flipchart” (álbum seriado) para a experiência com a linguagem no ensino de frases, sentenças e parágrafos para jovens reconhecidos como deficientes intelectuais. Os estudantes relatavam as suas experiências para o professor que registrava em “flipchart”. O resultado do texto relatado pelo aluno e escrito pelo professor era motivador, pois apresentava a própria experiência e o vocabulário dos alunos.

Sabe-se que um grande obstáculo na busca pela autonomia dos sujeitos com síndrome de Down é o fracasso escolar, sendo assim, se faz necessário propor alternativas inclusivas para a educação e não apenas para a escola. A escola integra o sistema educacional (conselhos, serviços de apoio e outros), que se efetiva promotora de relações de ensino e aprendizagem, através de diferentes metodologias, todas elas alicerçadas nas diretrizes de ensino nacionais (BRASIL, 2005). Nesse sentido, cabe ressaltar a importância que a reflexão interdisciplinar tem a acrescentar, no sentido de valorizar as aptidões e particularidades de cada pessoa com deficiência.

Pensando nas políticas públicas existentes para promover a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, realizou-se um levantamento sobre as principais normas jurídicas para que possamos visualizar o panorama que subsidiam esta prática em território nacional. Abaixo, segue um quadro com a descrição das principais políticas públicas em ordem cronológica.

Quadro 3. Normas jurídicas que subsidiarão/subsidiam a inclusão de pessoas com deficiência a educação

HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL - PRINCIPAIS CONSIDERAÇÕES		
<i>ANO</i>	<i>DISPOSITIVO</i>	<i>DESCRIÇÃO</i>
1961	Lei nº 4.024	- Aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.
1971	Lei nº 5.692	- Define “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”
1981	Resolução nº 02	- Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos com deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	- Capítulo III, sessão I que trata da educação, o artigo 205 diz que a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa; - No artigo 206 em seu primeiro inciso diz que deve haver igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo este, parte dos princípios que norteiam a base da educação; - O atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência é garantido no artigo 208, inciso III, onde este atendimento deve acontecer preferencialmente em rede regular de ensino. No inciso VII do mesmo artigo garante programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde aos educandos.
1987	Resolução nº 05	- Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos com deficiências físicas assim como afecções, que importem em limitação da capacidade de aprendizagem.
1989	Lei nº 7.853	- 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; - O artigo 2, inciso I, que trata sobre educação. Na alínea F, fala sobre a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em cursos regulares de ensino público ou privado. - No inciso IV, alínea A fala sobre a formação de professores que atuem junto a educação especial; - O Artigo 8 Constitui crime punível com reclusão de 1 a 4 anos, a quem 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 [inciso I];
1990	Lei nº 8.069	- Em seu artigo 53 o Estatuto da Criança e do Adolescente afirma que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Em seu primeiro inciso o estatuto garante igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o terceiro fala sobre o atendimento educacional especializado as pessoas

		com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
1993	Decreto nº 914	- Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências
1994	Política Nacional de Educação Especial	- Em movimento contrário ao da inclusão, demarca retrocesso das políticas pública ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais”
1994	Portaria nº 1.793	- Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências; - Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos de Licenciaturas, Ciência da Saúde e no Serviço Social. Além da manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização para as diversas áreas da Educação Especial.
1996	Lei nº 9394	- O artigo 59 assegura ao aluno com necessidades especiais que o sistema de ensino promoverá: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.
1997	Decreto nº 2.208	- Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1997	Decreto nº 2.264	- Regulamenta a Lei nº 9.424, de 1996 e determina outras providências.
1999	Decreto nº 3.076	- Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências.
1999	Portaria nº 319	- Instituiu no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP, a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.

1999	Decreto nº 3.298	- Regulamenta a Lei nº 7.853/89; - Define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, caracterizando-a como um processo flexível, dinâmico e individualizado. No parágrafo § 4º a educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas; - O Artigo 29 garante que as escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como: I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo; II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.
2000	Lei nº 10.098	- Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2000	Portaria nº 554	- Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille.
2001	Decreto nº 3.952	- Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD.
2001		- Dispõe sobre estagiários de alunos regularmente matriculados e que venham frequentando, efetivamente, cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou de educação especial, vinculados à estrutura do ensino público e particular; - O número de estagiários em cada órgão ou entidade não poderá ser superior a vinte por cento do total da lotação aprovada para as categorias de nível superior e a dez por cento para as de nível intermediário, reservando-se, desse quantitativo, cinco por cento das vagas para estudantes portadores de deficiência, compatível com o estágio a ser realizado, em seu artigo 2.
2002	Lei nº 10.436	- Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências; - No seu artigo 4º diz que o sistema educacional federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério o ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.
2002	Resolução CNE/CP nº 1	- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores; - Em um de seus parágrafos únicos a resolução trata da definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, também, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. No que se refere ao aluno com deficiência, o inciso II fala sobre o conhecimento necessário sobre as crianças com necessidades educacionais especiais.

2003	Portaria nº 3.284	- Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
2005	Decreto nº 5.626	- Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000; - No capítulo IV que dispõe sobre o uso e a difusão da LIBRAS e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, em seu artigo 14 diz que as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.
2006	Portaria MEC nº 976	- Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação; - Em seu parágrafo único diz que serão considerados eventos que devem seguir esta normativa, as oficinas, cursos, seminários, palestras, conferências, simpósios e outros que tenham caráter técnico, educacional, cultural, de formação, divulgação ou de planejamento.
2007	Decreto nº 6.094	- Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica; - Artigo 2, inciso IX garante o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas
2007	Decreto nº 6.215	- Institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD.
2008	Decreto nº 186	- Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007; - O artigo 24 diz que os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do <i>braille</i> , e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.
2008	Decreto nº 6.571	- Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.
2009	Resolução CNE nº 4	- Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2012	Lei nº 12.764	- Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112; - O artigo 3 que trata dos direitos das pessoas com espectro autista, em seu inciso V, alínea A fala sobre o

		acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Já o artigo 7 fala que o gestor escolar que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.
2015	Lei nº 13.146	- Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); - A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Artigo 27).

Como podemos ver, a inclusão escolar está amparada em diversos dispositivos legais buscando a igualdade entre todos, mas como será que ela acontece no cotidiano das pessoas com deficiências?

Em um estudo que objetivou analisar o processo de inclusão escolar de sujeitos com síndrome de Down de acordo com a perspectiva dos pais, constatou-se que apesar do grande número de leis e garantias que as mesmas trazem, ainda há muito a ser feito para que a inclusão escolar ocorra de fato. Na prática, muitas vezes, as escolas negam a matrícula ou recebem a criança/adolescente de forma a cumprir a lei, mas não é oferecida uma educação de qualidade a esse sujeito. O papel da escola que deve ser o ensino formal associado à inclusão social é convertido apenas a um espaço para que o deficiente intelectual possa interagir e socializar, onde o ensino dos conteúdos é deixado de lado (RABELO et al., 2017)

Um dos questionamentos realizados na pesquisa foi relacionado às principais barreiras enfrentadas pelos alunos com síndrome de Down, a mãe de um jovem de 18 anos, estudante do 1º ano do ensino médio relatou que: *“A maior barreira enfrentada é a falta de boa vontade de fazer a verdadeira inclusão: falta mediadora, professores qualificados com conhecimento na síndrome de Down, não tem sala de recurso. E o mais grave não acreditam no potencial das pessoas com síndrome de Down. Acham que o papel da escola é só a socialização”* (RABELO et al., 2017).

Ante o exposto, parece clara a necessidade de uma maior aplicabilidade das leis que se referem à temática, otimizando o conhecimento da população acerca desses direitos e também capacitando os profissionais da educação para que as principais barreiras – principalmente as atitudinais – sejam superadas e a inclusão aconteça efetivamente. O olhar dos educadores deve ser voltado para as possibilidades de aprendizagem do sujeito estimulando suas potencialidades através da interação com a língua escrita por seus usos e funções (RABELO et al., 2017).

A leitura e a produção de diferentes textos são tarefas imprescindíveis para a formação de pessoas letradas. No entanto, é importante que na escola os contextos de leitura e produção levem em consideração os usos e funções do gênero em questão. É preciso ler e produzir textos diferentes para atender as finalidades diferenciadas, a fim de que superemos o ler e o escrever para apenas aprender a ler e a escrever.

2.5. Reflexões sobre as concepções de letramento e ensino tradicional da linguagem escrita

A partir daqui, faz-se necessário refletir sobre a função da escola no processo de ensino da língua escrita, percebe-se que o seu objetivo vem se transformando ao longo das gerações, com o intuito de ultrapassar as barreiras do ensino formal e expandir-se para aperfeiçoamento dos contextos comunicativos do educando, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Considerando que a criança não se aproxima da escrita como objeto de conhecimento, mas sim através da observação no contexto social no qual se insere, é possível constatar a relevância que existe em se alfabetizar letrando.

Diante disto, aqui, assumiremos que a função da escola não está exclusivamente relacionada ao ensino da língua escrita. Seu objetivo deve transcender essa fronteira e se estender para o domínio da comunicação em geral, envolvendo também os aspectos relacionados ao trabalho com a oralidade, além da construção do raciocínio crítico. Desse modo se possibilita ao educando, sair do ensino normativo e migrar para um ensino mais reflexivo, considerando que a escola não ensina a língua, mas sim seus usos e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral (MARCUSCHI, 2008).

Comparando a escola de hoje com a de muitas gerações passadas constata-se um processo de evolução, pois já se utiliza uma maior variedade de gêneros e variações linguísticas, considera-se o caráter da compreensão e até o tratamento da oralidade ao se construir os materiais didáticos (MARCUSCHI, 2008). Mas, apesar disso, percebemos que condutas que colocam em prática os temas acima levantados são – ainda – uma realidade minoritária em sala de aula. No geral, em muitas escolas, o ensino permanece engessado em práticas arcaicas que se limitam ao ensino formal da língua sem considerar os aspectos pragmáticos, sociais e cognitivos dos sujeitos resultando, assim, é um baixo rendimento escolar.

Para Kleiman (2007) a escola é – por excelência – a agência de letramento de nossa sociedade, onde devem ser criados espaços para práticas letradas assumindo os múltiplos letramentos da vida social, como objeto estruturante para além do trabalho escolar em todos os ciclos de ensino, buscando desenvolver atividades coletivas com a participação de todos que têm diferentes saberes e os mobilizam segundo seus interesses e objetivos individuais para atingir uma meta comum.

Porém, essa não é uma realidade encontrada em muitas escolas, onde o uso da escrita dentro da instituição se resume muitas vezes ao ensino da soletração, da leitura em voz alta,

do ditado de palavras, à resposta de perguntas, análise de uma oração, escrita de um texto, ou seja, ainda se fundamenta no ensino tradicional da língua.

Pensando assim, vale ressaltar que quando o objetivo do ensino for fundamentado no letramento o movimento da prática escolar será sempre do social para o conteúdo. Esse pensamento permite refletir sobre os modelos de decodificação e compreensão da leitura que são descritos na literatura, sendo possível concluir que o letramento encaixa-se perfeitamente do modelo top-down.

Este modelo enfatiza a importância do conhecimento de mundo pelo leitor, que lhe permite fazer hipóteses e previsões sobre a informação que está sendo processada, isto é, a familiaridade com os conteúdos, estruturas e funções dos diferentes tipos de textos faz que ele seja menos dependente de informação perceptual básica para construir significados (SANTOS; NAVAS, 2002). Desta forma as irregularidades da língua escrita que, são ensinadas posteriormente no ensino tradicional, podem ser repassadas em qualquer etapa do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando aos alunos aprender de forma mais prazerosa, significativa e contextualizada.

Ante o exposto, para reforçar esta visão Kleiman (2007) retrata a distinção existente entre o ensino tradicional em comparativo com as práticas de letramento:

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção de leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades que são progressivamente desenvolvidas, até chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente de língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007 p. 4).

Sabe-se que ao adotar práticas que consideram a concepção social do ensino da língua escrita facilita-se o processo de aprendizagem do aluno, possibilitando que o mesmo compreenda seu uso e sua funcionalidade, conseqüentemente, empoderando-o perante a sociedade. Corroborando com essa afirmação, são inúmeros os pesquisadores que reforçam a eficiência do ensino através de práticas de letramento, entre eles, os que neste texto foram mencionados. Porém percebe-se que as escolas ainda têm um longo caminho a percorrer para

incorporar – de forma efetiva – o letramento em seu contexto institucional. A partir daí é possível indagar quais os motivos que dificultam esta prática?

Segundo Leberali e colaboradores (2015) as escolas acabam por trair a sua própria identidade como formadora de cidadãos capazes de intervir, compreender e julgar de forma coerente e democrática em seu contexto social, pelo fato de utilizarem conteúdos que formam o currículo escolar descontextualizados com o mundo experiencial de seus educandos.

Atestando a afirmação anterior Kleiman (2007) retrata que a concepção predominante do currículo como uma programação austera de conteúdos, organizados em sequência do mais fácil para o mais difícil é uma das grandes dificuldades de implementar programas de letramento nas escolas.

Considerando que o professor é o mediador do ensino/aprendizagem dos alunos podemos elenca-los, também, como uma barreira para a utilização do letramento em sala de aula. Em uma iniciativa proposta por Kleiman (2007), ficou evidente que a maioria dos professores não tinha interesse ou tempo de participar de um processo de formação que propunha chegar ao objetivo por meio de atividades que visassem ao letramento científico, matemático, informativo do aluno, cada qual trabalhando segundo suas especificidades, seus recursos e saberes.

A autora afirma que devido a esta barreira o projeto que ela propôs teve que continuar apenas com os professores de língua materna. Por este motivo, vale ressaltar que o letramento não se vincula só ao trabalho dos gêneros textuais, ele pode/deve se concretizar no ensino de outras disciplinas como a geografia, ciências sociais e biológicas, matemática, além de ser incorporado até ao conhecimento de outras áreas.

Considerando que o papel do professor muda na perspectiva de ensino da alfabetização e da língua materna voltada para a prática social, faz-se necessário que os cursos de graduação contribuam para o letramento deste professor para o seu local de trabalho, instrumentalizando-o para que ele possa continuar aprendendo ao longo de sua vida e, assim, possa acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e o modo de ensiná-la (KLEIMAN, 2007).

Desse modo acreditamos ser possível propiciar que as práticas de letramento passem a ser utilizadas de forma mais efetiva pelos profissionais no contexto escolar, facilitando a aprendizagem do aluno. Alfabetizar de acordo com as perspectivas de letramento proporciona ao aluno compreender o porquê e para que se usa a escrita.

Porém, sabe-se que esta realidade vem se modificando pouco a pouco, no sistema público de ensino brasileiro, recentemente houve mudanças quanto ao ensino fundamental. A

inclusão do nono ano possibilitou que as crianças de seis anos já iniciassem o ciclo de alfabetização, buscando trazer um olhar diferenciado para o processo de apropriação da escrita.

Em se tratando da síndrome de Down sabe-se que a prática do letramento amplia as possibilidades de apropriação da escrita. Em uma pesquisa feita por Oliveira (2012) que objetivou realizar um estudo sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down, utilizou-se intervenções pedagógicas semanais com cinco crianças com SD na faixa etária de 10 a 13 anos de idade, em diferentes situações de escolarização.

Nesse estudo, foi explorado o potencial de cada sujeito, ao invés de focar no desenvolvimento real, como é feito na maior parte das abordagens tradicionais do processo de alfabetização. Observou-se como resultado, a importância da mediação para o processo de aprendizado das pessoas com SD, em todas suas dimensões, seja através da intervenção direta do outro (professor ou colega), seja dos instrumentos sociais escritos (textos, palavras, rótulos, revistas, livros infanto-juvenis, peças teatrais etc.), ou ainda dos signos, como a linguagem (oral, gestual, mímica, artística, musical, teatral, gráfica, etc.) (OLIVEIRA, 2012).

Rangel e colaboradores (2016) trazem o relato de um projeto de extensão que visa melhorar a qualidade de vida das pessoas com SD com o uso da alfabetização, mas principalmente, do letramento como recursos de intervenção. No projeto há práticas de letramento e de leitura de mundo, como hora da leitura, procura de produtos em catálogos, orientação por mapas de ruas, consulta à manuais de instalação, discussão de temas como inclusão, maioria penal, entre outros. Para a efetivação do objetivo, são oferecidas aos jovens, atividades pedagógicas (leitura, escrita, conhecimentos matemáticos, históricos e geográficos), oficinas de teatro e música.

Entre os resultados do referido projeto estão os ganhos para as professoras-aprendizes uma vez que as mesmas são confrontadas com situações desafiadoras em termos de processos de ensino-aprendizagem, tendo, assim, de pensar maneiras de mediar esse processo em busca da real aprendizagem. É nessa perspectiva de desafios e trocas, que ambos, professores e pessoas com síndrome de Down, exploram suas capacidades (RANGEL et al., 2016).

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida no Núcleo de Estudos em Linguagem e Funções Estomatognáticas (NELF), é de caráter qualitativo, exploratória e retrospectiva. A fonte é documental, onde analisaremos o material escrito de uma jovem com SD da educação infantil até o terceiro ano do ensino fundamental.

A jovem realiza atendimento semanal na Clínica-Escola de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Paraíba – na capital João Pessoa – onde acontece o Projeto de Extensão Letramento em Pauta: Intervenção Fonoaudiológica em Sujeitos com Síndrome de Down cujo objetivo é desenvolver ações de cunho fonoaudiológico junto a sujeitos com síndrome de Down, com foco no Letramento, a fim de beneficiar o desenvolvimento da linguagem – oral e escrita –, da aprendizagem e interação.

3.1.Caracterização do caso

A amostra é composta por uma jovem de 18 anos, ela nasceu em 16 de dezembro de 1999, na cidade de João Pessoa – PB. De acordo com as informações coletas em entrevista com a mãe, sua gravidez foi aos 41 anos de idade sem nenhuma intercorrência e com acompanhamento pré-natal adequado.

Porém, Gabriela nasceu pré-termo (+ ou – 36 semanas de gestação) devido a diminuição do líquido amniótico e risco de sofrimento fetal. A criança ao nascer apresentou choro fraco e dificuldades respiratórias, passou 3 dias na unidade de tratamento intensivo pela necessidade de suporte ventilatório. O diagnóstico da síndrome de Down veio 24 horas após o nascimento, feito pela médica que acompanhou o seu nascimento, ao realizar exame genético constatou-se que a criança apresenta três cópias completas do cromossomo 21 que acontece em 92% dos casos.

