

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)

CÁSSIA PIRES DE MORAES

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA POR PESSOAS
COM SÍNDROME DE DOWN

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2020

CÁSSIA PIRES DE MORAES

**APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA POR PESSOAS
COM SÍNDROME DE DOWN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Típica e Atípica

Orientador: Carla Salati Almeida Ghirello-Pires

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2020

M819a	Moraes, Cássia Pires de. Apropriação do sistema de escrita por pessoas com síndrome de Down. / Cássia Pires de Moraes; orientadora Carla Salati Almeida Ghirello-Pires -- Vitória da Conquista, 2020. 134f. Dissertação (mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) -- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Inclui referência F. 109 – 115. 1. Síndrome de Down. 2. Linguagem escrita. 3. Mediação. 4. Neurolinguística. I. Ghirello-Pires, Carla Salati Almeida (orientadora). II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III CDD: 616.858842
-------	---

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Appropriation of the writing system by people with Down's syndrome

Palavras-chave em inglês: Down's syndrome. Written language. Mediation.

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Linguística

Banca examinadora: Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (Presidente-Orientadora); Prof. Dr. Ronei Guaresii; Profa. Dra. Elaine Cristina de Oliveira

Data da defesa: 31 de março de 2020

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Orcidi ID: <https://orcid.org/0000-0002-5714-4377>

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/0176370558596020>

CÁSSIA PIRES DE MORAES

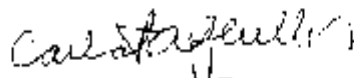
**APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO EM PESSOAS COM
SÍNDROME DE DOWN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

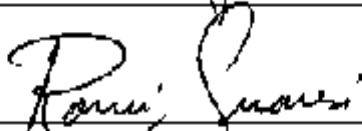
Data da aprovação: 31 de março de 2020.

Banca Examinadora:

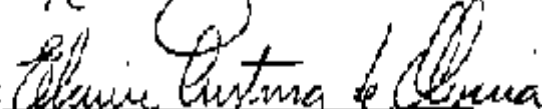
Profa. Dra. Carla Salati Almeida Gharello-
Pires (Presidente)
Instituição: UESB

Ass.: 

Prof. Dr. Ronei Chazesi
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Elaine Cristina de Oliveira
Instituição: UFBA

Ass.: 

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), pela oportunidade de realização da minha formação em nível de mestrado.

À Capes: “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

À minha orientadora Carla Salati Almeida Ghirello-Pires, por todas as orientações e ensinamentos e por me receber em seu Grupo de Pesquisa “FalaDown”, agradeço a confiança.

Aos membros da banca de qualificação Prof.(a) Dr.(a) Elaine Cristina de Oliveira e ao Prof. Dr. Ronei Guaresi, por aceitarem avaliar o trabalho e pelas mais que valiosas contribuições para o desenvolvimento, reestruturação e amadurecimento da pesquisa em questão.

Aos membros da Banca de Defesa Prof.(a) Dr.(a) Elaine Cristina de Oliveira e ao Prof. Dr. Ronei Guaresi, por aceitarem participar da banca e por toda a avaliação e contribuição ao trabalho. Pela disponibilidade e partilha de conhecimentos que proporcionaram novas reflexões.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, por me possibilitarem adentrar uma área de preciosos conhecimentos e que me fizeram desconstruir ideais e transformá-los à luz de novos entendimentos.

Aos funcionários do PPGLin pela disponibilidade durante esses dois anos, especialmente Vanêide pela paciência e atenção.

Aos pais das crianças com SD que estiveram presentes em meu caminho, durante os encontros no LAPEN, pela confiança, carinho e incentivo. Especialmente aos pais dos sujeitos participantes dessa pesquisa.

As crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de pesquisa do LAPEN, o meu carinho e agradecimento pela partilha de aprendizados, guardarei em meu coração as vivências compartilhadas.

As minhas meninas lindas: SB, ML e LT, pela disponibilidade em participar da pesquisa, por todos os conhecimentos construídos e, principalmente, pelo afeto.

Ao meu amado filho João Emanuel, mesmo tão pequeno, pela paciência com a mamãe, compreendendo a ausência em tantos momentos nesses dois anos. Por questionamentos tão lindos sobre essa pesquisa e dizer que queria ajudar. Não imagina o quanto ajudou mamãe a

prosseguir, não imagina o quanto meu coração doeu e lágrimas foram derramadas às escondidas, por não partilhar alguns momentos, estando nas obrigações acadêmicas.

À minha mãe, Eliene Querina Pires, por todo amor, sofreu em momentos que me viu angustiada, pelo cuidado para comigo, com minha casa, muitas vezes limpou, arrumou e preparou refeições para minha família, cuidando até de meu esposo. Agradeço-a pelos cuidados com meu filho, assumindo muitas vezes as minhas responsabilidades como mãe para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

Ao meu pai Jorge Sampaio de Moraes, tão cheio de amor, pelo apoio e zelo constante, por ser meu porto seguro, pela alegria que transmite nos momentos mais difíceis, por sempre estar disponível aos meus pedidos de socorro, pelas frutas e biscoitos trazidos cedinho e deixadas na garagem de casa, com todo cuidado para não fazer barulho e acordar meu pequeno.

À minha rede de apoio complementar nos cuidados com meu filho: Bisa Edésia, Tia Rose, Tia Dira, vovó Josie, Tia Ana, Dinda. Meu coração é só gratidão por poderem proporcionar momentos não só de cuidado, mas de amor.

Ao meu esposo João Carlos, pelo amor e paciência nos momentos que estive ausente e em falta com nossa família, mas, especialmente, por sempre me encorajar nos momentos de fraqueza, quando achava que não conseguiria, pelo seu silêncio quando precisei estar só. Gratidão meu bem, por sempre me incentivar ir além de minhas limitações.