Após dez dias na maternidade Gabriella foi para a casa, neste início a criança era muito hipotônica o que dificultou sua amamentação em seio materno, porém essas dificuldades foram diminuindo com o tempo e com o acompanhamento especializado que Gabriella iniciou nos primeiros anos de vida. Após descobrir a síndrome sua mãe, junto com outras 3 mães, engajou-se na causa e criou o primeiro grupo de pessoas com Down da cidade que deu origem a atual associação da cidade (AMEDOWN).

A genitora sempre buscou promover a independência da criança, a menor sentou aos nove meses, andou com 1 ano e aos 2 já não usava mais fraldas. Durante toda sua vida Gabriella realizou acompanhamento fisioterápico, fonoaudiológico, psicológico e educacional. Entre esses acompanhamentos veio a equoterapia, atualmente Gabriella participa de competições hipismo, estar inserida em diversos grupos sociais como: escola, igreja, associação para pessoas com Down, frequenta oficinas de artes visuais, hípica e escola de boxe.

Atualmente Gabriella tem 18 anos, em sua vida acadêmica passou por três escolas de ensino regular da rede privada de João Pessoa, apesar das dificuldades Gabriella ficou retida uma única vez, no quarto ano do ensino fundamental. Nos dias de hoje estuda o segundo ano do ensino médio no turno matutino, houve relatos de que Gabriella está com vinte disciplinas e com poucos horários livres para diversão, mas entende que isso faz parte da preparação para o vestibular e tenta conciliar ao máximo os seus horários para estar com seus amigos e familiares.

3.2.Período de referência

O estudo ocorreu no período de março de 2016 a março de 2018.

3.3.Definição das categorias de análise

- **Estágio de aquisição da escrita:** fase pré-silábica, silábico alfabético e alfabético;
- **Fase ortográfica:** Apoio na oralidade, representações múltiplas, omissão de letras, junção/separação indevida, confusão entre am/ão, generalização, trocas surda /sonora, acréscimo de letras, letras parecidas, inversões (ZORZI; CIASCA, 2008);
- **Faixa etária:** dos 3 aos 9 anos, comparando a idade que a criança apresentava dentro das fases de aquisição e se a mesma se enquadrava dentro do que é esperado em casa fase;
- **Ano escolar:** da educação infantil ao terceiro ano do ensino fundamental.
- **Relação da alfabetização com o letramento:** Como o meio social da criança (mediação) e o trabalho com os mais diversos gêneros textuais auxiliou o seu desenvolvimento da escrita.

2.4. Etapas de desenvolvimento da pesquisa

Iniciamos a pesquisa solicitando ao responsável todos os registros escritos da jovem para que os mesmos passem por uma análise inicial com o intuito de separar os materiais que não se adequam aos objetivos e critérios desta pesquisa.

Em seguida, realizamos uma entrevista com a genitora da jovem para que pudéssemos categorizar os documentos de acordo com a faixa etária e o nível de escolaridade, além de coletar relatos da mãe sobre a socialização e o desenvolvimento da jovem em cada período, as principais dificuldades encontradas por ela enquanto mediadora do desenvolvimento de sua filha para que, conseqüentemente, conseguíssemos compreender como ocorreu o processo de aquisição da linguagem oral e o desenvolvimento da escrita, da voluntária.

Após ponderar sobre o que a mãe relatou e a analisar dos materiais dispostos foram selecionados dois diários que eram compartilhados entre a mãe da criança, fonoaudiólogas e educadores (da escola e do reforço escolar), três cadernos de língua portuguesa que foram utilizados na escola na educação infantil e no primeiro ano, um caderno de produção textual e leitura do terceiro ano e um texto escrito por Gabriella atualmente.

Por último foi realizada uma análise minuciosa de cada material individualmente, selecionando os trechos que foram utilizados na pesquisa o que possibilitou a descrição e análise do processo de aquisição da linguagem escrita do sujeito objeto deste estudo. Todas as três etapas: (1) categorização dos documentos; (2) entrevista com a genitora (3) análise do material serão digitalizados/ armazenados para o registro dos pesquisadores. Por fim, os dados obtidos foram analisados e interpretados, relacionando as informações adquiridas no estudo e o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

2.5.Considerações éticas

Obedecendo aos princípios éticos o sujeito objeto deste estudo foi informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos da pesquisa e o procedimento de coleta, ao se sentir à vontade em participar da pesquisa assinou um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A). Este termo informa ao sujeito sobre a ausência de benefícios e desconfortos pela participação no estudo, assim como a possibilidade de ter suas informações retiradas da pesquisa no momento em que desejar, sem que seja, de qualquer forma, penalizado por isso. A pedido da genitora e da jovem foi mantido seu nome real no estudo, o que foi devidamente registrado no termo de consentimento livre e esclarecido.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, sob parecer do CAAE, número 1.302.829. Os pesquisadores se comprometem a cumprir resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES

4.1. Gabriella nos primeiros anos: a educação infantil dos 3 aos 6 de idade

A fase de adaptação e a influência da exposição ao meio, Gabriella aos 3 anos

A partir de agora, conheceremos realmente como ocorreu o processo de apropriação da linguagem escrita de Gabriella, de acordo com as informações coletadas com a genitora e os registros de diálogos – em diário – entre a mãe e a fonoaudióloga que acompanhava a menor neste período.

Aos 03 anos de idade, no ano de 2003, Gabriella foi matriculada em uma escola regular da rede privada de ensino, frequentava a educação infantil no turno vespertino, cinco dias por semana. Nesta escola, estudou durante toda a fase da educação infantil.

A decisão de colocá-la na escola, nesta faixa etária, permitiu que ela experienciasse desde muito cedo um ambiente favorável à interação social com seus pares, o que estimulou suas habilidades comunicativas, aprendizagem e independência além de contribuir para regulação de seu comportamento junto ao seu meio social.

Certamente, outro fator a se considerar foi a rápida adaptação a este novo ambiente (Quadro 4); isso se deu ao fato de Gabriella já ser exposta a diversos outros ambientes sociais estimuladores (Figura 8). De acordo com Pueschel (2002) crianças com SD que nos primeiros anos de vida são expostas a um ambiente familiar excessivamente protegido convivendo a maior parte do seu tempo apenas com o seu cuidador, enfrentarão maiores dificuldades para se adaptar à escola.

Quadro 4. Registro em diário de comunicação entre mãe e fonoaudióloga sobre adaptação escolar

“Retornou as aulas numa alegria só, quando vamos buscar ela no final da tarde, ela vai pegar a mochila e a lancheira sozinha e vem ao nosso encontro num pulo só” (Genitora em 25 de agosto de 2003).

Figura 8. Ambientes estimuladores a que tinha acesso no período de 3 a 7 anos

Na comunidade	Nas terapias	Na escola
☐ Família	☐ Consultório Fonoterápico	☐ Sala de aula
☐ Espaços recreativos	☐ Consultório Fisioterápico	☐ Atividades extracurriculares
☐ Restaurantes	☐ Haras	☐ Intervalo
☐ Associação		☐ Corredores
☐ Natação		

Esses diversos ambientes aos quais Gabriella teve acesso permitiram a maximização da aquisição de conhecimento de mundo e comunicação, além de comportamentos necessários para se viver em comunidade (Quadro 5).

Quadro 5. Registro em diário de comunicação entre mãe e fonoaudióloga sobre regras sociais

Esta semana “não aceitou” as regras das 2 aulas de natação (Genitora em 05 de maio de 2003).

Analisando este recorte podemos inferir que a criança teve dificuldades em lidar com as regras impostas neste novo ambiente a que foi exposta, porém tal aspecto faz parte da aquisição e construção do indivíduo onde “*opor-se, significa, em certo sentido, diferenciar-se do outro, afirmar o seu ponto de vista, os seus desejos*” (RCNEI, 1998b, p.23). A exposição frequente a ambientes sociáveis permite também que a criança progressivamente aprenda a lidar com as imposições sociais e generalizá-las a outros ambientes para que compreenda o papel e o uso das regras sociais, adquirindo conhecimento cultural.

Em se tratando da criança com Down, ao considerar todas as características que advêm da carga genética imposta pela síndrome, percebe-se que toda essa *exposição* aos diversos ambientes é capaz de potencializar o seu desenvolvimento cognitivo.

Corroborando com isso, Felipe (2009, p. 28) assinala o ponto de vista de Wallon, médico francês e grande estudioso da plasticidade cerebral:

O desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas. Nesse sentido, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento.

Felipe (2009) relata que as relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior fornecem ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade que permitem construir uma interpretação do mundo real.

Sendo assim, podemos afirmar que a melhor forma de ensinar a criança com síndrome de Down é expondo-a a situações de interações que a relacionem com o meio em que vive, saindo do nível da abstração e transformando o conhecimento em algo concreto, facilitando sua compreensão. Para que a criança aprenda a escrita é necessário que além do ensino formal da língua, os responsáveis pela estimulação [pais, terapeutas e professores] propiciem a criança ambientes de estimulação desta modalidade para que ela compreenda a função que esta exerce em sua vida.

É fundamental que a ambientação ao mundo das letras aconteça desde muito cedo, como é possível perceber isso no desenvolvimento de Gabriella que aos 3 anos já tinha consciência da função do lápis e papel (Quadro 6).

Quadro 6. Registro em diário de comunicação entre mãe e fonoaudióloga sobre a função da escrita

“Rabisca qualquer papel na sua frente” (Genitora em 19 de maio de 2003).

Percebe-se Gabriella já iniciou suas primeiras manifestações gráficas, através das garatujas. Sendo assim, podemos constatar que, sendo esta a primeira fase do desenvolvimento da escrita, não houve distinção do desenvolvimento de Gabriella há crianças com desenvolvimento típico. Corroborando com esta afirmação Fayol (2014) declara que crianças com 3 anos de idade realizam rabiscos para representar de forma indistinta o desenho e a escrita.

Desde muito pequenas as crianças imitam a escrita dos mais velhos, utilizando o lápis e o papel para imprimir os seus rabiscos, além de utilizar os mais diversos meios (livros,

revistas, jornais, rótulos, gibis e etc.) para fingir que está “lendo” o que se encontra descrito nesses meios (RCNEI, 1998c).

A importância do discurso oral como influência para a escrita: a parceria da família, escola e terapia como propulsora de aprendizagem, Gabriella dos 3 aos 4 anos.

Neste subitem a análise foi realizada, também, através do diário que contém os registros da mãe e da Fonoaudióloga que realizava o acompanhamento da criança, nos dois primeiros anos das atividades na escola (2003 e 2004). No material analisado percebe-se a influência positiva que a *tríade* [escola, família e terapia] instituiu como propulsora do desenvolvimento da linguagem oral e na construção da identidade e autonomia de Gabriella.

Sabe-se que na síndrome de Down o desenvolvimento da linguagem é mais lento do que as crianças com desenvolvimento típico, já que diversos fatores interferem a sua aquisição – principalmente no que se refere à expressão – obstando sua comunicação através da linguagem oral. Em contrapartida, a linguagem compreensiva é bastante preservada o que possibilita que a criança compreenda tudo o que acontece a sua volta. Gabriella não diferiu desta característica, aos 3 anos a mesma apresentava um vocabulário reduzido onde utilizava o apoio de gestos e vocalizações para expressar suas vontades e desejos, porém já compreendia ordens simples (Quadro 7).

Quadro 7. Registro em diário de comunicação entre mãe e fonoaudióloga sobre a linguagem compreensiva e expressiva

“Gabriella já descobriu o local no qual guardo os brinquedos para a terapia, quando enjoa de uma atividade, aponta e vocaliza em direção ao armário para que eu troque de brinquedo. Quando está na hora de encerrar a terapia falo com Gabriella que vamos ver a “mamãe” e ela bate na porta no intuito de chama-la para entrar na sala” (Terapeuta em 11 de março de 2003).

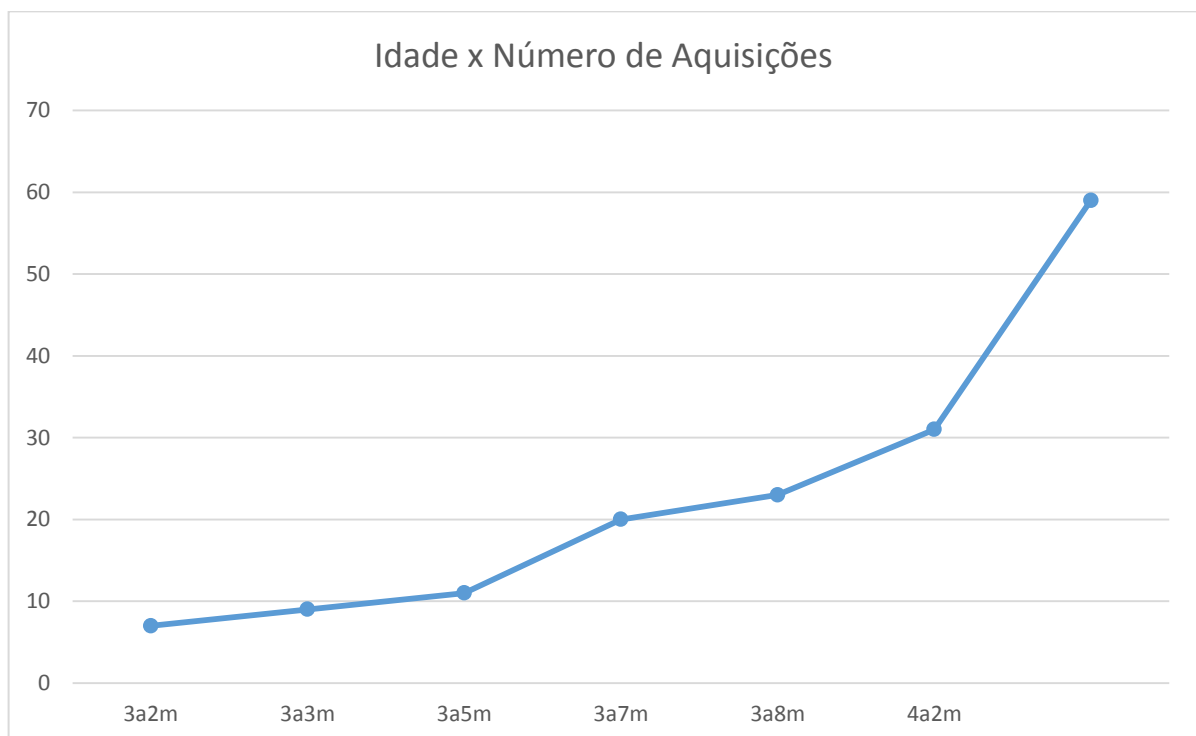
Neste recorte é possível perceber o déficit na linguagem expressiva em comparativo com a receptiva. Esse atraso acontece nos sujeitos com a SD devido à hipotonia muscular, baixa atenção, deficiência na memória auditiva e de curto prazo. Por outro lado, apresentam uma boa memória visual que irá auxiliar no déficit da memória auditiva, possibilitando a compreensão do ambiente, o seu desenvolvimento e aprendizagem (FERREIRA; FERREIRA; OLIVEIRA, 2010). Segundo Barrio (1993 apud TRISTAO; FEITOSA, 1998) para uma criança com desenvolvimento típico as primeiras palavras começam por volta dos dez a doze meses em contraste com a Down, pois as primeiras palavras como “mama” e outras

onomatopeias que representam sons familiares surgem aproximadamente por volta de um ano e sete meses a dois anos.

A linguagem oral é a modalidade linguística que precede a escrita. Portanto, o atraso ocasionado pela síndrome repercute também no processo de apropriação da modalidade escrita. Por este motivo faz-se necessário que a estimulação realizada em contexto social aconteça o mais precocemente, para permitir que esse *atraso* no desenvolvimento da oralidade seja minimizado.

Com os registros efetuados pela mãe e pela terapeuta no diário pelo qual se comunicavam, foi possível estruturar o inventário de aquisição da linguagem oral de Gabriella durante o período de 1 ano e um mês, sendo possível acompanhar toda sua evolução. A seguir, podemos visualizar quantitativamente o crescimento do número de palavras adquiridas por ela ao longo do tempo (Figura 9). Percebe-se que houve um grande crescimento no número de aquisições principalmente no último mês de registro, Gabriella maximizou o seu vocabulário em mais 28 palavras.

Figura 9. Inventário de aquisição da linguagem oral de Gabriella dos 3 aos 4 anos



Quadro 8. Descrição das aquisições da linguagem oral de Gabriella dos 3 aos 4 anos

Mês / Ano	Idade	Novas Aquisições	Total
Março / 2003	3a2m	“miau”, “múúú”, “auau”, “pá”, “psiu”, “I”, “dá”	07
Abril / 2003	3a3m	“Pápápá”, “chau”	09
Junho / 2003	3a5m	“aqui”, “vrem”	11
Agosto / 2003	3a7m	“papai”, “iágo”, “vovô”, “bô”, “dódói”, “pé”, “não”, “mão”, “dá”	20
Setembro / 2003	3a8m	“mamãe”, “sentar”, “ver”	23
Março / 2004	4a2m	“sai”, “sol”, “aqui”, “dé”, “pá”, “vinho”, “é meu”, “chau”	31
Abril / 2004	4a3m	“bolo”, “acabou”, “oi”, “ia eguei”, “dois”, “tês”, “papa”, “um”, “banana”, “bom”, “Hum”, “coito”, “papato”, “mamão”, “amalelo”, “azul”, “vede”, “vemelo”, “coelhinho”, “ola”, “Tiago tá em casa”, “me da mão”	59

Ao realizarmos uma análise qualitativa (Quadro 8) de sua aquisição da linguagem oral constatou-se que no período inicial do inventário – aos 3 anos e dois meses – Gabriella produzia balbucios de sons diversificados, utilizando algumas figuras de linguagens de sons comuns em seu ambiente como as onomatopeias como “pá” [para o estouro do balão] e “psiu” [para chamar alguém] e de animais, exemplo “auau” [para cachorro]. Nesta fase já fazia uso do balbucio ligando o som ao respectivo significado como ao falar o “i” na intenção de chamar papai, além de realizar a produção de palavras como “dá”. Estas são as cinco produções com significado que a menor fazia ao começar a frequentar a escola, porém ao entrar nesse novo ambiente seu campo de socialização foi ampliado proporcionando mais situações de interações com crianças de sua idade, permitindo que construísse conhecimento sobre a linguagem oral através do outro e do ambiente e, assim, incentivando que a criança buscasse utilizar mais a oralidade (Quadro 9).

Quadro 9. Registro em diário de comunicação entre mãe e fonoaudióloga sobre a ampliação dos balbucios da criança

“Dançou e imitou a música dos dedinhos, está balbuciando bem mais, imperando nas decisões para brincar, junto com os coleguinhas da escola” (Genitora em 30 de março de 2003).