À minha parceira de mestrado, Sanaia, que se tornou uma amiga, uma irmã de coração, sou grata por nossos caminhos terem se cruzado, não imaginava o quanto entraria na minha vida, nossos laços foram feitos em momentos difíceis, não só acadêmicos, mas nos desafios de nossas batalhas diárias e por este motivo essa relação se tornou tão verdadeira. Dividimos muitas alegrias e angústias nesses dois anos, foram muitas madrugadas de discussão sobre trabalhos acadêmicos, estudos e desabafos cheios de emoção.

À Giulia, pelo amor, carinho e incentivo para ingressar e continuar no curso, por sempre partilhar suas experiências e conhecimentos acadêmicos e de vida.

As minhas amigas, Karine, Daiane e Anne, mulheres maravilhosas especialmente no decorrer desses dois anos, sempre estiveram comigo, presentes ou em pensamento e oração, gratidão pela compreensão, amizade, amor e torcida.

Aos colegas de turma do mestrado, que até nos encontros nos corredores, incentivaram e compartilharam conhecimentos, que muito contribuíram neste percurso.

Por fim, a todos os amigos e demais familiares, que de forma direta ou indireta, contribuíram para que esse momento fosse possível.

RESUMO

Crianças e jovens com Síndrome de Down (SD) podem apresentar dificuldades ao entrar no mundo das letras, devido a um conjunto de fatores que podem ser além dos de origem orgânica, interacionais. Consideramos que os fatores de maior impacto para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) são resultantes do desconhecimento da síndrome e das potencialidades dessas pessoas. Esse trabalho avaliou, a luz da Neurolinguística Discursiva (ND) e da Teoria Histórico-Cultural, a efetividade de atividades aplicadas em pessoas com SD em processo de desenvolvimento inicial da leitura e da escrita. Foram selecionados 3 participantes para essa investigação, os quais fazem parte dos atendimentos do grupo de estudos e pesquisa em síndrome de Down – FALA DOWN, que faz parte do Laboratório de Pesquisas em Neurolinguística – LAPEN, localizado na Universidade Estadual da Bahia (UESB), campus Vitória da Conquista -BA. A abordagem de análise dos dados do presente estudo é qualitativa, sendo assim, na perspectiva da ND, o ambiente é uma fonte direta de dados e o investigador, a partir do que já conhece do caso clínico do investigado, é responsável por interpretar os acontecimentos diante das situações discursivas. Objetivando conhecer e traçar um perfil respeitando as especificidades desses indivíduos, foram realizadas entrevistas com as mães. Com a finalidade de termos como base um parâmetro que analisasse as atuais competências exigidas para apropriação do sistema de escrita alfabético, foram utilizados os documentos do programa governamental Mais Alfabetização, tais como suas avaliações, diretrizes, matrizes e manuais. As aplicações dessas avaliações foram realizadas de maneira diferenciada do modelo executado em escolas. Foram realizados atendimentos em sessões de intervenções semanais, individuais e coletivas, de 45 minutos cada uma. Os problemas encontrados foram analisados e feito uma seleção de atividades planejadas de identificação das dificuldades encontradas. Analisamos a eficácia da proposta de alfabetização de Paulo Freire, consideramos a sua compatibilidade na apropriação das estruturas linguísticas exigidas pelo SEA, na aquisição da linguagem escrita para as pessoas com SD em faixas etárias diferentes de seus coetâneos neurotípicos. Dessa forma, fazendo algumas adaptações nas atividades propostas aos sujeitos dessa pesquisa, utilizamos o método de Paulo Freire e as fichas chamadas “fichas da descoberta”. Podemos considerar, pelos resultados finais, mas não esgotando as possibilidades de análise, que o uso de estratégias significativas elaboradas pela pesquisadora foi fundamental para que estruturas do sistema de escrita alfabético (SEA) fossem internalizadas e apropriadas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Concluimos que um dos sujeitos ainda não alcançou convenções básicas de apropriação do SEA, todavia se encontra em processo de desenvolvimento, os outros dois se apropriaram de muitas regras e convenções do sistema de escrita alfabético, podendo ser considerados letrados e capazes de serem alfabetizados no que rege as determinações oficiais do sistema de alfabetização do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE

Síndrome de Down. Linguagem Escrita. Mediação.

ABSTRACT

Children and young people with Down Syndrome (DS) may experience difficulties when entering the world of letters, due to a set of factors that may be beyond those of organic, interactional origin. We consider that the factors with the greatest impact on the appropriation of the Alphabetical Writing System (SEA) are the result of the ignorance of the syndrome and the potential of these people. This work evaluated, in the light of Discursive Neurolinguistics (DN) and Historical-Cultural Theory, the effectiveness of activities applied to people with DS in the process of initial development of reading and writing. Three participants were selected for this investigation, which are part of the attendance of the group of studies and research in Down syndrome - FALA DOWN, which is part of the Laboratory of Research in Neurolinguistics - LAPEN, located at the State University of Bahia (UESB), Vitória da Conquista campus -BA. The data analysis approach of the present study is qualitative, so, from the perspective of DN, the environment is a direct source of data and the researcher, based on what he already knows about the investigated clinical case, is responsible for interpreting the events in the face of discursive situations. In order to get to know and draw a profile respecting the specificities of these individuals, interviews were conducted with the mothers. In order to have as a base a parameter that would analyze the current competencies required for the appropriation of the alphabetical writing system, the documents of the government's More Literacy program, such as their assessments, guidelines, matrices and manuals, were used. The applications of these evaluations were carried out differently from the model performed in schools. Attendances were made in weekly, individual and collective intervention sessions, each lasting 45 minutes. The problems found were analyzed and a selection of planned activities was made to identify the difficulties encountered. We analyzed the effectiveness of Paulo Freire's literacy proposal, considered its compatibility in the appropriation of the linguistic structures required by SEA, in the acquisition of written language for people with DS in different age groups than their neurotypical peers. Thus, making some adaptations in the activities proposed to the subjects of this research, we used the method of Paulo Freire and the cards called "discovery cards". We can consider, by the final results, but not exhausting the possibilities of analysis, that the use of significant strategies developed by the researcher was fundamental for the structures of the alphabetical writing system (SEA) to be internalized and appropriated by the subjects participating in the research. We conclude that one of the subjects has not yet reached basic conventions for the appropriation of SEA, however it is still in the process of development, the other two have appropriated many rules and conventions of the alphabetical writing system, being able to be considered literate and capable of being literate in what governs the official determinations of the Brazilian literacy system.