O desenvolvimento da linguagem oral acontece através de frequentes participações em atividades que exijam sua prática, utilizar a comunicação como instrumento de desenvolvimento na educação infantil é necessário e oportuniza à criança situações que a fazem refletir sobre o uso de sua língua. Para isto, o professor precisa elaborar suas atividades pedagógicas em sala de aula sempre buscando oportunizar situações de fala para a criança. Em se tratando da criança com síndrome de Down, o acompanhamento fonoaudiológico possibilita a ela mais um ambiente de estímulo, através de objetivos específicos voltados para especificidades do sujeito, buscando a maximização do seu desenvolvimento de linguagem e minimização dos *déficits* provenientes da síndrome.

Após seis meses imersa nesse novo ambiente, entre os 3 anos e 2 meses e 3 anos e 8 meses, percebeu-se uma evolução significativa no desenvolvimento linguístico de Gabriella, aumentando a quantidade e qualidade das produções orais por ela executada. Seu repertório já incluía vinte e três palavras, nomeava os objetos e pessoas a sua volta como: “mamãe”, “Iago” [para Thiago, seu irmão mais velho], “papai” [melhora significativa na pronuncia que anteriormente era apenas “i”], “Vô” [para os avós, independente do gênero], “vem” [para trem]. Apesar de fazer uso apenas de palavras isoladas algumas delas já significavam uma sentença para determinadas ações como “ver” [quero ver o que tem na sua mão], “sentar” e “aqui” (Quadro 8).

Quando pensamos na participação de diversos atores para a construção da linguagem na visão sociointeracionista percebemos claramente como a *tríade*, acima mencionada teve impacto na ampliação do conhecimento de mundo e da linguagem de Gabriella como podemos ver a seguir, ilustrados na aquisição das palavras “pé” e “mão”.

No quadro 10, na transcrição 1, a terapeuta relata que realizou atividades que estimulassem a identificação e nomeação das partes de seu corpo e do outro, neste caso, a boneca. Cerca de um mês depois a mãe de Gabriella refere para a terapeuta que a mesma fez na escola uma atividade de colagem das partes do corpo, porém, ao executar a atividade cometeu alguns erros (transcrição 2). Dois meses à frente a genitora informa que algumas das palavras trabalhadas já fazem parte do vocabulário da criança (transcrição 3).

Transcrição 1

“Identificou as seguintes partes do corpo: mão, pé, olho, boca, nariz e cabelo. Nela e em uma boneca” (Terapeuta em 18 de março de 2003).

Transcrição 2

“Fez trabalho de colagem na escola, colou na cartolina a posição das pernas e braços trocados” (Genitora em 14 de abril de 2003).

Transcrição 3

“Primeiramente as palavras novas e contraentes – PAPAI e IAGO (se refere ao irmão Thiago) – também vovô (se refere ao avô e a avó), bô (acabou), dodói, pé, mão, não e dá” (Genitora em 12 de agosto de 2003).

Quadro 10. Registro em diário de comunicação entre mãe e fonoaudióloga sobre a linguagem compreensiva e expressiva a estimulação da imagem corporal

Essa ampliação no vocabulário não foi só voltada ao léxico das palavras, mas permitiu que ela experienciasse noções corporais que são importantes para o seu entendimento sobre o eu e o outro. O papel da escola, família e terapeuta foi crucial nessa evolução – que parece simples, porém de extrema significância para o seu conhecimento de mundo, permitindo maximizar sua comunicação através até da linguagem corporal – esses atores no processo de desenvolvimento de Gabriella planejaram e forneceram uma gama variada de experiências individuais e em grupo que permitiram que ela adquirisse e aperfeiçoasse seu domínio linguístico e cognitivo.

Levar em consideração o potencial de cada criança deixando de lado qualquer tipo de estigma e propiciando um ambiente estimulante permite que a mesma desenvolva o seu potencial ao máximo. Toda criança, deficiente ou não, apresenta particularidades que irão incidir sobre sua aprendizagem, porém quando inserida em sua cultura e com a ajuda do outro que respeita sua velocidade e ritmo propiciando as mais diversas experiências, conseguem superar as adversidades a qual estão expostas e são esperadas durante seu processo de aprendizagem.

Após o primeiro ano letivo e as férias de final de ano, o número e qualidade das produções de Gabriella cresceram, onde diversas outras palavras em várias categorias semânticas que eram estimuladas no contexto clínico/terapêutico, na escola e em casa

surgiram. Nesta fase iniciou-se o uso de palavras combinadas em uma mesma relação semântica de agente + ação como “ia eguei” [para tia cheguei], evoluindo posteriormente para frases com utilização de palavras gramaticais como verbos e preposições no caso de “Tiago tá em casa”.

Percebe-se que a mediação em seus mais diversos contextos sociais beneficia o desenvolvimento de crianças com síndrome de Down otimizando o seu desenvolvimento. Essa parceria entre família, escola e terapia foi essencial para que Gabriella conseguisse evoluir no que se refere à comunicação oral, já que a mesma temática era trabalhada em todos os ambientes ao qual a menor tinha acesso, possibilitando, assim, a sua aquisição (quadro 11). Devido às alterações de memória ocasionadas pela síndrome, o maior número de repetições, em diversos contextos, permite que o aprendizado se consolide de maneira mais proveitosa.

Quadro 11. Recorte da genitora sobre a estimulação para aquisição da linguagem oral

Transcrição 1

“Brincamos com as cores, com bexigas embaladas simbolizando ovos de páscoa, os quais ela disse todas as cores corretamente, não fez confusão nenhuma vez. Vocalizou amarelo, azul, verde e vermelho” (Genitora em 6 de abril de 2003).

Transcrição 2

“Vem se mostrando com independência: só quer subir de graus sozinha, quando está na presença de outras pessoas fica sempre quieta e calada. Passou a semana dizendo as cores como mostramos, mas as vezes ainda confunde” (Genitora em 12 de abril de 2003).

Vale ressaltar ainda que Gabriella não foi passiva neste processo, ao entrar em contato com os recursos disponíveis em seu ambiente, bem como na interação com crianças e adultos foi desenvolvendo suas capacidades cognitivas e aperfeiçoando a sua linguagem, tomando posse do conteúdo que era a ela fornecido nos ambientes de interação.

Na educação infantil uma das principais tarefas a se realizar é “*ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante*” (RCNEI, 1998c, p.135).

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao

aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social (RCNEI, 1998b, p. 24).

Ante o exposto podemos inferir que a inserção de Gabriella na escola, além do acompanhamento fonoaudiológico especializado e a estimulação da família, propiciou diversos ganhos quanti/qualitativos ao desenvolvimento em todas as dimensões da linguagem, principalmente no ganho em oralidade. Sendo este pré-requisito essencial para o desenvolvimento de sua escrita, já que nas fases iniciais da apropriação desta modalidade a criança utiliza o apoio da fala para transcrever o que deseja. De acordo com Vygotsky et al. (1988) a escrita passa por diversas operações simbólicas, onde a fala torna-se um simbolismo de primeira ordem e a escrita, a princípio, de segunda ordem.

Vale ressaltar que a principal mediadora/incentivadora para o desenvolvimento de Gabriella foi sua mãe, em entrevista ao ser questionada sobre quais atividades ela desenvolvia com sua filha para promover seu desenvolvimento no período entre 3 e 5 anos sua resposta foi: *“Nós sempre gostamos de passeios, viajar, passar o dia fora, etc. E hoje eu vejo a importância que foi, tudo que eu fazia, por onde íamos, eu registrava com fotos, e, quando chegávamos em casa, fazia a "Leitura Visual" com ela. Quer dizer, ela olhava o que tinha vivenciado naquele final de semana, e conversava como se fosse uma história. À medida que foi crescendo, íamos escrevendo o que se via nas fotos”*. Sua mãe sempre buscou utilizar o meio como fonte de estímulo permitindo que Gabriella vivenciasse diversos contextos que foram essenciais para o aperfeiçoamento de sua linguagem.

Ao refletir sobre a linguagem podemos dizer que ela pode ser manifestada nessas duas modalidades – oral e escrita – enquanto a primeira evolui com a exposição ao meio, a segunda demanda maior esforço por parte da criança e dos mediadores, já que necessita de um número maior de situações que apliquem a percepção e utilização em contextos socioculturais para que a criança se familiarize com esta modalidade.

As práticas de linguagem escritas realizadas na educação infantil: aprendizagem da escrita do nome, aos cinco anos

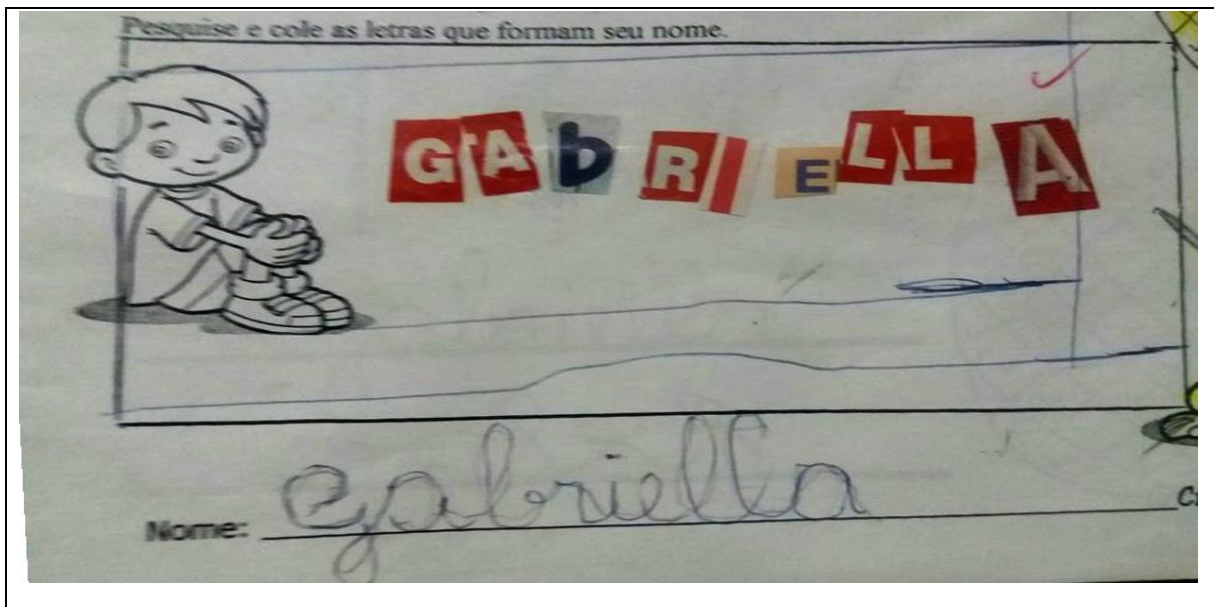
No que refere à escrita, a educação infantil tem grande importância para que a criança reflita, através do contato com os materiais escritos, sobre o que a escrita representa e qual a sua função e uso para que inicie a construção de sua relação com ela. Gabriella nesta

fase, teve acesso a diversos materiais escritos – na escola e em família – a partir daqui analisaremos dois cadernos de atividades desenvolvidos em sala de aula no ano de 2005.

Um dos focos do trabalho com Gabriella foi voltado para a escrita de seu próprio nome, a função de identificação é de extrema importância para a criança em desenvolvimento, por isso, escrever seu próprio nome quando necessário aprimora esta função. De acordo com o referencial teórico para a educação infantil (1998c) escrever o próprio nome propicia à criança um valioso conhecimento, apresentando-lhe um grande número de letras que a auxiliará na produção de outras escritas.

Ao realizar uma análise da escrita de Gabriella é possível ver sua evolução ao decorrer do ano na incumbência de produzir o seu nome, considerando uma perspectiva interacionista entre criança e professor. No início do ano letivo (quadro 12) a professora em parceria com a mãe, através de uma atividade de casa, apresentou à menina as letras do seu nome. A atividade solicitava a colagem das letras, favorecendo o (re)conhecimento dos grafemas que compõem o seu primeiro nome. Abaixo encontrava-se a escrita da professora para que a criança a cobrisse, possibilitando o seu treino motor.

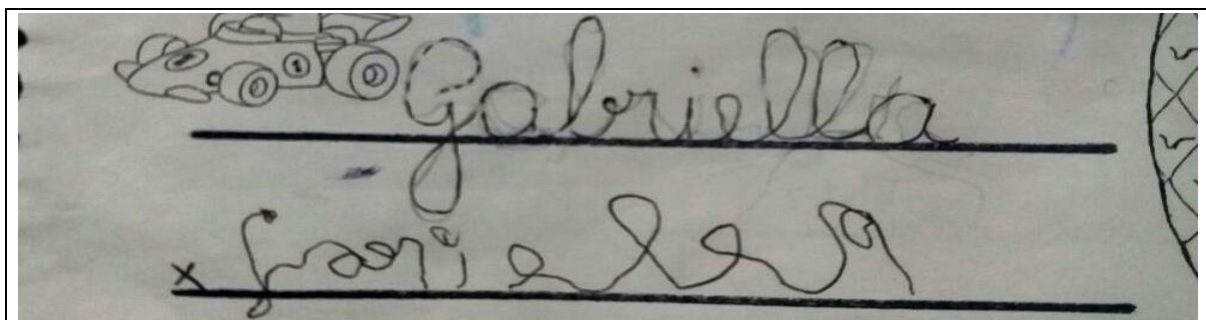
Quadro 12. Recorte sobre apropriação da escrita do seu nome em 09 de fevereiro de 2005



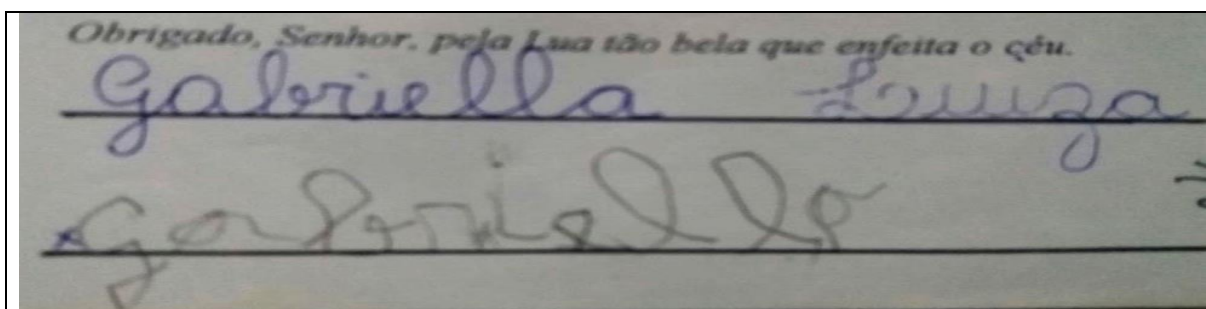
Posteriormente a essa primeira fase de apresentação, a professora evoluiu para a próxima etapa onde expunha o modelo para que a criança cobrisse e abaixo realizasse a cópia (quadro 13). Após realizar o treino utilizando esta estratégia repetitivas vezes, Gabriella aprendeu a copiar seu primeiro nome corretamente, em decorrência, sua professora inseriu o seu segundo nome para que a criança cobrisse (quadro 14). Percebe-se também grandes

melhorias na coordenação motora na escrita de seu nome representada nos dois últimos quadros mencionados.

Quadro 13. Recorte sobre apropriação da escrita do seu nome em 13 de fevereiro de 2005

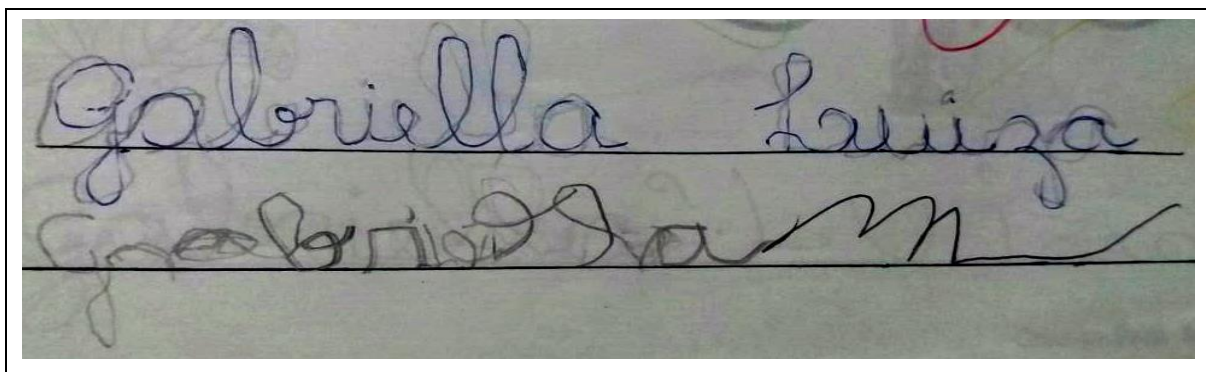


Quadro 14. Recorte sobre apropriação da escrita do seu nome em 28 de março de 2005

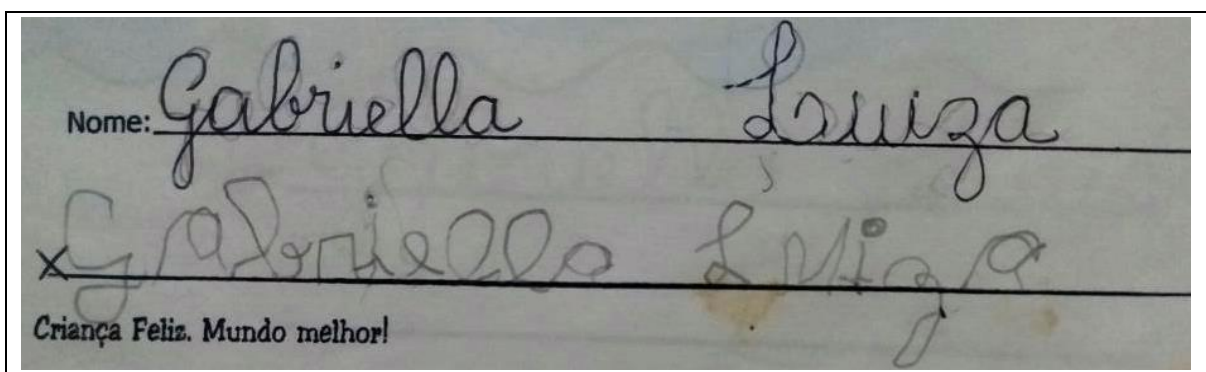


No quadro 15 percebemos que após alguns dias Gabriela já começa a tentar reproduzir a escrita do seu segundo nome, seguindo o modelo da escriba. Com isso, há o surgimento de uma escrita inventada, após o nome Gabriella. De acordo com Fayol (2016, p. 40) “os rabiscos em forma de ondas, imitam o movimento de quem escreve e as características globais da escrita. É neste período que aparecem a direção, a linearidade, as unidades discretas e até mesmo as primeiras letras maiúsculas no início”, demonstrando o entendimento por parte da criança de alguns dos principais conceitos necessários para escrever. Dois dias depois a criança já estava realizando a cópia de seu segundo nome (quadro 16).

Quadro 15. Recorte sobre apropriação da escrita do seu nome em 15 de maio de 2005

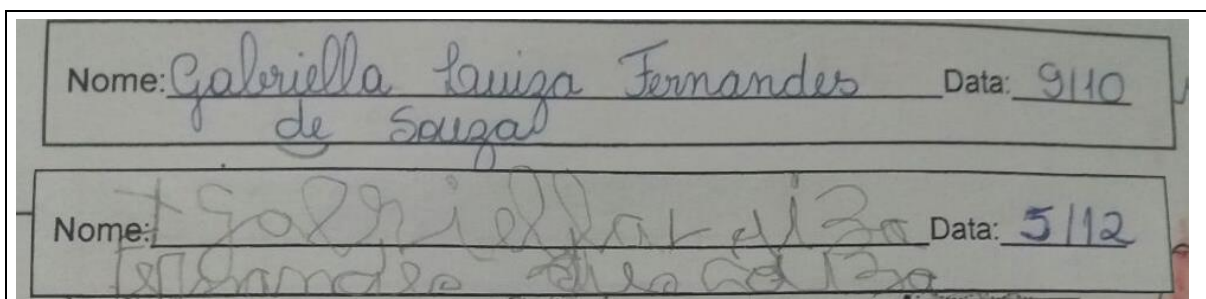


Quadro 16. Recorte sobre apropriação da escrita do seu nome em 24 de maio de 2005



O processo de introdução das partes de seu nome com o devido treino motor – através do ato de cobrir – e da cópia, repetiu-se no decorrer do ano. Em agosto do ano corrente Gabriella apropriou-se a escrita de seu nome por completo (quadro 17). Ao final do ano, através da mediação da professora, a criança conquistou a autonomia na escrita do cabeçalho de suas atividades.

Quadro 17. Recorte da escrita da professora e de Gabriella no cabeçalho das atividades



De acordo com Fayol (2016) devido à estimulação da escola e dos pais as crianças aprendem desde muito cedo a escrita de seus nomes, viabilizando o conhecimento dos nomes das letras. Este conhecimento, por sua vez, facilita a aprendizagem dos sons das letras

principalmente no que se refere a habilidade de aliteração (os sons do início das palavras). O conhecimento do nome das letras associado aos seus sons permite a estabilização do *princípio alfabético*.

Percebe-se que no início do ano Gabriella teve acesso às letras do seu nome e, a partir disso, começou *imitando* a escrita da professora e posteriormente conseguiu empoderar-se desta escrita com autonomia, essa aquisição só foi possível devido ao estímulo e exemplo de utilização no seu meio sociocultural. A escola forneceu a criança um ambiente favorável para o contato com as formas e funções da escrita, familiarizando-a com essa prática. Além de permitir o treino de suas habilidades motoras e de memória, fundamentais para sua aprendizagem.

Sendo assim, podemos inferir que através da mediação do adulto, a criança com SD terá acesso ao mundo das letras. Com a ajuda do outro as crianças começaram a fazer suas próprias inferências sobre esta nova maneira de se comunicar, que se não fosse a demonstração do outro ela não conheceria. A participação efetiva em atividades que envolvem a escrita como uma função social a torna motivadora e prazerosa trazendo influências representativas para aprendizagem.

4.2. As práticas de escrita realizadas no primeiro ano: imergindo no universo das letras e a parceria na mediação, aos 7 anos

Nesta subseção analisaremos o primeiro ano do ensino fundamental de Gabriella, no ano de 2007, neste período a criança estava com 7 anos de idade. A análise será realizada através de dois cadernos de Português com atividades desenvolvidas e o diário de comunicação utilizado principalmente entre a professora da escola (PE), a professora de reforço (PR) e a mãe da criança. No segundo semestre do ano letivo o diário foi compartilhado também com a Fonoaudióloga (Fga) responsável pelo seu acompanhamento.

Revisando o que já sabe e ampliando o conhecimento: a letra inicial do nome, as vogais e conhecendo o alfabeto

Observou-se que o ano letivo foi iniciado com atividades voltadas para a oralidade (quadro 18, transcrição 1), através da apresentação dos nomes dos colegas em sala de aula, onde o gênero oral continua sendo bastante valorizado nas propostas desenvolvidas com Gabriella. Além de maximizar os ambientes de socialização/comunicação, o trabalho com a

oralidade é imprescindível para que a criança compreenda que a escrita representa a fala, dando-lhe subsídios para a compreensão do *princípio alfabético*. Ao introduzir a escrita na rotina de sala de aula, a professora apresentou o alfabeto aos alunos (quadro 18, transcrição 2), utilizando as iniciais de seus nomes para facilitar a aprendizagem. Neste momento, Gabriella pode exercitar em atividades aquela letra que lhe era familiar, a letra inicial do seu nome (G) já conhecida por ela desde a educação infantil.

Quadro 18. Registro em diário de comunicação da P1 sobre a apresentação a letra do próprio nome e as vogais

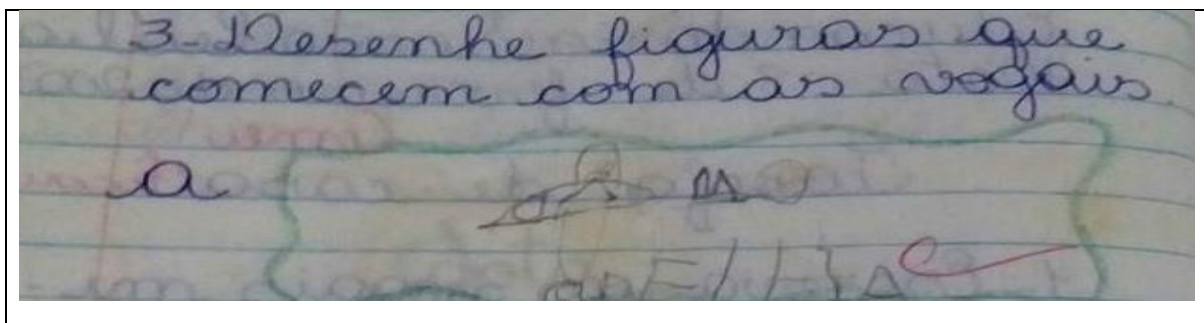
Transcrição 1 <i>“Gabriella está muito bem, ela tem conversado comigo e com os seus colegas. Estamos trabalhando o nome de cada criança” (PE em 01 de fevereiro de 2007).</i>
Transcrição 2 <i>“Estou revisando as vogais maiúsculas e minúsculas e o alfabeto utilizando cartaz, giz, caixa de areia, e atividades no caderno. Ela fez muito bem, participou da atividade oral com muito entusiasmo e acertou tudo” (PR em 08 de fevereiro de 2007).</i>

O que chama atenção na transcrição 1, do quadro 18 é, também, o fato da professora fazer uso de diversos recursos didáticos para apresentar-lhe as letras, buscando facilitar e incentivar o processo de ensino-aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa para a criança.

Os recursos didáticos permitem que o professor crie uma ponte entre a teoria (palavra) e a prática (realidade) nas atividades em sala de aula (JUSTINO, 2011). De acordo com Souza (2007) os diferentes materiais, quando bem objetivados, fazem com que o aluno assimile o conteúdo trabalhado desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidades de manusear os mais diversos objetos.

Outro fator importante aliado a essa fase inicial do ano letivo foi a utilização do desenho associado a escrita (quadro 19), o que demonstra que a professora leva em consideração que a criança ainda está em processo de transição entre o desenho e a escrita das letras, sendo o desenho a primeira forma que se constrói e significa a língua escrita. Em suma, considerar todos esses fatores no início do primeiro ano de alfabetização da criança permite que ela tenha ganhos durante o seu desenvolvimento de linguagem, facilita sua aprendizagem da escrita já que respeita suas fases de desenvolvimento.

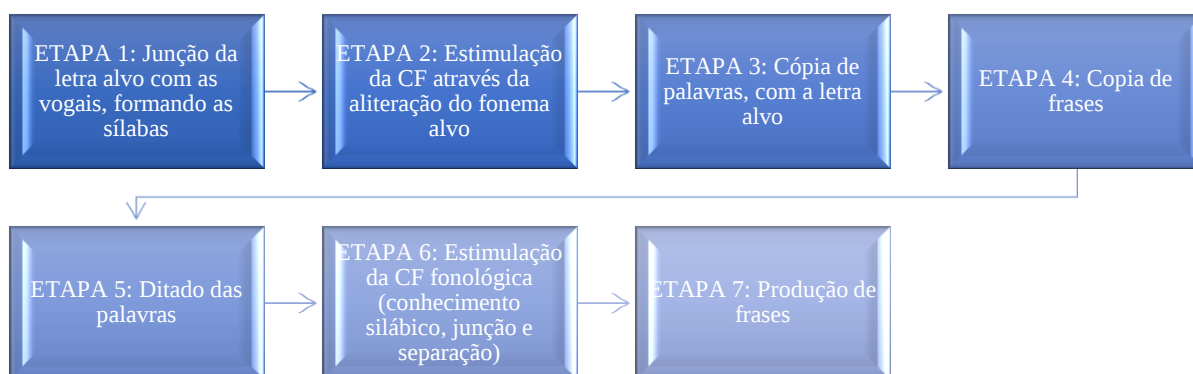
Quadro 19. Recorte sobre o desenho associado a escrita em 08 de fevereiro de 2007



Primeiro semestre do ano: as atividades desenvolvidas e a mediação realizada, entre fevereiro e julho de 2007

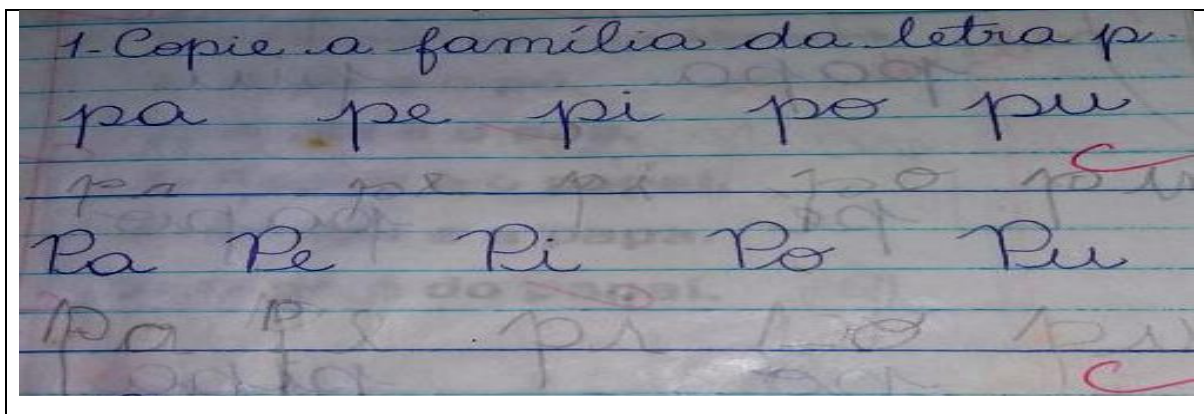
Ao realizar uma síntese geral sobre o ensino do português no primeiro semestre do ano letivo pode-se dizer que o objetivo geral foi apresentar a criança todos as letras do alfabeto e suas combinações em sílabas, palavras e frases através da cópia e, posteriormente, evoluindo para a produção escrita. Para isto, a professora seguiu etapas a fim de alcançar este objetivo (figura 10).

Figura 10. Etapas seguidas pela PE para aprendizagem da escrita no primeiro semestre



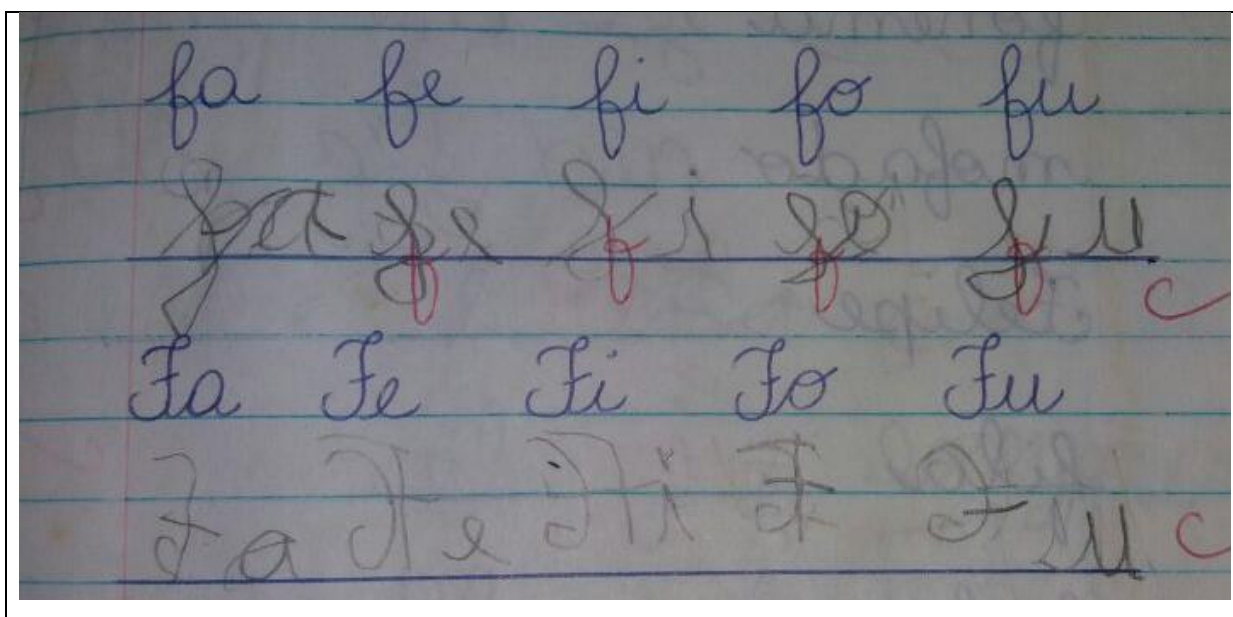
Para facilitar o raciocínio exemplificaremos todas as atividades que foram realizadas em cada uma das etapas durante o semestre, o quadro 20 demonstra a etapa 1 que é a junção da letra alvo com as vogais, formando sílabas.

Quadro 20. Recorte sobre a formação de sílabas, em 28 de fevereiro de 2007



Nesta atividade foi solicitado que Gabriella realizasse a cópia das sílabas, em análise percebe-se que não houve dificuldades em realizar a atividade. Porém algumas dificuldades motoras surgiram na escrita de outras letras devido a um nível maior de complexidade no que se refere ao ato motor que deveria ser executado, como no caso da letra F cursiva (quadro 21).

Quadro 21. Recorte sobre a dificuldades de coordenação motora fina, em 10 de abril de 2007



A dificuldade relacionada a coordenação motora fina apresentada pela criança não passou despercebido pelas mediadoras de aprendizagem da menor (a mãe, P1 e P2), como é demonstrado nas transcrições realizadas abaixo (Quadro 22). De acordo com Coppede e colaboradores (2012) crianças com síndrome de Down, em consequência da hipotonia muscular e hiper mobilidade articular apresentam maior lentidão na execução de movimentos, prejudicando as habilidades motoras finas e de destreza manual mais complexas. Corroborando com esses achados, no estudo realizado por Priosti e seus coautores (2013) que

objetivou analisar a correlação entre força de preensão e destreza manual em crianças com síndrome de Down e crianças sem a síndrome com idade entre 7 e 9 anos, constatou que o grupo SD apresentou desempenho inferior tanto na força de preensão quanto na destreza manual, quando comparado ao grupo controle.

Quadro 22. Registro em diário de comunicação sobre as dificuldades de coordenação motora

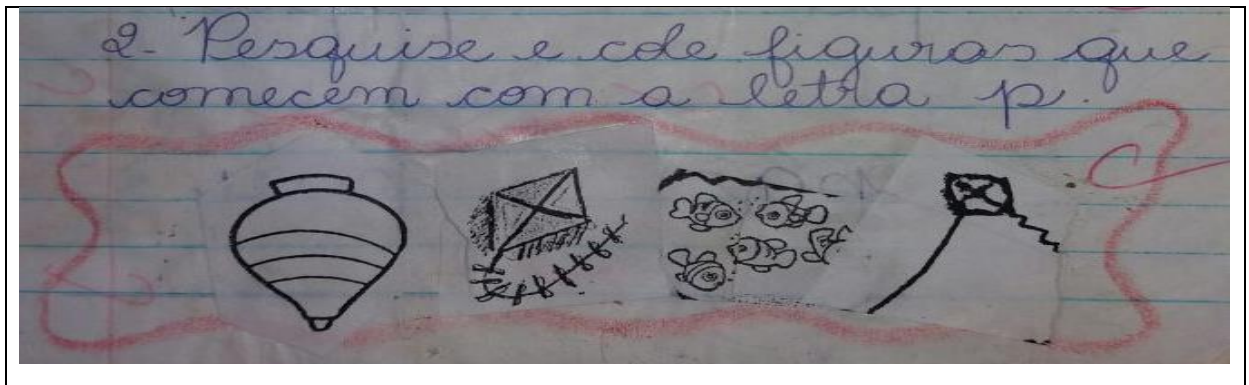
Transcrição 1 <i>“Vamos trabalhar coordenação motora usando os pontinhos, recortes de vogais e estou usando fazendo em folhas, quadros de giz, massinha, contorno com cola colorida e caixa de areia” (PE em 28 de fevereiro de 2007).</i>
Transcrição 2 <i>“Gabi está apresentando muitas dificuldades na letra cursiva e no espaço (linha e noção espacial) ” (PR em 05 de março de 2007).</i>
Transcrição 3 <i>“A letra “<i>T</i>” maiúscula ela pode escrever assim “<i>T</i>”? ” (Genitora, 04 de abril de 2007).</i>

Tendo em vista as transcrições descritas acima podemos perceber que as mediadoras da aprendizagem perceberam as dificuldades enfrentadas pela criança (transcrição 2), estimularam as habilidades ligadas a coordenação motora fina (transcrição 1) e ainda realizaram adaptações no que se refere as formas das letras para facilitar a escrita da criança (transcrição 3). Essas observações permitiram que Gabriella avançasse no desenvolvimento, com a realização das adaptações e estimulações adequadas, caso este fator não fosse considerado poderia ter se tornado uma grande barreira em seu processo de aprendizagem.