KEYWORDS

Down's syndrome. Written language. Mediation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Esquema de conceitos básicos de signo	26
Quadro 2 –	Protocolos de Schwartzman	34
Quadro 3 –	Matriz de referência para avaliação diagnóstica	71
Quadro 4 –	Matriz de referência para avaliação percurso (processo)	72
Quadro 5 –	Análise de descritores das atividades individuais desenvolvidas por ML	91
	...	
Quadro 6 –	Análise de descritores das atividades individuais desenvolvidas por SB	99
		
Quadro 7 –	Análise de descritores das atividades individuais desenvolvidas por LT	106
		

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Lista do jogo da memória de palavras	83
Figura 2 –	Reescrita da lista com hipóteses silábicos alfabéticas	84
Figura 3 –	ML reescrevendo a lista do jogo	85
Figura 4 –	Representação escrita da palavra PETECA	86
Figura 5 –	Ficha da descoberta de BONECA	87
Figura 6 –	Aprender a ler e escrever para dirigir um carrão rosa	89
Figura 7 –	GIRAFA	92
Figura 8 –	PG PETECA	93
Figura 9 –	Uso de traço entre palavras	94
Figura 10 –	A mala é rosa	95
Figura 11 –	Passeio no shopping	96
Figura 12 –	Trecho do Pequeno Príncipe	100
Figura 13 –	Ficha LT	101
Figura 14 –	Ficha-Beijo	102
Figura 15 –	Noite do pijama	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CCV	Consoante/ Consoante/ Vogal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CV	Consoante/ Vogal
CVC	Consoante/Vogal/ Consoante
D	Descritores
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
LAPEN	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Neurolinguística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ND	Neurolinguística Discursiva
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGLIN	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PVC	Policloreto de Vinila
QI	Quociente de Inteligência
SD	Síndrome de Down
SEA	Sistema de Escrita Alfabético
SNC	Sistema Nervoso Central- SNC
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
THC	Teoria Histórico-Cultural
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNICAMP	Universidade de Campinas
V	Vogal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA.....	19
3 LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....	24
3.1 Linguagem, signo e significações.....	24
4 INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	27
4.1 Considerações sobre a síndrome de Down.....	30
4.2 Apropriação da linguagem das pessoas com Síndrome de Down.....	35
5 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA ESCRITA.....	39
5.1 Sistema de escrita alfabético.....	41
5.2 Problemas no sistema de escrita.....	44
5.3 Alfabetização atual.....	48
5.3.1 <i>Conceitos de alfabetização e letramento.....</i>	<i>49</i>
5.4 Principais documentos da Educação Básica do Brasil.....	50
5.4.1 <i>Considerações sobre a BNCC e o Sistema de Escrita Alfabético.....</i>	<i>51</i>
5.5 Alfabetização e a linguagem escrita das pessoas com Síndrome de Down.....	53
6 METODOLOGIA.....	57
6.1 Conhecendo os sujeitos participantes e o local da pesquisa.....	57
6.2 Conhecendo as particularidades de cada sujeito.....	60
6.2.1 <i>Conhecendo ML.....</i>	<i>60</i>
6.2.2 <i>Conhecendo SB.....</i>	<i>62</i>
6.2.3 <i>Conhecendo a adolescente LT.....</i>	<i>64</i>
6.3 Instrumentos utilizados.....	67
6.3.1 <i>Avaliações e matrizes do Programa Novo Mais Alfabetização.....</i>	<i>69</i>
6.4 Procedimento.....	72
7 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO.....	76
7.1 Discussão e resultados das avaliações.....	76
7.2 Descrição dos dados das atividades por participante.....	80
7.2.1 <i>Dados de ML.....</i>	<i>81</i>
7.2.2 <i>Dados de SB.....</i>	<i>91</i>
7.2.3 <i>Dados de LT.....</i>	<i>98</i>
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106

REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	116
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA.....	116
APÊNDICE B – FICHA ESQUEMA.....	118
APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM MÃES DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	119
APÊNDICE D – AMOSTRA DE MATERIAIS UTILIZADOS.....	128
ANEXOS.....	133
ANEXO A – MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA....	133
ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DE PERCURSO (PROCESSO).....	134

1 INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta a pesquisa de mestrado intitulada *Apropriação do sistema de escrita por pessoas com síndrome de Down*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A pesquisa se apresenta ante a necessidade de analisar estratégias que contribuam na aquisição e desenvolvimento da escrita em pessoas com síndrome de Down, para que através da apropriação do sistema de escrita esta população seja cada vez mais incluída e participante na sociedade.

Ao trabalhar com alfabetização de crianças vivenciei que esse processo muitas vezes acontece de forma peculiar para alguns, ainda que essa não apresente comprometimento de natureza orgânica, ou deficiência intelectual, cada uma percorre um caminho, no qual podem surgir dificuldades e, muitas vezes, é preciso uma mediação específica do professor ou alfabetizador. Na alfabetização de crianças com deficiência física e intelectual não é diferente, todavia esse processo necessita de maior atenção, é necessário planejamento de mediações específicas que atendam o surgimento de dificuldades que porventura ocorram.