Na etapa 2, a PE trabalhava o som do fonema alvo através da estimulação da consciência fonológica, estimulando a habilidade de sensibilidade a rima através da aliteração (quadro 23). Neste nível da CF a criança é capaz de detectar estruturas sonoras semelhantes em diferentes palavras, podendo ser no início ou no final (ZORZI, 2003). No estudo de Freitas (2003) concluiu que crianças apresentam consciência de rimas e aliterações mesmo antes de concluírem a fase de alfabetização, essa habilidade está presente na rotina da criança nas brincadeiras do cotidiano o que facilita a conscientização. O estudo resultou que aquelas crianças que ainda estão no nível pré-silábico necessitam de similaridades fonológicas mais globais, já que possuem a CF em um nível mais implícito, tornando a rima mais fácil de lidar.

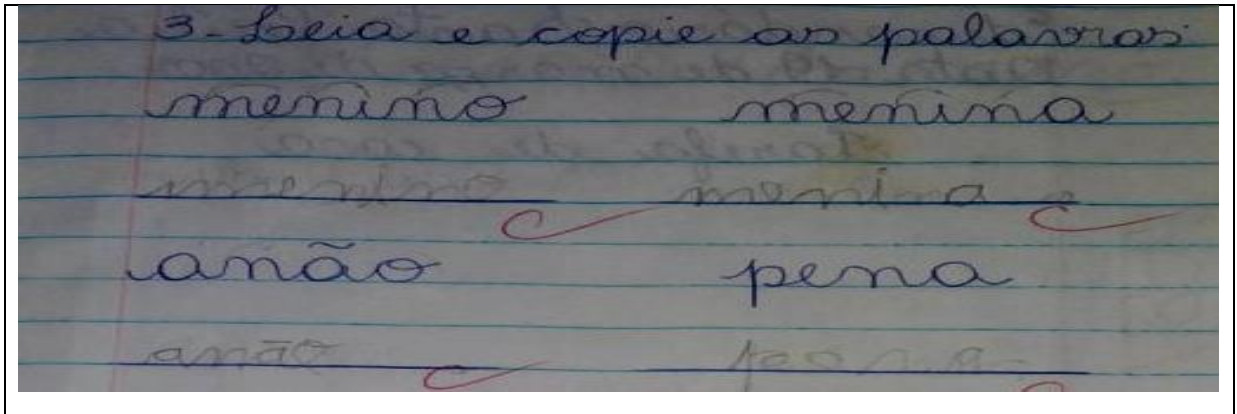
Já as crianças em nível um pouco mais avançado, no que se refere a sua fase de escrita (silábico, silábico-alfabético ou alfabético) a habilidade de aliteração se torna bem mais fácil de manusear.

Quadro 23. Recorte sobre a estimulação da habilidade de aliteração, em 28 de fevereiro de 2007



A etapa 3 (quadro 24), se refere a cópia de palavras, nesta fase, a professora utilizava a letra alvo, vogais e também palavras com as letras já anteriormente trabalhadas. De acordo com os diários é possível perceber que o trabalho com a cópia de palavras era voltado também para a leitura de palavras (Quadro 25, transcrição 1). Apesar de não ser foco do nosso estudo, não se pode negar a importância que a leitura tem para o desenvolvimento da escrita, ambos auxiliam o desenvolvimento do outro. A leitura permite que a criança realize a decodificação das palavras o que irá auxiliar no processo de aprendizagem do nome da letra e o som que a mesma representa e, assim, aperfeiçoando o desenvolvimento do *princípio alfabético* (quadro 25, transcrição 2). Além de que a frequente exposição e repetição de palavras com escrita regular as torna familiar para a criança – o léxico ortográfico –, consequentemente, ela se beneficiará já que assegura a correspondência direta entre a ortografia da palavra a uma forma abstrata armazenada na memória da criança, o qual irá repercutir diretamente na escrita.

Quadro 24. Recorte sobre a cópia de palavras com letras já conhecidas, em 14 de março de 2007



Quadro 25. Registro em diário de comunicação sobre a leitura de palavras

Transcrição 1

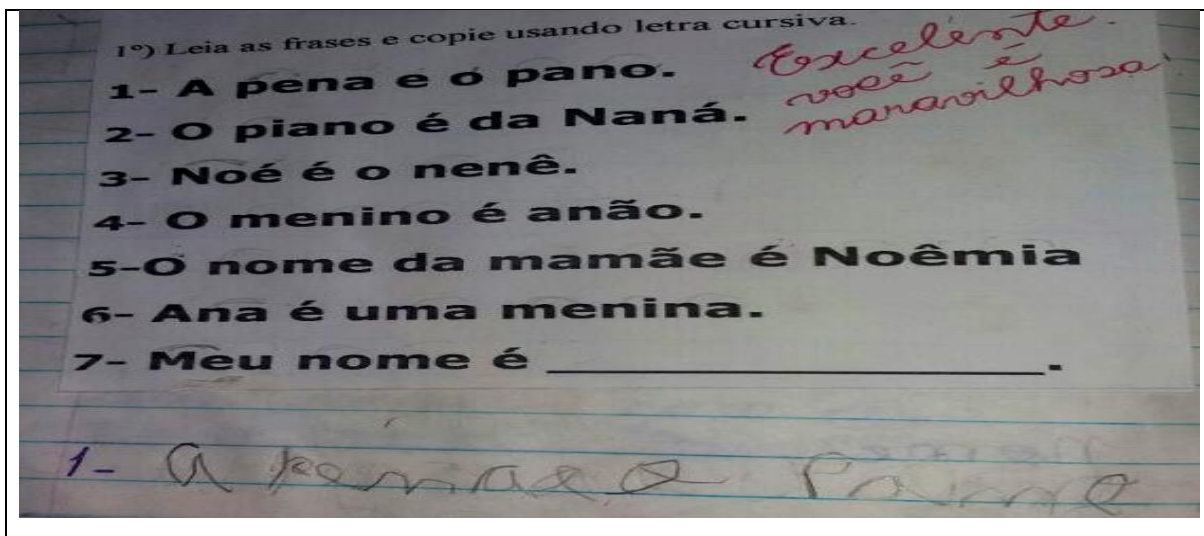
“Vamos continuar trabalhando com ela a leitura das palavras com a letra “P”, pedindo que ela leia as sílabas e depois junte para formar palavras. Assim ela irá desenvolver a leitura com sucesso” (PE em 28 de abril de 2007).

Transcrição 2

“Não esqueça de mandar dizer os sons das letras previamente ” (PR em 26 de abril de 2007).

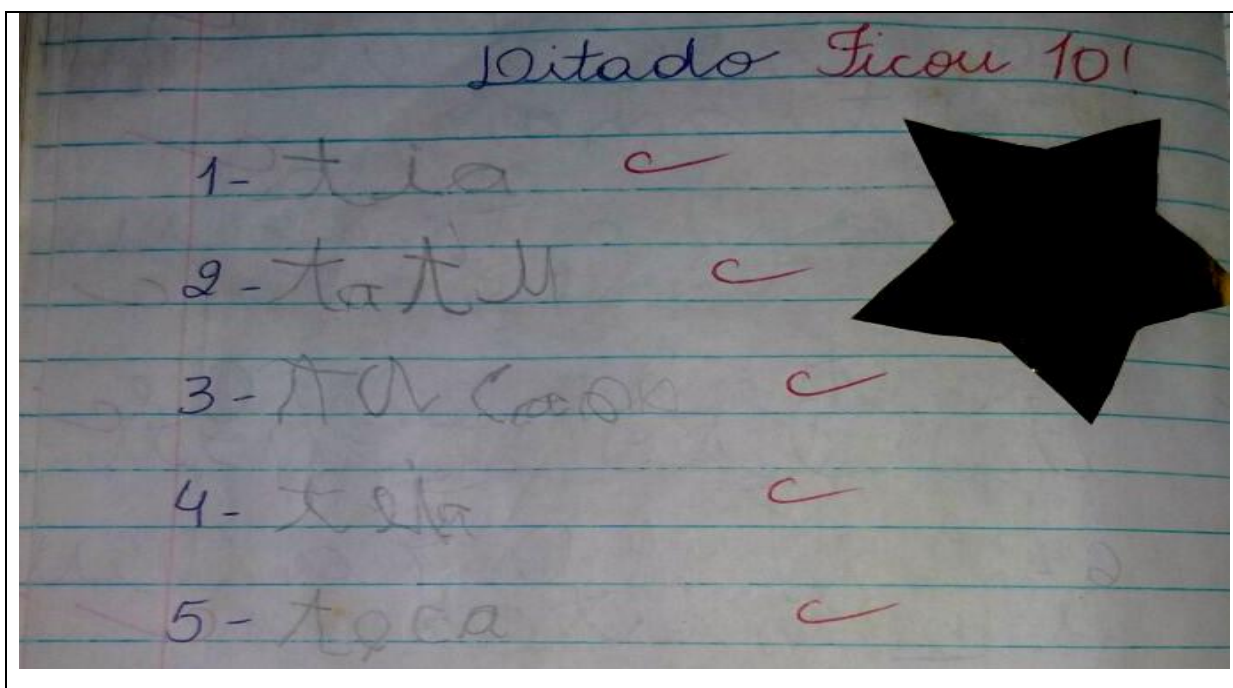
Na quarta etapa (quadro 26) foi trabalhada a cópia de frases utilizando as letras já conhecidas, permitindo que a criança reproduzisse também os conectivos e, por conseguinte, obtivesse acesso ao nível morfológico e sintático da linguagem, mesmo que superficialmente. Em se tratando a produção de frases retrataremos melhor na etapa 7, já que a criança elaborará suas próprias frases.

Quadro 26. Recorte sobre a cópia de frases com letras já conhecidas, em 19 de março de 2007



Durante a etapa 5 foi trabalhado o ditado com as palavras já apresentadas nas outras etapas, de acordo com a letra alvo que estava sendo ensinada a criança no momento (quadro 27). Neste caso, a letra T. Como pode-se perceber Gabriella acertou todas as palavras do ditado, porém, de acordo com o quadro 28, observa-se que foi necessária uma adaptação para que ela conseguisse executar a tarefa. Neste caso a professora necessitou repetir oralmente as palavras algumas vezes para que ela conseguisse executar a atividade.

Quadro 27. Recorte sobre o ditado de palavras, em 26 de abril de 2007



Quadro 28. Registro em diário de comunicação sobre o ditado de palavras

Transcrição 1

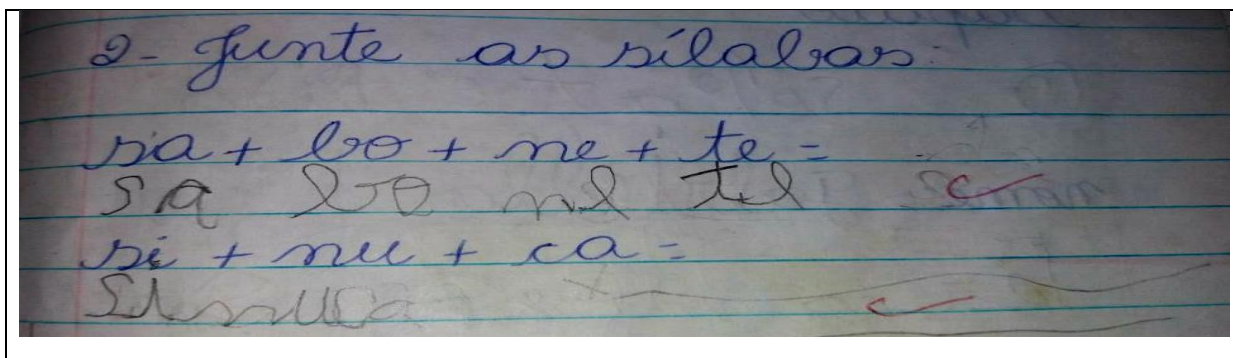
“Gabi está de parabéns em relação ao ditado e a lição, ela tem mostrado muito capricho nas atividades até agora até agora ela só tem estrelinha de ouro, pois quem não acerta tudo ganha de prata. Ela não aceita prata, presta muita atenção quando estou ditando. Há estou fazendo o que você me ensinou, repetindo mais de uma vez as palavras para ela” (PE em 12 de março de 2007).

A estimulação da CF fonológica, através da junção e separação de sílabas, era objetivo da 6 etapa (quadro 29). Segundo Zorzi (2003) no nível silábico, como o nome já diz, a criança adquire a capacidade de operar com as estruturas silábicas das palavras, conseguindo segmentar suas constituintes em sílabas.

As pessoas com síndrome de Down tendem a ter maior facilidade na resolução de tarefas que exigiam o nível de consciência silábica e as questões relacionadas a inteligibilidade de fala podem interferir no desenvolvimento desta capacidade metalinguística. Em um estudo realizado por Aleixo (2014), com o objetivo de investigar habilidades de CF e escrita de indivíduos com SD por meio de uma abordagem longitudinal, constatou que os progressos na escrita, de palavras e frases, e na CF dos participantes com SD ocorreram concomitantemente (PINTO, 2009).

Pensando assim, devemos considerar que as hipóteses que a criança levanta na escrita se relacionam diretamente com o nível de consciência fonológica na qual ela se encontra. Sendo assim, o estímulo dessa habilidade se faz necessário para que a criança avance nas suas hipóteses de aquisição da escrita.

Quadro 29. Recorte sobre a estimulação da consciência fonológica, junção e separação de sílabas, em 22 de maio de 2007



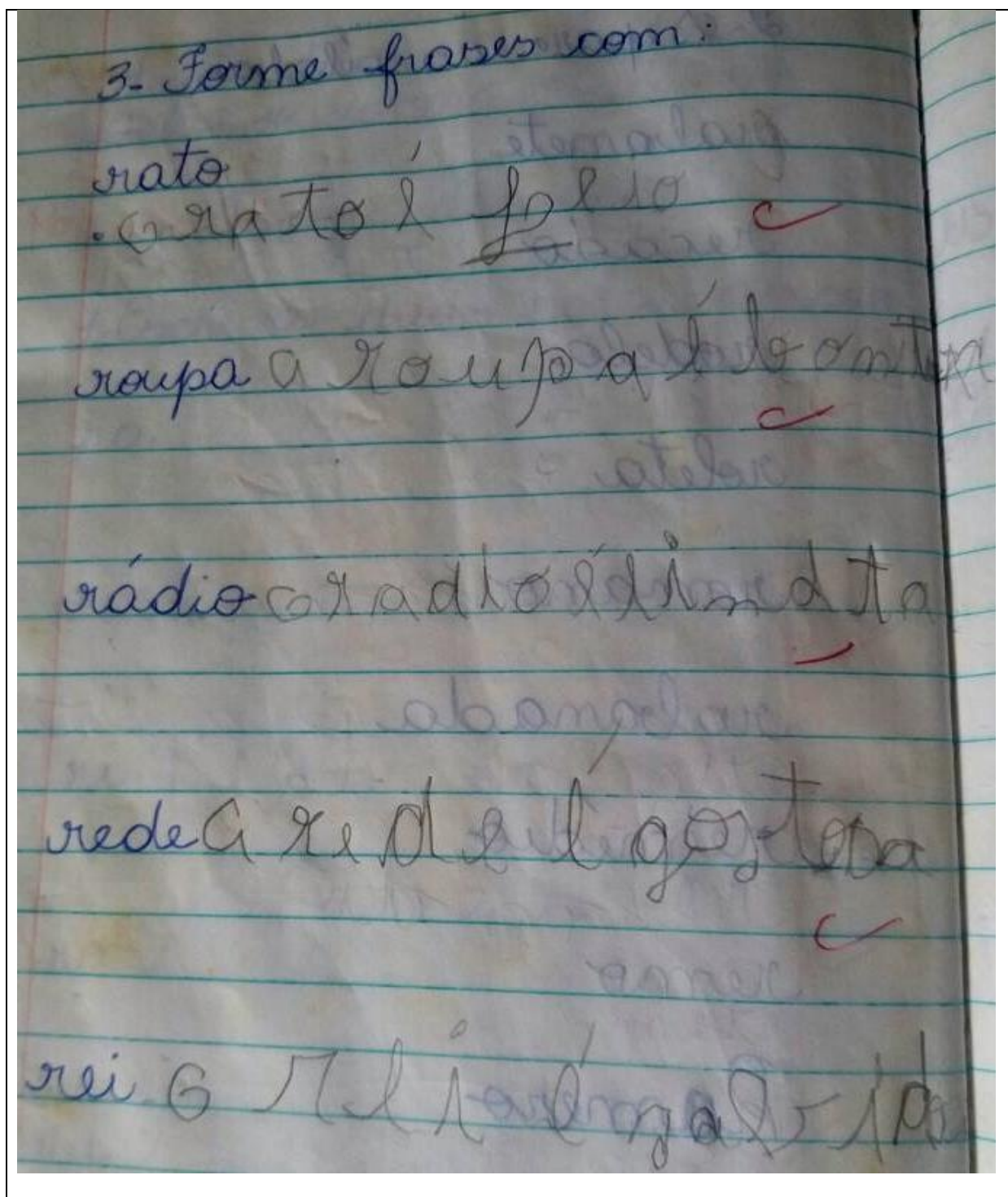
De acordo com a professora Gabriella não apresentou dificuldades na execução da última fase (quadro 30). Nela a criança deveria realizar a produção de frases com palavras que iniciavam com a letra que estava sendo trabalhada (quadro 30).

Quadro 30. Registro em diário de comunicação sobre a construção de frases

Transcrição 1

“Hoje Gabi tanto construiu oralmente as frases como escreveu, estou muito feliz!” (PR em 12 de junho de 2007).

Quadro 30. Recorte sobre a produção de frases, em 30 de maio de 2007



Pode-se verificar que nesta fase Gabriella construía frases simples usando a mesma estrutura morfossintática, sendo ela: sujeito simples [composto por *artigo* “O” e *substantivo concreto* “rato”] + predicado do sujeito [composto por *verbo de ligação* “é” e *adjetivo primitivo* “feio”]. De acordo com Fayol (2014) a produção de frases simples deixa transparecer a existência de princípios que são universais na construção das mesmas. Ou seja, na elaboração da frase se preservaria a ordem de sucessão dos eventos, o que surge no início

das frases são os elementos que mais se destacam, perceber-se isso devido ao emprego da voz ativa nas frases, por exemplo.

Analisando o contexto envolvido na construção das frases, constata-se que ela sempre inicia com a palavra que a professora indicou como base para sua elaboração. O que pode ser visualizado no quadro 30, de acordo com o autor os emissores resgatam na sua elaboração as estruturas de um enunciado anterior, o que corresponde a um *priming*. Comprovando a influência das dimensões lexicais, associada a relevância das implicaturas, e sintáticas, associadas as construções sintáticas onde algumas formas são totalmente preparadas e outras parcialmente ativadas (FAYOL, 2014).

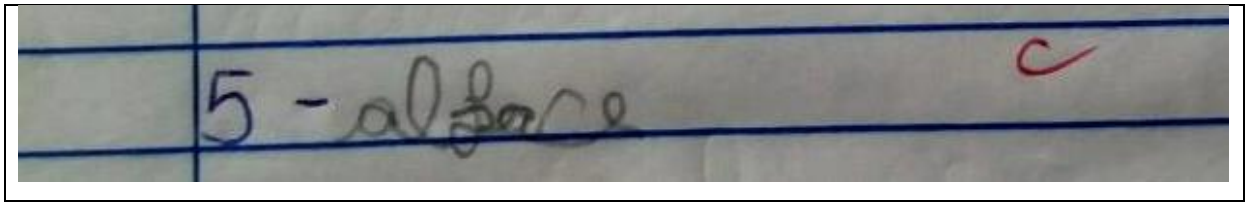
Outro fator a se averiguar na produção de frases da criança é a execução na escrita da palavra feio, na primeira frase registrada no quadro 30. Como mencionado anteriormente, ela apresenta dificuldades na grafia da letra F. Essas dificuldades se referem ao traçado de letras relativamente parecidas, onde a menor executa a grafia da letra cursiva L maiúscula, na intenção de produzir a letra cursiva F minúscula. Porém, ela difere as duas letras pela posição da letra no papel e pelo respeito a linha, deixando parte da letra abaixo da linha.

Sendo assim, demonstra que já aprendeu a dominar a posição das letras, mas ainda apresenta algumas dificuldades no que se refere ao traçado de letras cursivas parecidas, caracterizando dificuldades visoespaciais. Observa-se, também, que a criança compreendeu a linearidade na escrita, isto é, que escrevemos de cima para baixo e da esquerda para a direita, mas ainda apresenta dificuldades no que se refere ao respeito as margens o que pode ser facilmente observado no quadro 30 na frase “a roupa é bonita”.

Dominar as questões visoespaciais na escrita não se revela como uma grande dificuldade em seu processo de apropriação, quando comparado a questões linguísticas mais complexas, como as correspondências múltiplas (exemplo, s e ç) e as variações entre o modo de falar e escrever (ZORZI, 2003).

Inferimos que essas dificuldades apresentadas por Gabriella se referem as questões de coordenação motora fina do que de discriminação visual das letras, já que em outros momentos após a realização de uma adaptação (quadro 32) para diferenciar as duas letras não foi mais realizada confusão quanto a grafia. Corroborando com isso Kannon e Ikeda (2002 citado em LARA; TRINDADE; NEMR, 2007) afirma que crianças com SD terão um comprometimento na memória de curto prazo, porém as informações verbais apresentam-se inferior quando comparada com as informações visoespaciais.

Quadro 32. Recorte sobre a adaptações na escrita da letra cursiva f minúscula, em 14 de setembro de 2007



Ao final do semestre pode-se dizer que Gabriella já conhecia todas as formas regulares da língua escrita do seu idioma, ao final do semestre os mediadores responsáveis pela aprendizagem de Gabriella se reuniram para uma reunião com o intuito de avaliar o semestre (quadro 33).

Quadro 33. Registro em diário de comunicação sobre a reunião para avaliação do semestre

Transcrição 1

“PE, venha um dia desta semana para a gente fazer uma avaliação deste semestre” (PR em 22 de junho de 2007).

Transcrição 2

“PR, poder ser quarta-feira às 6:30 horas” (PE em 25 de junho de 2007).

Transcrição 3

“PE, se possível mande também o telefone do professor de natação, pois, gostaria e seria muito interessante que ele participasse também da reunião da avaliação de Gabriella, juntamente com PR” (genitora em 27 de junho de 2007).

É possível observar que a genitora reconhece a importância da participação de todos os mediadores na aprendizagem de Gabriella, valorizando todas as formas de aprender e ambientes para se desenvolver. De acordo com informações coletas em entrevista a mãe relatou que *“O professor de natação foi e é um excelente professor, que trabalhou incluindo Gabi na turma”*. Essas reuniões se faziam importantes para que se compartilhassem informações sobre o desenvolvimento da menor e também para que cada um, dentro de suas especificidades e áreas de conhecimento, realizassem trocas de informações que pudessem maximizar o desenvolvimento de Gabriella.

Na perspectiva sociointeracionista o professor é parceiro do trabalho interdisciplinar, sempre buscando inter-relacionar os saberes. Os professores engajados nesta perspectiva trabalham em equipe realizando planejamentos em equipe, buscando sempre causar

modificações significativas na forma de pensar, aprender e agir de seu aluno. Onde o conhecimento é construído de forma conjunta (LIRA, 2010).

Segundo semestre do ano: ampliando o conhecimento, as irregularidades ortográficas

Agora, descreveremos o segundo semestre do primeiro ano do ensino fundamental de Gabriella. Continuaremos utilizando seu caderno de língua portuguesa e o diário de comunicação entre as professoras e a genitora da criança, percebe-se que o objetivo trabalhado neste segundo semestre se relacionou com as irregularidades existentes na ortografia do nosso idioma. Na figura 11, descreveremos o conteúdo que foi apresentado para Gabriella e, a partir disso, levantaremos algumas discussões.

As dificuldades relacionadas a ortografia irão variar de acordo com a transparência das línguas alfabéticas, quanto mais transparente a língua maior é a semelhança entre a quantidade de grafemas e fonemas, o que facilitará a aprendizagem já que a língua refletirá em uma relação direta com a superfície fonológica da língua (NAVAS, 2002). O Português é um sistema de escrita de base alfabética-ortográfica, sendo assim, ela não mantém uma relação tão direta entre o número de grafemas e fonemas, em alguns casos um fonema poderá ser representado por mais de um grafema. Consequentemente, espera-se que a criança que está se apropriando da escrita do português apresente dificuldades transitórias na aprendizagem cometendo erros ortográficos na sua produção que irão progressivamente sendo superados de acordo com o aprendizado da ortografia.

Quadro 34. Conteúdo transferido no segundo semestre do ano letivo, ano de 2007

• Representações múltipla: • S com som de Z, como em casa; • Z com som de S, como em rapaz; • C com som de S, como em capacete; • L com som de U, como em mural; • Ç com som de S, como em caça; • Estruturas silábicas: • CVC, como em posto; • CCV, como em prato; • CVV, como em água;	• Flexão de grau: • Diminutivo, como em gatinho; • Flexão de número: • Plural, como em vacas; • Dígrafos: • RR, como em carro • SS, como em osso • Nasalização de palavras: • M e N, como em bambo e bando; • Til, como em anã;
--	--

De forma genérica inferimos que foram muitos os conhecimentos repassados neste ano, nos questionamos até que ponto isso foi positivo para a criança? Já que ela necessita de tempo e treino para consolidar o conhecimento ministrado, porém, entendemos que existe a necessidade de seguir o cronograma escolar como referido pela PE no quadro 35.

Quadro 35. Registro em diário de comunicação sobre o cronograma do conteúdo escolar

Transcrição 1

“A partir de agora começaremos a estudar duas famílias por semana. Pois, no programa do 1º ano temos que concluir o conteúdo em novembro. Conto com sua ajuda para que Gabi consiga compreender as atividades. Amanhã começarei a família am” (PE em 16 de setembro de 2007).

Muitas vezes, as propostas educacionais não se mostram eficientes perante as necessidades e características individuais apresentada pela criança. Entretanto, Zorzi (2003) afirma que os métodos de ensino refletem as concepções de aprendizagem e linguagem. No entanto, por vezes apresentam-se distorcidos ou concebidos a partir de conhecimento insuficiente sobre como se dá o desenvolvimento da escrita. O que realmente devemos considerar, enquanto mediadores de conhecimento (clínicos ou educadores), é mediar a relação da criança e do conhecimento a ser aprendido. Para isto, é necessário que os responsáveis por ensinar compreendam muito bem o conhecimento que deseja tornar acessível para a criança. Em se tratando de escrita, que saiba como se constitui a linguagem escrita, suas principais características. Além de considerar o ponto de vista de quem aprende, suas capacidades cognitivas e linguísticas e os conhecimentos que a criança vai construindo em seu processo de alfabetização.

No que se refere a Gabriella, de acordo com as transcrições descritas no quadro abaixo, percebemos que ela apresentou algumas dificuldades relacionadas ao conteúdo programado do segundo semestre. Porém, nota-se que as suas mediadoras estavam sempre atentas para minimizar ao máximo as dificuldades e maximizar os estímulos com foco nos obstáculos para que a criança os superassem. Abaixo (quadro 36), transcreveremos diálogos entre as professoras (PE e PR) e mãe sobre algumas dificuldades enfrentadas no segundo semestre.

Quadro 36. Registro em diário de comunicação sobre as dificuldades no segundo semestre

Transcrição 1 <i>“Ela leu o livrinho, não terminou a estorinha. Ela sentiu dificuldade na letra Z e nas palavras no plural. Exemplo: Fazenda” (Genitora em 09 de agosto de 2007).</i>
Transcrição 2 <i>“Segue o livrinho para concluir a estorinha, diga as dificuldades que estou reforçando. Segue tarefinhas que trabalhamos, se puder, reforce com ela” (PR em 09 de agosto de 2007).</i>
Transcrição 3 <i>“Comecei a estudar com eles palavras com RR. Gabi está muito bem na leitura, ditado e formação de frases. Ela ainda não conseguiu tirar do quadro para o caderno, estou trabalhando com ela em outro caderno, para que se sinta segura na hora de fazer no seu próprio caderno” (PE em 14 de agosto de 2007).</i>
Transcrição 4 <i>“Estou trabalhando no quadro todos os dias, ela copia do quadro frases que ela mesmo elabora” (PR em 15 de agosto de 2007).</i>

Esses são alguns exemplos da parceria entre as educadoras e a genitora na busca pela aprendizagem de Gabriella, percebe-se que todas as dificuldades da criança eram trabalhadas nos diversos ambientes e por todas as envolvidas na aprendizagem. Na transcrição 1 e 2 (quadro 36) constatamos que dentre as dificuldades apresentadas pela criança está a aquisição do plural e do som de Z, as mediadoras utilizaram o livro como recurso para reforçar a aprendizagem dessas dificuldades. De acordo com Fayoul (2014) a leitura de historinhas é mais um ambiente favorável de estímulos e exemplos de utilização da língua escrita, no qual a exposição a materiais escritos desempenha um importante papel por meio da leitura exposta pelos adultos. Os efeitos dessas atividades incidem sobre a compreensão de texto e também sobre as estruturas que o compõem. Ou seja, quanto mais os ambientes socioculturais favorecem o contato frequente com as mais diversas formas e funções da escrita mais facilmente a criança adquirirá saberes sobre a língua escrita.

Outra dificuldade enfrentada por Gabriella nesta fase foi para transcrever as atividades do quadro para o seu caderno (transcrição 3, quadro 36), esta dificuldade é enfrentada por todas as crianças em fase de aquisição, porém a dificuldade perdurou por prazo

maior do que o esperado em Gabriella inferimos que esse atraso advém dos déficits nas habilidades cognitivas resultantes da própria síndrome de Down, como na memória de curto prazo e no processamento das informações. Porém com o treino adequado e, conseqüente, aprimoramento das habilidades deficitárias, em diferentes contextos de estimulação (transcrição 4, quadro 36), a criança conseguiu superar mais uma etapa importante para o seu desenvolvimento (quadro 37).

Quadro 37. Registro em diário de comunicação sobre a cópia do quadro

Transcrição 1

“Estou muito feliz com o progresso de Gabi, ela está a cada dia melhor. Viu que tirou do quadro lindo? Muito satisfeita em tirar a tarefa do quadro! ” (PE em 25 de setembro de 2007).

Transcrição 2

“Vibrei muito quando vi a tarefinhas, ela é uma superação! ” (PR em 26 de setembro de 2007).

No segundo semestre o diário foi compartilhado também com a Fonoaudióloga envolvida na estimulação de linguagem da criança, devido a necessidade de compartilhar informações sobre o desenvolvimento de sua fala que, como já discutimos, é imprescindível para o desenvolvimento da escrita e também informações sobre o processo de aquisição da linguagem.

Abaixo (quadro 38) analisaremos o diálogo entre professoras e a Fonoaudióloga (Fga), sobre as dificuldades de pronunciar alguns fonemas na fala enfrentadas por Gabriella.

Examinando as transcrições acima, percebe-se que Gabriella ainda enfrenta dificuldades na linguagem oral quanto a pronuncia de alguns fonemas o que incidiu sobre a sua escrita (transcrição 1, quadro 38). Diante disso, interdisciplinarmente a fonoaudióloga se coloca para dar sua contribuição na busca de facilitar a superação desta dificuldade (transcrição 2). Na transcrição 3 (quadro 38) a professora de reforço relata que está treinando a pronuncia do R em encontro consonantal, caracterizando o fonema líquido vibrante alveolar. A fonoaudióloga expõe mais uma vez sua contribuição relatando que não pode trabalhar o que a professora solicita devido a necessidade de concluir a aquisição de outro fonema (líquido lateral palatal), que é representado graficamente pelo encontro consonantal LH.

Quadro 38. Registro em diário de comunicação sobre o trabalho com os sons da fala/escrita

Transcrição 1 <i>“O rendimento da nossa Gabi é excelente, dentro das dificuldades que ela vence. Estou trabalhando a escrita, ela está apresentando dificuldades devido a pronuncia. Também tenho trabalhado bastante a fala e os gestos labiais”</i> (PR em 13 de novembro de 2007).
Transcrição 2 <i>“PR e PE, enfatizem bastante o som das letras separadas e depois juntas com as vogais”</i> (Fga em 17 de agosto de 2007).
Transcrição 3 <i>“Fga, estamos trabalhando a pronuncia de TR, PR, FR e etc...”</i> (PR em 14 de agosto de 2007).
Transcrição 4 <i>“PE e PR, estou trabalhando o LH só posso passar quando ela adquirir totalmente”</i> (Fga em 15 de agosto de 2007).

Por muitas vezes, a criança com SD não consegue acompanhar o ritmo do conteúdo escolar por dificuldades que provém das características já esperadas em decorrência da síndrome, como as dificuldades na pronuncia de alguns fonemas. De acordo com Mourão e seus colaboradores (1994) até os cinco anos e seis meses as crianças com desenvolvimento típico já deverão ter adquirido todos os fonemas da fala. As palavras com o fonema líquido lateral palatal, em palavras como: palhaço e lhama são adquiridas até os 3 anos e meio. Já o fonema líquido vibrante alveolar, exemplificadas por: frade e drama é o último a ser aprendido (aos cinco anos e seis meses). Sendo assim, aos sete anos que é a idade atual de Gabriella espera-se que já se tenha uma fala sem alterações ou dificuldades. Justificando a escolha da fonoaudióloga em estimular concretizar a aquisição do “LH” para depois passar para o R em encontro consonantal, para respeitar a ordem de aquisição da criança.

Por este motivo, mais uma vez, reforçamos a participação do Fonoaudiólogo na equipe multidisciplinar no processo de alfabetização da criança com SD. Pois este profissional traz para equipe importante informações relativas ao processo de desenvolvimento de linguagem, na modalidade oral ou escrita. E, por consequência, permite que toda a equipe compreenda que a aquisição da linguagem se dá através de um processo ordenado de

aquisição no qual é necessário respeitá-lo para que as aquisições sejam consolidadas pela criança.

Ante o exposto nessa sessão, podemos enfatizar que a participação de todos os mediadores de conhecimento de Gabriella permitiram que a criança superasse várias das dificuldades enfrentadas em seu processo de aprendizagem da escrita no primeiro ano, corroborando com a perspectiva da teoria sociointeracionista desenvolvida por Vygostky.

Isto é, através da interação com os mediadores e com o conteúdo ministrado foi possível gerar situações que provocaram a construção de conhecimentos e conceitos por parte de Gabriella, onde o conhecimento foi construído de forma conjunta.

Sendo assim, a aprendizagem é, portanto, um processo social que se realiza por meio das possibilidades crianças pelas mediações do sujeito e de dado contexto sócio-histórico que o rodeia. Mas, para que o aprendizado ocorra de fato, há necessidade de que o conteúdo que é ministrado ao aluno *tenha significado* e que esse conteúdo possa criar novas potencialidades, como fontes futuras de significados, em um processo contínuo e dinâmico de re-significação (LIRA, 2010, p. 31).

4.3. O terceiro ano do fundamental: a análise da produção escrita de Gabriella aos 9 anos

Iniciaremos a análise do terceiro ano do ensino fundamental, considerado como o último ano do ciclo de alfabetização. Utilizaremos na análise o caderno de produção textual e leitura que a criança fez uso no ano de 2009 em atividades desenvolvidas na escola. O salto no tempo, excluindo o segundo ano, se deu devido à dificuldade de encontrar registros que viessem a contribuir de forma significativa para a pesquisa. Em resumo, a criança continuou a aprendizagem da língua concretizando os conhecimentos a ela transmitido no primeiro ano e aprimorando sua escrita e conhecimento ortográfico. A análise de textos no terceiro ano se faz importante pois Gabriella já constrói suas próprias produções com bastante autonomia e, por conseguinte, consegue-se apreciar melhor o seu domínio e dificuldades relativas a escrita do português.

Antes de analisarmos os textos se faz necessário refletimos sobre como produzimos a escrita. De acordo com Fayol (2014) produzir um texto resulta da necessidade de emitir um comunicado para alguém, onde transmitimos uma mensagem com conteúdo linguístico que é executada com o auxílio de uma execução motora manual. Sendo assim, pode-se afirmar que a produção escrita se dá em três componentes ativos: (1º) o planejamento, responsável pela preparação do conteúdo em função do destinatário e da situação; (2) a textualização, que envolve a formatação linguística, onde as partes dos textos se encadeiam linearmente,

considerando a sintaxe, as formatações ortográficas, o léxico e a organização retórica do texto; e (3) a volta ao texto, resultado da detecção de erros e lacunas através da releitura. O funcionamento de cada um desses componentes é necessário para se produzir um texto de forma coerente e eficaz, o mesmo ocorre de forma autônoma, porém coordenada. Por isto, produzir um texto demanda muita atenção e memória temporária para conseguir gerir e coordenar cada um de seus componentes. O componente que se relaciona com o planejamento é o que demanda um maior gasto de atenção e memória, seguido da volta ao texto e, por último, a textualização.