Nessa pesquisa buscamos compreender como se dá a apropriação do sistema de escrita alfabético brasileiro (SEA) por pessoas com síndrome de Down, apresentando algumas de suas dificuldades específicas encontradas nesse processo, bem como a elaboração e execução de atividades mediadoras que contribuíram no desenvolvimento da escrita dos sujeitos selecionados para essa pesquisa.

A fim de embasar nossas concepções teóricas, bem como as intervenções práticas, fizemos uso da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Neurolinguística Discursiva (ND), para realizar, assim, um estudo no qual a mediação assume papel fundamental para que o sujeito seja capaz de realizar processos de significação e apropriação do sistema da escrita produzido pelo homem ao longo do seu desenvolvimento histórico.

Dessa forma, efetivamos essa pesquisa considerando que toda criança pode aprender para tanto fazemos uso da proposta da Neurolinguística Discursiva (ND), a qual entende a linguagem como atividade constitutiva do sujeito e viabiliza um acompanhamento longitudinal de mediações. A Neurolinguística Discursiva foi estruturada por Maria Irma Hadler Coudry (1981), doutora, professora de linguística e pesquisadora, que introduziu a ND como domínio de estudo na Universidade de Campinas (UNICAMP), e atua na linha de pesquisa que relaciona linguagem, cérebro e mente voltada para o estudo da afasia, sob uma visão discursiva.

Como dito anteriormente esse estudo encontra-se ancorado também na Teoria Histórico-Cultural tendo como seu maior expoente o psicólogo russo Lev Semiovitch Vigotski. Esse autor é conhecido na atualidade em vários países, com suas obras publicadas e ditadas em diversas línguas. No entanto, a pesquisadora Zoia Ribeiro Prestes (2010), em sua tese de doutorado, apresentou uma análise das obras traduzidas no Brasil e demonstrou como certos equívocos na tradução de alguns conceitos influenciaram na compreensão de muitos ideais.

Os estudos de Vigotski (1997), grafia escolhida para nosso trabalho, em relação a história do desenvolvimento da criança, sustenta um conjunto de ideias, das quais a principal é de que o ser humano é formado por uma dupla série de funções: as *naturais*, que se referem ao biológico e as *culturais*, que são geridas pelas leis históricas. Dessa forma, as funções biológicas acabam por transformar a ação das funções culturais e a segunda têm nas biológicas o que necessita para constituir-se. Assim, as funções culturais se constituem em ritmo do amadurecimento biológico.

Pensando em uma proposta de transformação de nossos sujeitos pelas funções culturais, buscamos propor a apropriação do SEA por meio de instrumentos de alfabetização que gerem essa transformação despertando o interesse em significar o que é aprendido através da escrita e não somente escrever por escrever ou copiar.

Na busca de que alfabetizar é também promover compreensão de mundo e conhecimento da realidade social, principalmente naquela a qual o sujeito está inserido, e conscientizar acerca dos problemas cotidianos, nos debruçamos sobre a visão liberadora de alfabetizar de Paulo Freire, o qual pensou num método que, além de alfabetizar, modificasse e despertasse o interesse nesses indivíduos de que ler e escrever seria libertador e lhes serviriam de instrumentos para participar de maneira eficaz na sociedade. Freire (1967) pensou que somente um método ativo, dialogal e participante, poderia causar essa modificação explicitada acima e fazer essa transformação.

Neste contexto, pensamos que os adolescentes e jovens com síndrome de Down (SD) que não estão alfabetizados ou encontram-se no início do processo de alfabetização e, entretanto, não avançaram por motivos diversos, tais como falha de incentivo da escola, falta de expectativa dos pais no que diz respeito às potencialidades de seus filhos, ausência de tratamentos e acompanhamento profissional adequado quando necessário entre outras particularidades, devem ser acompanhados e influenciados de forma diferenciada, assim como o público adulto não alfabetizado de Paulo Freire que, por outros motivos, não foram alfabetizados em idades escolar, precisava de agentes motivadores específicos, dessa maneira

buscamos instrumentos motivacionais que além de alfabetizar gerasse apropriação e transformação de pensamentos e ações nessa população.

Analizamos a eficácia da proposta de alfabetização de Paulo Freire, consideramos a sua compatibilidade na apropriação das estruturas linguísticas exigidas pelo sistema de escrita alfabético (SEA), na aquisição da linguagem escrita para as pessoas com SD em faixas etárias diferentes de seus coetâneos neurotípicos. Dessa forma, fazendo algumas adaptações nas atividades propostas aos sujeitos dessa pesquisa, utilizamos o método de Paulo Freire e as fichas chamadas “fichas da descoberta”.

Esta pesquisa justifica-se pela constatação, por meio das situações vivenciadas e observadas em laboratório, de que a maior parte de nossas crianças e jovens apresentam um significativo atraso na entrada do mundo da escrita. E também denotam dificuldades específicas, como outras crianças que não possuem a síndrome de Down em processo de alfabetização. Surge, assim, a necessidade de identificar o que provoca a falta de motivação, que, na maioria dos casos, geram resistências específicas de comportamentos de cada sujeito para, dessa maneira, intensificar esse processo de apropriação do sistema de escrita alfabético, doravante SEA.

Nessa perspectiva, a pergunta central que norteou este trabalho foi: qual a efetividade das atividades propostas direcionadas à contribuição no processo de alfabetização e domínio do sistema de escrita em pessoas com síndrome de Down? Caracterizando as dificuldades dos sujeitos e propondo procedimentos que minimizem as dificuldades, interrogamos ainda: **a)** Quais são as dificuldades específicas desses sujeitos? **b)** Em que nível de produção se encontra a escrita de cada sujeito (organização, escrita de palavras, frase, pequeno texto)? **c)** Quais instrumentos auxiliam na aprendizagem da leitura e escrita dos nossos sujeitos?

As perguntas norteadoras, acima apresentadas, subsidiaram a formulação dos objetivos que desejamos alcançar e, assim, definimos como objetivo geral: Avaliar a luz da ND e da THC se os sujeitos se apropriaram ou não do SEA e se modificaram sua relação com a escrita alfabética, em função das atividades propostas realizadas.

Para que ocorresse essa apropriação do sistema de escrita alfabético foram elaboradas atividades que atendessem as diferentes especificidades encontradas em nossos sujeitos por meio de objetivos específicos os quais discriminam o processo que os indivíduos estão submetidos. São eles: **a)** Caracterizar o perfil linguístico de cada sujeito, compreendendo suas especificidades sociais, orgânicas e emocionais; **b)** Identificar níveis de aquisição e processo da escrita em que se encontram os participantes da pesquisa, por meio de análise do banco de dados

do laboratório; c) Caracterizar as possíveis dificuldades no processo da linguagem escrita dos sujeitos da pesquisa por meio de análise de atividades de leitura e escrita propostas em sessões individuais e entre pares;

Partindo desses questionamentos e objetivos construímos a hipótese de que por meio de intervenções planejadas para aquisição e uso das estruturas do sistema alfabético é possível proporcionar a apropriação da escrita de pessoas com síndrome de Down. Identificando suas dificuldades e potencialidades partimos para a efetivação da apropriação de conhecimentos necessários à aprendizagem da escrita.

Em sua estrutura textual essa dissertação está organizada em introdução, seguindo mais seis seções, as cinco primeiras de revisão de literatura, a sexta a respeito do percurso metodológico e os sujeitos participantes da pesquisa e, por fim, a sétima seção apresenta os dados e as consequentes análises e discussões, seguida das considerações finais e das referências.

No capítulo 2, abordamos o porquê a Teoria Histórico-Cultural e a Neurolinguística discursiva terem sido adotadas como bases teóricas que conduzem nossa percepção acerca do desenvolvimento da linguagem. Bem como sua relação com a constituição do sujeito, adentrando nos estudos propostos por Vigotski pela Teoria Histórico-Cultural, assim como da Neurolinguística Discursiva, convergindo para uma revisão a respeito da compreensão dos processos intermediários de significação e esclarecimento sobre a importância da mediação do outro para o desenvolvimento da linguagem em sujeitos com deficiência.

Já no terceiro capítulo são apresentadas as questões relacionadas a linguagem na constituição do sujeito, conceitos de linguagem, signo e significações.

Na seção seguinte é realizada uma reflexão sobre a inclusão das pessoas com deficiências na sociedade contemporânea, bem como as peculiaridades da pessoa com síndrome de Down, considerando as especificidades orgânicas e sociais e sobre o processo de apropriação da linguagem das pessoas com essa deficiência.

Já o capítulo 5 apresenta a construção histórica da escrita e uso social, o Sistema de Escrita Alfabético, bem como os problemas desse sistema de escrita, na alfabetização do Brasil. Buscamos abordar as questões sobre o processo de alfabetização atual, considerando os conceitos de alfabetização e letramento e os principais documentos que regem as leis da Educação Básica do Brasil. Destacando o documento da Base Nacional Comum Curricular-BNCC que explicita a apropriação do sistema de escrita alfabética da Língua Portuguesa brasileira e quais mudanças no currículo foram feitas até o ano atual (2019) sobre as habilidades

que regem o processo de alfabetização. Ainda nessa seção tratamos da alfabetização e a linguagem escrita das pessoas com SD.

No sexto capítulo apresentamos o percurso metodológico, à luz da Neurolinguística Discursiva, explica como se deram as intervenções realizadas, apresenta os três participantes da pesquisa por meio de um breve resumo, analisa as entrevistas realizadas às mães sobre seu percurso de vida e de como é a perspectiva de seus familiares e das escolas em que foram matriculados a respeito do seu desenvolvimento, especificamente do processo de aquisição da linguagem escrita. Os materiais utilizados também são apresentados nessa seção, bem como o porquê do uso das avaliações do programa Mais Alfabetização.

Por fim, na sétima seção, apresentamos os dados obtidos em situações enunciativo-discursivas, mostrando as estratégias utilizadas nas mediações para que os sujeitos avançassem em seus processos linguísticos, conquistando, por meio da linguagem escrita, maior autonomia e apropriação do sistema de escrita alfabético, conseguindo interpretar o significado da linguagem escrita.

Nas considerações finais, retomamos alguns aspectos relevantes para o entendimento da pesquisa, pontuamos as estratégias que apresentaram maior resultado frente às mediações realizadas e apresentamos os resultados finais de cada sujeito investigado, concluindo que o uso de estratégias significativas elaboradas pela pesquisadora foi fundamental para que as estruturas trabalhadas do sistema de escrita alfabético (SEA) fossem internalizadas e apropriadas pelos participantes da pesquisa.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA

A Neurolinguística Discursiva (ND) e a Teoria Histórico-Cultural (THC) partilham os mesmos pressupostos em relação ao processo de internalização da linguagem, ou seja, para ambas a linguagem é uma atividade pela qual nós compreendemos o mundo e damos sentido às nossas proposições. Tanto a ND quanto a THC compreendem que a formação dos processos mentais superiores pressupõe uma contextualização histórica que se realiza pelas práticas culturais em uma determinada sociedade. Para as duas teorias as abordagens são de fundamental

importância no processo de mediação realizado com e pela linguagem por meio do outro, o interlocutor, o qual permitirá que a linguagem seja internalizada, considerando, de forma consistente, as condições do próprio sujeito e seu modo de vida em sociedade (GHIRELLO-PIRES, 2020).