Ante o exposto, podemos concluir que a mediação no processo de planejamento textual auxiliará a criança em fase de aquisição a produzir um texto de melhor qualidade, principalmente quando sabe-se que a memória temporária é um dos déficits enfrentados por Gabriella, em decorrência da síndrome de Down. Repassar para a criança conhecimento sobre este componente permite que ela construa este conhecimento em forma de parceira, o que irá auxiliar na superação de barreiras e subsidiará conhecimentos importantes de como realizar um posterior planejamento textual de forma autônoma.

Ao analisar o primeiro texto desenvolvido por Gabriela no ano de 2009, em seu caderno de produção textual e leitura, percebe-se que a professora a auxiliou no planejamento (quadro 39) de um texto que a criança deveria produzir no gênero textual da autobiografia.

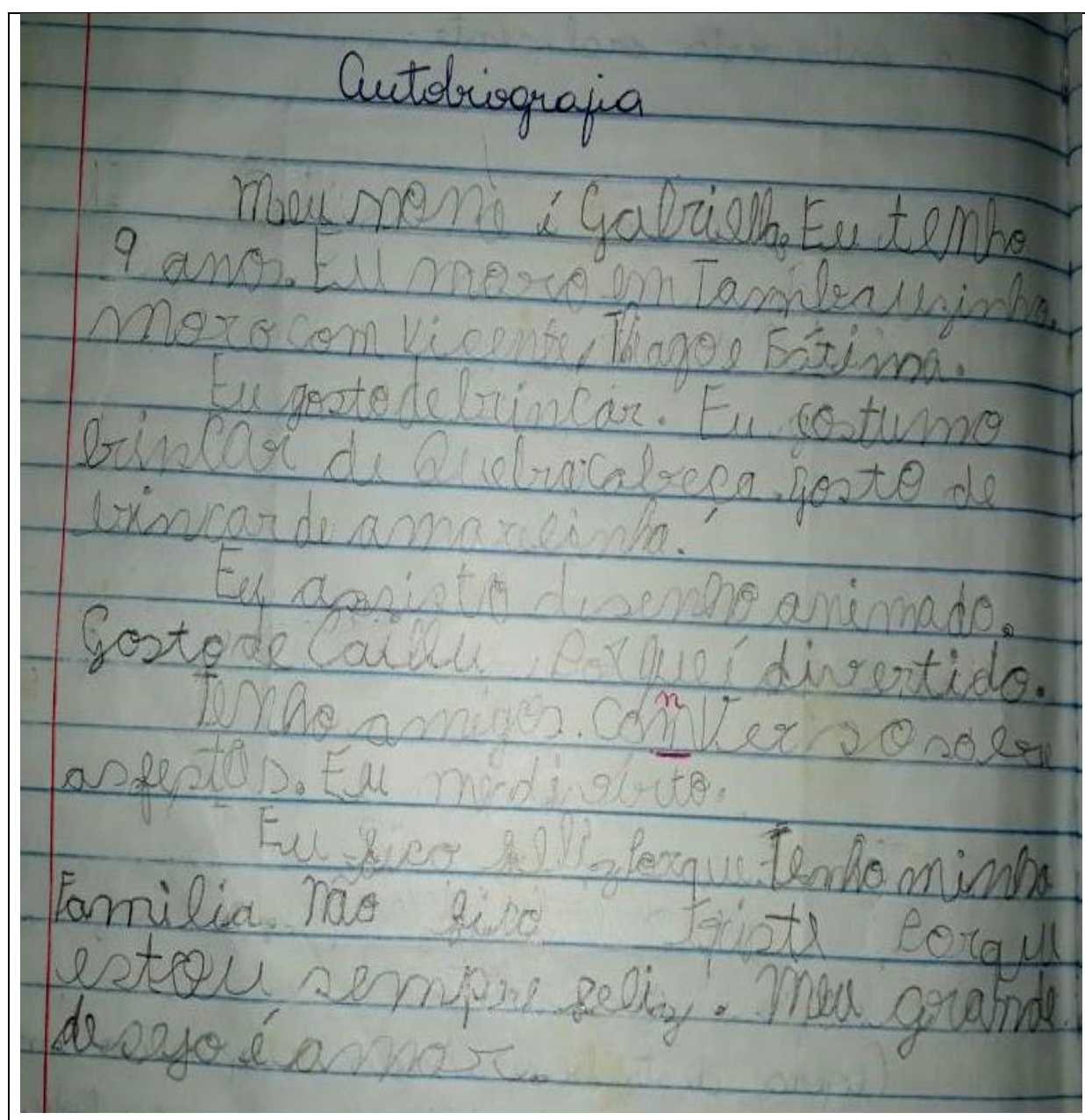
A professora comenta que antes de começar a escrever o texto Gabriella deve refletir sobre sua vida e responder um roteiro de entrevista (parte 1, quadro 39), esta primeira parte da atividade permitiu que a criança resgatasse em sua memória conhecimentos prévios sobre si mesmo, que irão auxiliar na construção de frases para as respostas que, posteriormente, serão utilizadas na construção do texto. Outro aspecto a se considerar é que ao realizar esta atividade inicial a criança poderá aprimorar sua leitura, nas questões dispostas na entrevista, além de ter acesso a outro gênero textual do tipo entrevista. Após realizar esta etapa, a professora solicitou (parte 2, quadro 39) que a criança distribuísse as respostas em 5 parágrafos dando suporte através do roteiro de distribuição das suas respostas nos devidos parágrafos.

Quadro 39. Planejamento mediado de um texto do gênero autobiografia

PARTE 1 <u>Roteiro de entrevista</u> 1. Qual o seu nome? 2. Quantos anos você tem? 3. Onde você mora? 4. Com quem você mora? 5. Você gosta de brincar? 6. Do que você costuma brincar? 7. Qual a brincadeira que você mais gosta? 8. A que programa de televisão você assiste? 9. De que programa você mais gosta? Por quê? 10. Você tem amigos? 11. Sobre o que vocês conversam? 12. O que faz com seus amigos? 13. Quando você fica muito feliz? Por quê? 14. Às vezes você fica triste? Por quê? 15. Você tem algum grande desejo? (Professora em 13 de fevereiro de 2009)	PARTE 2 • 1º Parágrafo: respostas 1, 2, 3 e 4; • 2º Parágrafo: respostas 5, 6 e 7; • 3º Parágrafo: respostas 8 e 9; • 4º Parágrafo: respostas 10, 11 e 12; • 5º Parágrafo: respostas 13, 14 e 15; (Professora em 13 de fevereiro de 2009)
--	---

Esta atividade mediada permitiu que Gabriella elaborasse um texto de 14 linhas, o qual analisaremos abaixo (quadro 40).

Quadro 40. Recorte da produção do texto do gênero autobiografia, em 13 de setembro de 2009



Verificamos que Gabriella seguiu todas as instruções que a professora indicou em seu planejamento, conseqüentemente, escreveu um texto narrativo sobre fatos de sua vida, o gênero textual foi a autobiografia, com quatorze linhas e 5 parágrafos.

Observaremos os fatores relacionados a textualidade da produção da criança. Isto é observaremos o conjunto de características do texto que o tornam um texto e não simplesmente uma sequência de frases soltas (VAL, 2006). E se a criança teve competência comunicativa na execução de sua produção, Travaglia (2009) caracterizou esta competência como a capacidade de produzir e compreender textos de maneira adequada quanto à produção de sentido em situações específicas e concretas de interação na comunicação.

Explorando os fatores pragmáticos discursivos do texto podemos concluir que o texto se apresenta relativamente coerente e coeso, conseguindo atingir o objetivo de passar as informações solicitadas com o uso suficientes de dados de forma original, organizou a estrutura dividindo os parágrafos de acordo com os temas. Entretanto, vale salientar que contou com a mediação no planejamento para sua execução da sua produção.

Analisando a grafia das letras verificamos que a criança escreveu com letras legíveis, porém não respeitou adequadamente as margens do papel ultrapassando o seu limite. Quanto à ortografia a criança cometeu um erro de generalização (ZORZI, 1998). O erro cometido por Gabriella aconteceu na palavra “comversa” (quadro 40). Este erro é esperado em crianças da idade de Gabriela e acontece quando a criança generaliza os princípios da escrita em situações inapropriadas. De acordo com as regras da língua portuguesa, a nasalização das sílabas pode acontecer com a utilização do acento til e das letras M e N. No segundo caso a nasalização ocorre predominantemente com a letra N com exceção da ocorrência em sílabas anteriores as que se iniciam com a letra P e B, neste caso utilizamos o M. Isto é, é necessário ensinar a criança as regras que fazem parte da convenção da língua, porém até que essas irregularidades ortográficas sejam processadas e armazenadas na memória da criança esses erros são considerados parte do processo de apropriação da escrita.

No que se refere ao uso da pontuação, foi possível observar que a criança fez um uso excessivo de pontos, utilizando apenas uma vírgula em todo o texto. De acordo com Fayol (2014), em estudos sobre o uso de pontuação em crianças nos primeiros cinco anos de escolaridade constatou-se que o número do uso de pontuação vai crescendo progressivamente ao longo dos anos. *“Nenhuma ou pouca pontuação no 1º ano; aparição do ponto final no 2º ano; aumento do uso da vírgula no 4º ano. Por outro lado, as marcas se formalizam do ponto de vista formal”* (FAYOL, 2014, p.89). Sendo assim, afirmamos que o uso de pontuação empregado pela criança objeto deste estudo foi adequado de acordo com o esperado na sua

faixa de desenvolvimento. Cometeu erros, também referentes a utilização de regras contextuais mais complexas como a acentuação, como na palavra “família” (quadro 40).

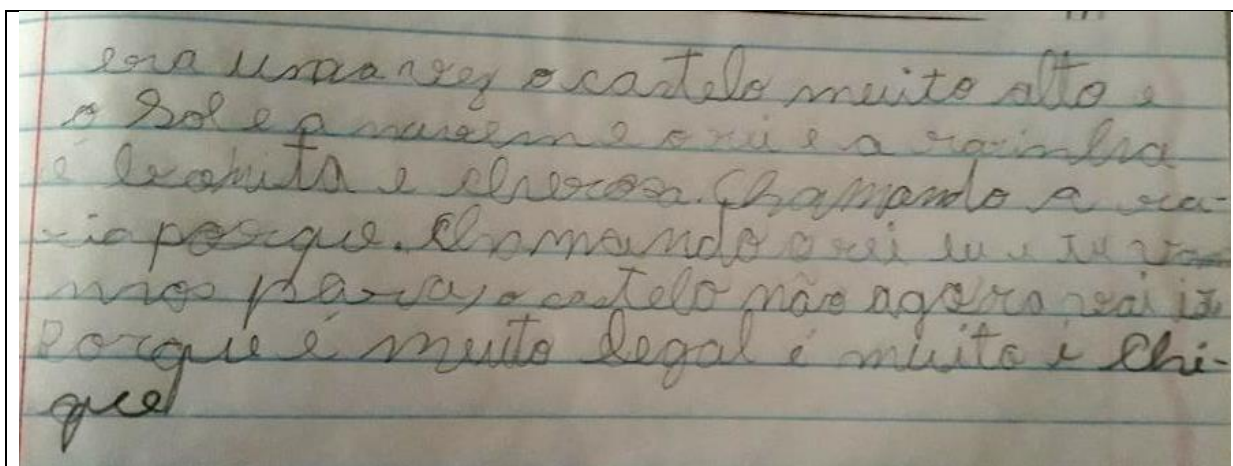
Em relação as palavras e seu contexto geral, competência semântica e lexical, podemos examinar que a criança apresentou um vocabulário relativamente variado (quantitativamente), porém pouco rico (qualitativamente), com uso de palavras que fazem parte do seu conhecimento.

A partir daqui realizaremos a análise de outro texto elaborado por Gabriella em outra atividade na qual a professora não contribui no planejamento do texto, apenas oferece imagens (quadro 41) para que a criança use como inspiração para sua produção escrita (quadro 42). As imagens escolhidas sugerem a construção de um texto do tipo narrativo e no gênero de conto de fadas.

Quadro 41. Recorte da produção do texto do gênero autobiografia, em 10 de novembro de 2009



Quadro 42. Recorte da produção do texto do gênero autobiografia, em 10 de novembro de 2009



Verificamos que Gabriella construiu um texto de 7 linhas, pouco coerente com dificuldade em manter o sentido e a relação entre as partes do texto. O que significa dizer que não conseguiu realizar um planejamento prévio de sua produção. Fayol (2014) relata que crianças em que estão iniciando as suas primeiras produções escritas transcrevem as informações à medida que as recupera de sua memória, partindo de um tema dado ou inspirado. Sendo assim, o texto parece carente de coerência ao ser analisado por um adulto, porém para as crianças nesta fase planejar o texto é o mesmo que o produzir.

Ao comparar as duas produções é perceptível a diferença quanto ao tamanho dos textos e a qualidade dos mesmos, isso se deu por Gabriella ter mais conhecimentos prévios sobre a primeira temática, além da mediação da professora no planejamento permitindo que ela conseguisse estruturar melhor as informações para transcrevê-las.

Portanto, *“a qualidade e a extensão dos textos produzidos dependem fortemente (mas não exclusivamente) dos conhecimentos prévios do tema e de sua organização, incluindo os saberes sobre a estrutura dos textos”* (FAYOL, 2014).

Percebe-se que Gabriella está na fase alfabética da escrita e se apropriando das questões ortográficas de sua língua. Com as análises realizadas até o momento pode-se afirmar que a criança vem obtendo sucesso em seu processo de apropriação da língua escrita, mesmo com os *déficits* oriundos da síndrome de Down. Acreditamos que os mediadores da aprendizagem tantos os educadores, os clínicos e a família foram fundamentais no desenvolvimento das habilidades e destrezas necessárias para que o ler e o escrever fosse aprendido por Gabriella bem próximo ao esperado no desenvolvimento típico.

Corroborando com os achados, trazemos a discussão as concepções sociointeracionistas. Vygotsky acredita que a aprendizagem não difere nos indivíduos com e sem deficiência, o atraso no desenvolvimento de pessoas com deficiência deve ser

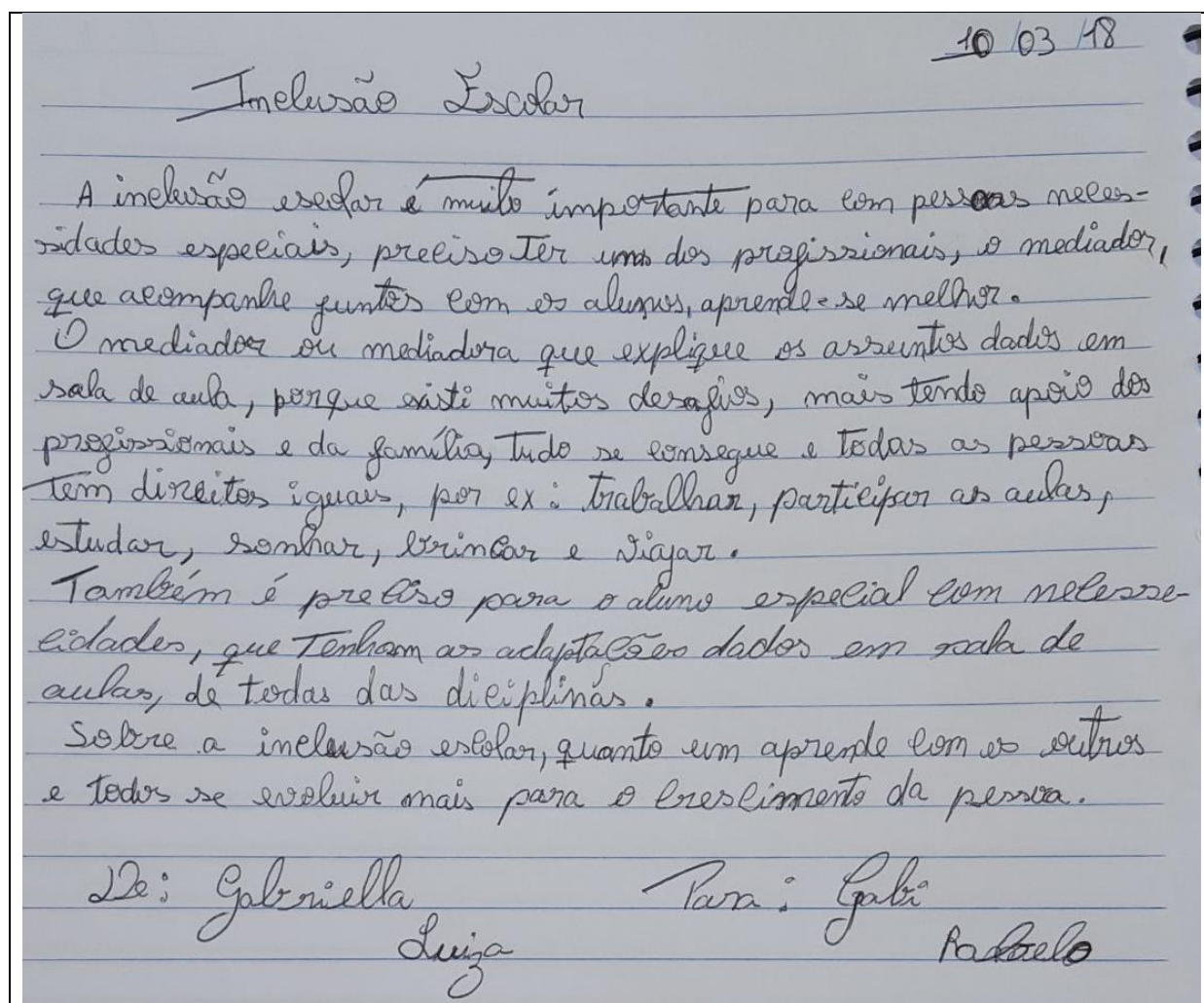
considerado como parte do processo. Em se tratando de desenvolvimento e aprendizagem ele acredita que os dois mantêm uma relação interdependente, onde um não pode ser explicado sem o outro. A aprendizagem é um processo mediado pelo outro e está sempre melhorando o desenvolvimento da criança (VOIVODIC, 2004).

A aprendizagem mediada é considerada como um meio que leva ao desenvolvimento cognitivo da criança. Existem dois níveis de desenvolvimento: (1) *o desenvolvimento real*: o qual envolve as funções mentais das crianças, aquelas informações/aprendizagens que a criança desenvolveu até o momento e que consegue realizar sem a ajuda do outro e o (2) *desenvolvimento potencial*: que se relaciona ao desenvolvimento que a criança pode alcançar com a mediação de uma outra pessoa mais experiente. Além desses níveis, de acordo com Vygotsky existe a *zona de desenvolvimento proximal* que é a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial (PALANGANA, 2015).