A Neurolinguística discursiva toma como ponto de partida teórico a interlocução e tudo aquilo que a ela diz respeito em diversos domínios da linguística, tendo como foco o estudo das relações entre cérebro, linguagem e sociedade. Compreende que a linguagem não está pronta e determinada aprioristicamente, mas é construída a partir das relações estabelecidas entre os homens. A Neurolinguística de orientação discursiva nasce, segundo Novaes-Pinto (2012), justamente para se contrapor a um discurso que chamamos de “tradicional” no campo das patologias, que privilegia as dicotomias e cujas reflexões não incluem, segundo Coudry (1988), as teorias linguísticas e quando essas estão presentes, em geral, se restringem à aplicação de modelos estruturalistas ou gerativistas, que não foram formulados para dar conta do uso efetivo da linguagem ou da relação do sujeito com a língua, nem para explicar questões relativas ao seu funcionamento nas patologias (COUDRY, 1986/1988; NOVAES-PINTO, 1999).

Coudry (1988) e Novais-Pinto (2012) consideram que na perspectiva tradicional, direcionada às patologias da linguagem, a linguagem é geralmente reduzida à análise das estruturas da língua (aspectos fonético/fonológicos, sintáticos, lexicais), dando origem não só aos protocolos de avaliação de natureza exclusivamente metalinguística, mas também aos manuais terapêuticos centrados em tarefas e exercícios descontextualizados, como a leitura/repetição/produção de unidades abstratas da língua (sons, sílabas, listas de palavras e sentenças), pautadas por uma concepção de língua como sistema estático, como código, apartado das condições de produção e das atividades reais dos sujeitos. Para a ND, têm fundamental relevância os conceitos de sujeito, de processos dialógicos, de processos de significação e de interação, dentre outros, que compõem a concepção de linguagem que orienta a formulação de princípios teóricos e metodológicos.

A ND parte da perspectiva discursiva, a qual orienta a avaliação e o acompanhamento longitudinal de sujeitos quanto à análise de dados de linguagem, e toma como ponto de partida teórico a interlocução e tudo a que diz respeito a ela:

as relações que nela se estabelecem entre sujeitos falantes de uma língua, dependentes das histórias particulares de cada um; as condições em que se dão a produção e interpretação do que se diz; as circunstâncias histórico-culturais que condicionam o conhecimento partilhado e o jogo de imagens que se estabelece entre os interlocutores (COUDRY; FREIRE, 2010).

Nessa perspectiva, é possível manter as articulações entre diferentes suportes teóricos, principalmente entre a neurociência e as ciências humanas, buscando foco no estudo das relações entre a linguagem e o cérebro, considerando também a vida em sociedade (COUDRY; FREIRE, 2010).

Como já dito nessa seção, a fim de compreender o cérebro humano, a ND tem apoio nos trabalhos desenvolvidos por Luria, que assim como Vigotski percebe o cérebro como sistema funcional complexo e que afirma também a existência de uma variação funcional do órgão determinada pela contextualização histórica dos processos linguístico-cognitivos (VYGOTSKY, 1984; 1987; LURIA, 1979; COUDRY; MORATO, 1988; 1990; COUDRY; FREIRE, 2010). Novaes-Pinto (2012) complementa esse pensamento ao explicitar que o cérebro pode ser entendido como um órgão que pode ser moldado pelas experiências externas.

Luria (1980) também afirmou que os processos mentais superiores, responsáveis pelas sensações, o pensamento, a percepção, a linguagem e a memória são regidas por uma plasticidade cerebral, se constituindo em um sistema dinâmico e complexo e não localizados em áreas concretas e particulares no cérebro. Essa plasticidade cerebral não é interrompida na fase adulta:

O ambiente que acolhe e desafia é a base de influência do input, assim como a sua constância e repetição exercem efeitos nas organizações e estruturas corticais, ampliando a potencialidade de crescimento da arborização dendrítica. É sabido que há uma maior expansão da neuroplasticidade nos meses iniciais de vida, mas esse processo não se interrompe por todo o desenvolvimento maturacional. Conceitos como plasticidade cerebral estão ligados ao de reorganização funcional quando atrelados ao espaço de aprendizagem (BRIDI FILHO; BRIDI, 2016, p. 20).

Nessa concepção, mesmo que com o passar dos anos se torne menor a expansão da neuroplasticidade ela continuará existindo, bem como maneiras de potencializá-las, isso acontece diante da presença de uma tarefa constante na qual mecanismos diferentes podem ser acessados, possuindo, dessa forma, uma composição complexa de impulsos aferentes e eferentes nos quais informações são recebidas e respostas diversas são fornecidas pelo sujeito (LEITÃO *et al.*, 2010).

Devemos considerar um aspecto muito importante que é proposto na ND, que os constituintes de uma mensagem são necessariamente ligados ao código de determinada língua, assim para que mensagens sejam trocadas é necessário que exista entre os interlocutores uma

forma de proximidade, a fim de que a transmissão do conteúdo das mensagens seja assegurada. A equivalência entre os símbolos utilizados é essencial para que as mensagens possam atingir o receptor (JAKOBSON, 1969;1999).

Morato (1996), ao pensar nessa troca de mensagens entre interlocutores, ressalta a importância dos processos de significação e afirma que independentemente da visão corrente de compreensão e significação em Neurolinguística, ser ancorada a linguística saussuriana a responsabilidade de repor elementos excluídos da tradição estruturalista, tem sido assumida pelas teorias enunciativas, discursivas e pragmáticas. Todavia para a ND, a linguagem não é apenas signo, mas uma atividade do pensamento, posicionando em relação a linguagem e cognição que a construção do sentido se dá de forma subjetivada, administrada pelo sujeito por meio de suas conexões cerebrais, à margem da cultura.

A Neurolinguística em sua abordagem discursiva se destina a estudar a:

[...] questão do sentido, da heterogeneidade da linguagem, na análise das interações humanas, posturas ou gestos interpretativos dos sujeitos, ao debate em torno de universos discursivos como a questão normal x patológico, à inscrição histórico-cultural dos processos cognitivos, à relação constitutiva entre linguagem e cognição (MORATO, 2001, p. 160).