“Desta maneira, o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental e o nível potencial, por sua vez, caracteriza o mesmo processo prospectivamente” (PALANGANA, 2015, p.135). Sendo assim, acredita-se que os conhecimentos ensinados e ambientes de aprendizagens ofertados Gabriella através da interação com o outro, permitiu que a criança ampliasse o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, internalizando o conhecimento disposto em seu contexto social e, portanto, ampliando seu desenvolvimento na linguagem oral e escrita.

Por fim, traremos um texto de Gabriella nos dias atuais. Esse texto foi produzido especialmente para ser incluído neste trabalho com tema de sua escolha considerando a é de seu conhecimento sobre temática aqui discutida (quadro 43).

Quadro 43. Recorte da produção do texto atual, 10 de março de 2018



Percebe-se que Gabriella evoluiu muito no que se refere ao planejamento, na organização espacial e no traçado de suas letras. Quanto ao conteúdo disposto no texto constata-se que ela transcreve com propriedade e experiência demonstrando uma evolução quantidade (maior número de adjetivos, verbos, preposições e pontuação) e qualitativa (conseguiu passar a mensagem desejada seguindo uma sequência lógica) em suas produções textuais.

5. Considerações Finais

Diante dos resultados obtidos e as discussões realizadas concluiu-se que todas as crianças, inclusive as com síndrome de Down, apresentam peculiaridades e desenvolvimento heterogêneo. Quando inseridas em sua cultura, vivenciando as mais diversas experiências, tendo seu ritmo de aprendizagem respeitado e com a ajuda do outro, as crianças conseguem

superar as adversidades que são esperadas, ou não, durante seu processo de aprendizagem, desenvolvendo o seu potencial ao máximo.

A educação infantil permitiu que Gabriella experenciasse um ambiente favorável à interação social, o que estimulou suas habilidades comunicativas, aprendizagem e independência. A aquisição da oralidade aconteceu através de frequentes participações em atividades que exigiram sua prática, utilizar a comunicação como instrumento de desenvolvimento na educação infantil é necessário e oportuniza à criança situações que a fazem refletir sobre o uso de sua língua. Sendo a oralidade pré-requisito essencial para o desenvolvimento da escrita, já que nas fases iniciais da apropriação desta modalidade a criança utiliza o apoio da fala para transcrever o que deseja.

O acompanhamento fonoaudiológico também é imprescindível para maximizar esse desenvolvimento nas crianças com síndrome de Down, pois é possível traçar objetivos específicos voltados para especificidades de cada sujeito.

Neste período também foi trabalhado com Gabriella a escrita de seu nome, através da análise foi possível ver sua evolução ao decorrer do ano na incumbência de produzi-lo. No início a criança começou *imitando* a escrita da professora e posteriormente conseguiu empoderar-se desta escrita com autonomia, essa aquisição só foi possível devido ao estímulo e exemplo de utilização no seu meio sociocultural. Sendo assim, podemos inferir que através da mediação do adulto, a criança com SD terá acesso ao mundo das letras. Com a ajuda do outro, a criança começou a fazer suas próprias inferências sobre esta nova maneira de se comunicar. A participação efetiva em atividades que envolvem a escrita como uma função social, a torna motivadora e prazerosa trazendo influências representativas para aprendizagem.

No primeiro ano Gabriella pode ampliar o seu conhecimento sobre o princípio alfabético, conhecendo todas as letras do alfabeto e aprendendo a manipular as letras na formação de sílabas, palavras e frases. Porém acreditamos que não houve adaptação do conteúdo para Gabriella, já que no segundo semestre do ano apresentaram as irregularidades da língua à criança. Neste período as mediadoras exerceram um papel fundamental, dando-lhe as mais diversas oportunidades e incentivos para que ela conseguisse superar todas as dificuldades que surgiram pelo caminho, buscando considerar o ponto de vista da criança, suas capacidades cognitivas e linguísticas.

No terceiro ano, a mediação no processo de planejamento textual auxiliou a criança na produção de um texto de melhor qualidade, subsidiando conhecimentos importantes de como realizar um posterior planejamento textual de forma autônoma. Ante o exposto

podemos inferir que a inserção de Gabriella na escola, o acompanhamento fonoaudiológico especializado e a estimulação da família e das educadoras, propiciou diversos ganhos quanti/qualitativos ao seu desenvolvimento em todas as dimensões da linguagem e na cognição. Vale ressaltar que Gabriella não foi passiva neste processo, ao entrar em contato com os recursos disponíveis em seu ambiente, bem como na interação com crianças e adultos, foi desenvolvendo suas capacidades cognitivas e aperfeiçoando a sua linguagem, tomando posse do conteúdo que era a ela fornecido nos ambientes de interação.

Ao constatar a relevância da aprendizagem da pessoa com Down através da mediação, consideramos que é necessário que o professor dê a devida importância aos conhecimentos de como ocorre o processo de apropriação da escrita e as principais dificuldades enfrentadas por pessoas com necessidades especiais, para que seja possível garantir aos alunos todas as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de forma significativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. A. S.; DELGADO, I. C.; VASCONCELOS, M. L. O desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com síndrome de Down. *PROLÍNGUA*, v. 1, n. 1, 2008.

ALVES, F. Para entender Síndrome de Down. 2º ed. Rio de Janeiro: Wac editora, p. 112, 2011.

ARAÚJO, O.; SIMÕES, C. Estratégias de leitura e de escrita em alunos com Trissomia 21: percepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Gestão e Desenvolvimento*, v. 20, p. 167-191, 2012.

BARATA, L.F.; BRANCO, A. Os distúrbios fonoarticulatórios na síndrome de Down e a intervenção precoce. *Revista CEFAC*, São Paulo, v.12, n.1, p. 134-39, 2010.

BARBY, A. A. O. M. O uso de jogos pedagógicos na alfabetização de alunos com síndrome de Down. *Analecta*, v. 10, n. 2, p. 101-115, 2012.

_____; GUIMARÃES, S. R. K. Desenvolvimento de Habilidades Metafonológicas e Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Alunos com Síndrome de Down. *Rev. bras. educ. espec*, v. 22, n. 3, p. 381-398, 2016.

BISSOTO, M. L. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perceptivas educacionais. *Ciências & Cognição*, v. 4, n. 2, 2005.

BÄUML, D. M. et al. Síndrome de Down: a intervenção humana e tecnológica-linguagem-leitura-escrita. Tese, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BECHTOLD, P. B.; WEISS, S. L. I. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho. Associação Educacional Leonardo da Vinci, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, v. 2, 1998b.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, v. 3, 1998c.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rj&tema=censodemog2010_defic>. Acesso em: mar. 2017.

BRASIL, Lei federal nº 4.024. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1961. Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0621147_10_postextual.pdf>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Lei federal nº 5.692. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997. Programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol02.pdf>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Resolução nº 05, de 26 de Novembro de 1987. Conselho federal de educação. MEC, 1987. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res5.pdf>>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Lei federal nº 7.853. 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Decreto nº 914. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Política Nacional da Educação Especial. MEC/SECADI, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994. Ministro de estado da educação e do desporto. MEC, 1987. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res5.pdf>>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Lei federal nº 9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1997. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Decreto Federal 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1997. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1997. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Decreto Federal nº 3.076, de 1º de Junho de 1999. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE,

1997. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3076-1-junho-1999-372471-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999. Ministro de estado da educação, MEC, 1999. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Portaria nº 554 de 26 de abril de 2000. Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille, MEC 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port554.pdf>>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Decreto Federal nº 3.952, de 4 de outubro de 2001. Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3952.htm>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Lei nº 10.436, Língua Brasileira de Sinais - Libras, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Língua Brasileira de Sinais - Libras, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> . Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010. Critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://sigpet.mec.gov.br/docs/Portaria_976_2010.pdf> . Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm> Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm> Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em 16/07/2017.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 16/07/2017.

BRITO, A. et al. Avaliação do perfil cinestésicocorporal de crianças com Síndrome de Down: um parâmetro para se atender à proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação especial. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, v. 17, n. 63, 2009.

CAMPOS, H. Ideograma: Lógica, Poesia, Linguagem. Textos Trad. Eloísa de Lima Dantas. 4. Ed., São Paulo, USP, 2000.

CÂNDARA, V. S. Caminhos trilhados na compreensão da representação escrita por uma criança com síndrome de Down: um estudo de caso. UNIVALE, Dissertação, Programa de Pós-graduação em Educação, Itajaí, 2015.

CÁRNIO, M. S. SHIMAZAKI, E. M. Letramento e Alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 143-151, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16112> Acesso em: 30 Jul. 2013.

COMIN, B. C. et al. Atividades estimuladoras de leitura e escrita em estudantes com síndrome de Down. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 2013.

_____; COSTA, Maria da Piedade Resende da. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DO JOVEM COM SÍNDROME DE DOWN. Plures Humanidades, v. 14, n. 1, 2013.

_____; COSTA, Maria da Piedade Resende. Os jovens com síndrome de Down e sua escrita. Revista Espaço Pedagógico, v. 22, n. 1, 2015.

COOLEY, W. C.; GRAHAM, J. M. Down syndrome: An update and review for the primary pediatrician. Clinical Pediatrics, v.30, p. 233-53, 1991.

COOSSEUA, S. R. Aquisição da escrita por portadores da síndrome de Down. Dissertação, Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Paraná, Curitiba, 2001.

COPPEDE, A. C. et al. Desempenho motor fino e funcionalidade em crianças com síndrome de Down. Fisioterapia e Pesquisa, v. 19, n. 4, p. 363-368, 2012.

CUNNINGHAM, C. Síndrome de Down: Uma Introdução para Pais e Cuidadores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DIAS, M. V. B. et al. Promoção do letramento emergente de crianças com Síndrome de Down. Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2016.

FAYOL, M. Aquisição da escrita. São Paulo, editora Parábola. 2014

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygostky, Wallon. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. Educação infantil: pra que te quero?. Artmed Editora, 2009.

FEISTAUER, Cláudia Madalena. O letramento na síndrome de Down: o papel da família e da escola. Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em convênio com a Universidade do Estado da Bahia, 2014.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Art Med, 2008.

FERREIRA D. R. S. A.; FERREIRA W. A.; OLIVEIRA, M. S. Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras. *Revista Ciências & Cognição* [online]. v. 15, n. 2, p. 216-227, 2010.

FRANCIOLI, F. A. S. "OS ESTÁGIOS QUE CONSTITUEM A HISTÓRIA DA PRÉ-ESCRITA: Reflexões a partir dos experimentos realizados com crianças não alfabetizadas." *HORIZONTES-REVISTA DE EDUCAÇÃO*, v. 1, n. 1, p. 73-85, 2013.

FREITAS, G. C. M. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de Hoje*, v. 38, n. 2, 2003.

FREIRE, R.C.L.; et al. Aspectos neurodesenvolvimentais e relacionais do bebê com Síndrome de Down. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Bogotá, Vol. 32, n.2, p. 247-259, 2014.

FLÓREZ, J. La Atención temprana en el síndrome de Down: Bases neurobiológicas. Revisión. *Rev. Síndrome de Down*, v.22, p.132-142, 2000.

GOMES, L.; LEITE, A. A produção escrita de alunos com e sem síndrome de Down: uma análise da coerência textual. *Educar em Revista*, n. 47, 2013.

GOMES, A. L. L. " Como subir nas tranças que a bruxa cortou"? Produção textual de alunos com e Síndrome de Down. 2006. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

GREGOLIN, R.; COUSSEAU, S. R. A AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA SÍNDROME DE DOWN: ESTUDO DE CASO. *Revista Letras*, v. 58, 2002.

JUSTINO, M. N. Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente. Curitiba: Ibpx, 2011.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. V.32, n.53, p.1-25, 2007 (Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?).

LAMÔNICA, D. A. C. **Estimulação da linguagem**: Aspectos teóricos e práticos. São José dos campos SP: Pulso Editorial LTDA, 2008.

LAVRA-PINTO, B.; LAMPRECHT, R. R. Consciência fonológica e habilidades de escrita em crianças com síndrome de Down. *Pró-fono*, v. 22, n. 3, p. 287-292, 2010.

_____; DICKEL SEGABINAZI, J.; HÜBNER, L. C. Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita na síndrome de Down: um estudo de caso longitudinal. *Revista CEFAC*, v. 16, n. 5, 2014.

LIBERALI, F.; MAGALHÃES, M. C. C.; CAMARGO, M. C.; MEANEY, M. C.; SANTIAGO, M.; CANUTO, M.; SANTOS, J. A. A. Projeto digit-m-ed brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. *Revista Prolíngua*. V.10, n.3, p. 2-17, 2015.

LIMA ET AL. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. *Rev. Bras. Psiquiatr.*, v.22, n.2, p.96-9, 2000.

LIMA, I. L. B. Interações multimodais na clínica de linguagem: a criança com síndrome de down. João Pessoa: UFPB, 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LIMONGI, S.C.O. A Linguagem na Síndrome de Down. In: FERNANDES, F.D.M.; MENDES, B.C.A.; NAVAS, A.L.P.G.P. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. 2ª ed. São Paulo: Roca, 2010. p. 373-380.

LIRA, B. C. O professor sociointeracionista e@ inclusão escolar. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

LORENZO, S. M.; BRACCIALIL, M. P.; ARAÚJO, R. C. T. Realidade virtual como intervenção na síndrome de Down: uma perspectiva de ação na interface saúde e educação. *Rev. Bras Ed. Esp*, v. 21, n. 2, p. 259-274, 2015.

LOPES, I. A. 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, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, 2011.

_____; DE OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Alguns aspectos sobre o processo de aquisição da escrita por uma criança pequena com Síndrome de Down. *Perspectiva*, v. 32, n. 2, p. 617-643, 2014.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Artes Médicas, 1986.

MACÊDO, L. et al. Evaluation of the relationship between attention-deficit disorder and the development of graphomotor skills in students with Down Syndrome. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, n. 3, p. 431-440, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.50-86.

MOELLER, I. Diferentes e Especiais. *Rev. Viver Mente e Cérebro*, n. 156, p. 26-31, Jan, 2006.

MORENO SÁS, R. et al. Programa de remediação fonológica para alunos com Síndrome de Down: aplicabilidade do método JT na Educação Especial. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 42, 2012.

MOREIRA, L.M.A.; HANI, C.N.; GUSMÃO, F.A.F. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v.22, n.2, p. 96-9, 2000.

MOURÃO, Lucia Figueiredo et al. Descrição da ocorrência dos fonemas da língua portuguesa em pré-escolares. *Pro Fono*, v. 6, n. 1, p. 27-32, 1994.

MOUSINHO, R. Desenvolvimento da leitura e escrita e seus transtornos. In: GOLDFELD, M. Fundamentos em Fonoaudiologia Linguagem. Rio de Janeiro, editora Guanabara. 2003.

MUSTACCHI, Z. Síndrome de Down. In: MUSTACCHI, Z.; PERES, S. Genética Baseada em Evidências: síndromes e heranças. São Paulo: CID, 2000. p. 817-89.

_____ e COLABORADORES. Aspectos Clínicos e Genéticos de Interesse como ao Cirurgião Dentista e ao Médico Pediatra. Fac. Objetivo. 1985, São Paulo.

NADEL, L. Down's syndrome: a genetic disorder in biobehavioral perspective. Genes, Brain and Behavior, v. 2, n. 3, p. 156-166, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. Cadernos de Educação, n. 36, 2012.

OPITZ, John M.; GILBERT-BARNESS, Enid F. Reflections on the pathogenesis of Down syndrome. American Journal of Medical Genetics Part A, v. 37, n. S7, p. 38-51, 1990.

PEDIATRIC DATABASE. Down syndrome Pedbase Discipline: GEN. Mai, 1994. Disponível em: <<http://www.iconata.com/health/pedbase/files/downsynd.htm>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

PALANGANA, I. C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social. Summus Editorial, 2015.

PINTO, B. L. Avaliação da consciência fonológica em crianças com Síndrome de Down. 2009. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

_____. Consciência fonológica e habilidades de escrita em indivíduos com síndrome de Down: um estudo longitudinal. Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

PIERCE, B A. Genética: um enfoque conceitual / Benjamin A. Pierce; tradução Beatriz Araujo do Rosário. 5. ed. - Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.

PRIOSTI, P. A. et al. Força de preensão e destreza manual na criança com Síndrome de Down. *Fisioterapia e Pesquisa*, v. 20, n. 3, p. 278-285, 2013.

PUESCHEL, S.M. Questões médicas. In: *Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. Campinas: Papirus, 1993.

RABELO, G. R. G. et al. Perspectivas dos pais quanto à inclusão escolar de pessoas com síndrome de down. *Prolíngua*, v. 12, n. 1, 2017.

ROIZEN, N. J.; PATTERSON, D. Down's syndrome. *The Lancet*, v. 361, n. 9365, p. 1281-9, Apr. 2003. Disponível em: <<http://www.thelancet.com>>. Acesso em: 20 maio 2017.

SANTOS, M. T. M. S.; NAVAS, S. L. G. P. Distúrbios de leitura e escrita teoria e prática. Barueri: Manole, 2002, p.9-62.

SÁS, R. M. et al. Efeitos de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em alunos com Síndrome de Down. 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

SCHWARTZMAN, J. S. *Síndrome de Down*. São Paulo: Memnon, 2003.

SCHELBAUER, C. R.; PEREIRA, P. A. Os efeitos da equoterapia como recurso terapêutico associado com a psicomotricidade em pacientes portadores de síndrome de down. *Saúde e meio ambiente: revista interdisciplinar*, v. 1, n. 1, p. 117-130, 2012.

SERAPOMPA, M. T.; MAIA, S. M. Acolhimento e inclusão: da clínica ao acompanhamento escolar de um sujeito com Síndrome de Down. *Distúrbios da Comunicação*. ISSN 2176-2724, v. 18, n. 3, 2006.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.1, p.123-138, 2006.

SILVA, M. K. M. A escrita e a criança com síndrome de Down: uma relação possível na escola regular. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOUZA, S. E. O USO DE RECURSOS DIDATICOS NO ENSINO ESCOLAR. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. *Arq Mudi*. 2007. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf>. Acesso em: 18 fev de 2018.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. Aprender a ler ea escrever: uma proposta construtivista. *Artmed*, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

VAL, M. G. C. Redação e Textualidade. Editora Martins Fontes, 2006.

VICARI, S.; CASELLI, M. C.; TPNUCCI, F. Asynchrony of lexical and morphosyntactic development in children with Down syndrome. *Neuropsychologia*, v.38, p. 634-644, 2005.

VOIVODIC, Maria Antonieta MA. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. Editora Vozes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YPSILANTI, A.; et al. Expressive and receptive vocabulary in children with Williams syndrome and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, v. 49, n. 5, p. 353-364, 2005.

WERNECK, C. *Muito prazer, eu existo*. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem: questões clínicas e educacionais*. São Paulo: Art Med, 2003.

ZORZI, J.L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.