Percebemos na afirmação acima a referência estabelecida entre “língua, discurso, cérebro e mente como se relacionam” (COUDRY, 2008, p. 16). Essa abordagem adota o pressuposto linguístico-discursivo o qual é edificado nas práticas discursivas, que valorizam o uso funcional da linguagem, tanto no uso social da fala quanto da leitura e da escrita.

Para a Teoria Histórico-Cultural o desenvolvimento da linguagem, o uso dos signos representa um avanço significativo no percurso da formação do psiquismo e, conseqüentemente, da consciência humana. Vigotski, considera que o emprego dos signos promove uma complexidade nas funções psíquicas ultrapassando o nível da captação sensorial imediato, direcionando-se para a capacidade de pensar, de forma simbólica, reflexiva. Para o autor, no caso de uma deficiência, o que é orgânico, no caso a síndrome, não deixará de existir, mas será suplantado pouco a pouco, pelo exercício das práticas culturais, por funções psíquicas superiores que definem a especificidade humana (VIGOTSKY, 1997).

Ao propormos analisar as produções de linguagem escrita de crianças e jovens que apresentam síndrome de Down, devemos considerar as diferentes dimensões que envolvem o gênero humano e sua apropriação cultural, destacando o papel da linguagem na constituição do sujeito. Compreendemos a linguagem como uma forma possível de significação, “atividade

significante por natureza” (LURIA, 1988) e no arcabouço da Neurolinguística Discursiva, a qual possibilita traçar um percurso metodológico e entender os processos de significação no desenvolvimento da linguagem.

Vigotski foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças é modificado em função de interações propiciadas pelo meio em que estão inseridas, tendo dessa forma relações diretas com as marcas culturais da sociedade. Esses conceitos constituíram como base na elaboração da teoria Histórico-Cultural.

Nesta direção, chamou atenção para a compreensão da linguagem escrita como aquisição psicológica complexa, isto é, como conquista instrumental do psiquismo, e não como um hábito motor específico. Considerou que o problema da linguagem escrita ainda era insuficientemente estudado pela psicologia e que, conseqüentemente, essa importante aquisição permanecia subjugada a uma diversidade imensa de teorias pedagógicas de parcos fundamentos científicos (MARTINS, 2013)

Vigotski defendia que a aquisição da leitura e da escrita não corresponde à instalação de comportamentos externos e mecânicos em que a motricidade da escrita e a decodificação das letras possa se destacar em detrimento dos conteúdos significativos da linguagem, o autor postulava que “é preciso ensinar à criança a linguagem da escrita e não a escrita das letras” (VYGOTSKI, 1995, p. 203). Para ele, o domínio da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente do desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

Neste domínio, o da escrita, Vigotski reconheceu a importância e a necessidade do outro, ao considerar a cultura e os aspectos históricos na formulação de seu trabalho tomando como base: a ação mediadora na interrelação com o grupo social, pois o grupo com base nas vivências mostra para a criança as suas potencialidades.

Luria se respaldou no princípio de organização extracortical, postulado por Vigotski, ao se referir as influências que as atividades sociais e intersubjetivas desempenham na organização neuronal e neurofuncional do cérebro. Para Vigotski (1997) tudo que é interno, subjetivo, já foi um dia externo, ou seja, as relações estabelecidas com o outro assegurarão o processo de internalização de conceitos e formação de funções mentais superiores.

Desta forma, tanto a ND quanto a Teoria Histórico-Cultural procuram compreender o sujeito, que apresenta uma determinada dificuldade com a escrita e não somente a escrita, procura entender sua trajetória, a relação que esse sujeito tem com a linguagem, os fatores

contextuais e psíquicos que interferem nesse processo, pois essa relação é heterogênea, não acontece da mesma forma com todos os sujeitos.

Para a ND interessa tanto o que o sujeito deixa de dizer, escrever, ler, perceber, gestualizar, como o que ele diz, escreve, percebe e gestualiza. Importa a relação que ele estabelece com a linguagem, no caso a oralidade e a escrita, sua percepção, práxis e atenção para e com a linguagem. Nosso olhar é para o sujeito que opera com a escrita e não somente para a escrita. Importa para nós as operações, as hipóteses que o sujeito lança mão para alcançar seus objetivos nesse processo com a linguagem escrita.

Diante de todo esse contexto, explicitamos que a mediação do outro, principalmente no caso de sujeitos com deficiência, é fundamental para que os processos intermediários assumam o papel estruturante na linguagem e possibilitem a troca frente às situações enunciativo-discursivas. Dessa forma para maiores esclarecimentos ao leitor na próxima seção trataremos dos aspectos da linguagem na constituição do sujeito.

3 LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Questionamentos como: o que é linguagem? Qual sua função? Desde a antiguidade despertaram interesse de muitos filósofos: Aristóteles, Platão, os alexandrinos, os sofistas, entre outros, e até os dias atuais ainda provocam muitas discussões entre pesquisadores de diversas áreas e filósofos, acreditamos que esse tema ainda será motivo de discordância e estudos por muito tempo. Todavia, podemos dizer que muitos estudiosos concordam que a linguagem seja de suma importância no processo de humanização e constituição do homem, afinal é por meio dela que podemos nos expressar, dialogar e reorganizar nossos enunciados.

3.1 Linguagem, signo e significações

A linguagem é conceituada por Lyons (1987) como um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não. Dessa maneira o autor se refere a qualquer meio de comunicação como linguagem, sejam cognitivos (internos), socioculturais (relativos ao meio) ou da natureza, como um todo. Constituindo como linguagem corporal, gestual, a maneira como nos vestimos, expressões faciais, as reações do organismo, linguagem de outros animais, música, pintura, sinais de trânsito, enfim, todos os meios de comunicação como linguagem.

É necessário mencionar que acerca dos estudos sobre a língua e a linguagem, destaca-se o trabalho de Ferdinand de Saussure, linguista suíço, nascido em Genebra em 1857. Foi por meio dele que a Linguística passou a ser uma ciência autônoma, tornando-se científica. Conforme Benveniste (1988, p. 40), “Saussure afastava-se da sua época na mesma medida em que se tornava senhor da sua própria verdade, pois essa verdade o fazia rejeitar tudo o que então se ensinava a respeito da linguagem”. No Curso de Linguística Geral (1916), publicado postumamente pelos alunos Bally e Séchehaye, Saussure discutiu profundamente a noção de valor, bem como apresentou um estudo dicotômico, ou seja, “a distinção língua x fala, a distinção forma x substância, a noção de pertinência, e as noções de significante, significado e signo” (ILARI, 2004, p. 57).

Saussure (1999) define a língua como um sistema de signos que exprime ideias, ela é, segundo esse autor, “parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 1999, p. 22). Para esse linguista, o signo linguístico é a união de um conceito e uma imagem acústica, sendo ele psíquico, não se tratando apenas do som material puramente físico.

Quanto ao signo linguístico, Saussure (1999) enuncia dois princípios que regem a definição, o primeiro se refere à arbitrariedade do signo e o segundo à imutabilidade do signo. Saussure considera o signo arbitrário, pois é produto de uma convenção reconhecida por falantes de uma língua, não podendo ser modificado por uma pessoa, o segundo princípio, quanto a imutabilidade do signo, está relacionado ao aspecto social do signo, uma vez que sendo esse produto de convenções de uma determinada comunidade, só poderá ser modificado por essa comunidade linguística em seu uso efetivo e pelo tempo.

Assim, a base para o estudo da linguagem seria a língua, a delimitação de um signo verbal, foco dos estudos saussurianos. O linguista suíço em seus estudos considerou a existência de diferentes signos, mas evidenciou que o signo linguístico é o foco do interesse da Linguística.

Peirce, contemporâneo a Saussure, publicou seus estudos sobre signo na primeira década do séc. XX. Peirce (1980) faz referência a um aspecto fundamental de sua teoria, partindo do princípio de que o signo é social, arbitrário e imutável, todavia cabe ao indivíduo, de acordo com seus processos mentais, com as influências recebidas do meio e seu percurso histórico, ter uma interpretação individual de cada signo. Dessa forma, para Peirce, apesar do signo ser social, necessita da interpretação particular de cada indivíduo, a essa interpretação Peirce denomina “interpretante”. Essa noção de interpretante do signo demonstra que mesmo subordinado a uma ideia geral e social, cada significado de um signo será diferenciado de um indivíduo para o outro.

Explicitaremos agora sobre o signo para Vigotski (1934), o qual constata que esse evolui como produto do desenvolvimento dos processos cognitivos do indivíduo. Vigotski (1989) concluiu que os signos são formações dinâmicas e não estáticas e que seu desenvolvimento não é social e sim individual. O autor esclarece que a natureza psicológica e a estrutura do signo se modificam de acordo o desenvolvimento da criança (VIGOTSKY, 1989).

Esses conceitos citados pelos autores Saussure, Peirce e Vigotski foram esquematizados no *quadro 1* a seguir:

Quadro 1 – Esquema de conceitos básicos de signo

Autor	Signo =	Significante	+Significado
Saussure	social	vocábulo	sentido objetivo imutável.
Peirce	Social Individual	vocábulo vocábulo	sentido objetivo interpretante
Vigotski	Social Individual	vocábulo vocábulo	sentido objetivo mutável, de acordo com o desenvolvimento dos processos cognitivos

Fonte: Fernandes, (2003, p. 20).

Analisando o *quadro 1* acima percebemos que os signos são considerados por esses autores como sociais, já que são utilizados em uma comunidade linguística, são constituídos de significante e significado. Mas também para os autores Peirce e Vigotski os signos podem ser considerados individuais, ainda que pondere diferentes aspectos.

Com base nos conceitos dos autores apresentados, relacionamos de forma mais clara o papel da linguagem, da língua não só como meio de comunicação, mas também como instrumento de desenvolvimento dos processos cognitivos e do pensamento humano. Em seção específica trataremos dessa utilização da linguagem como instrumento no desenvolvimento cognitivo especificamente da comunidade das pessoas com deficiência. Mas antes disso, é necessário explicitarmos sobre a inclusão dessas pessoas na sociedade contemporânea e trazer considerações importantes sobre a síndrome de Down.

4 INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Segundo o Relatório Mundial Sobre a Deficiência, documento elaborado pela OMS e lançado pela ONU em 2015, no mundo existem mais de um bilhão de pessoas com algum tipo de deficiência. Isso quer dizer que a cada sete pessoas uma apresenta algum tipo de deficiência que pode ser física, mental ou sensorial, o que compromete de forma direta ou indireta em seu desenvolvimento no meio social em que está inserido.

O conceito de deficiência ainda tende a torna-se impreciso, uma vez que é na interação do sujeito com as dificuldades que podem interromper a efetiva participação do chamado “deficiente” na sociedade, na qual ele se torna deficiente. Quanto a isso, Stratford (1989, p. 82) revela que “nenhuma criança é deficiente no âmbito de sua própria existência. Ela se mostra deficiente apenas diante das exigências feitas a ela pela sociedade da qual ela faz parte”.

Seguindo o pensamento capitalista quem tem sua capacidade de produção reduzida ou não possa de fato produzir nessa sociedade, lhe será negado a participação ativa social. Dessa forma, os autores Carvalho e Martins (2012, p. 22) afirmam que as pessoas que possuem necessidades especiais, de origem orgânica, psíquica e até mesmo social, em detrimento dessa relação entre “ser e produzir”, que tem capacidade reduzida de produção terão menor ou nenhuma qualificação na escala social.

No decorrer da história a inserção das pessoas com deficiência na sociedade se deu de forma bastante penosa. A postura frente às ocorrências das deficiências tendia a ser preconceituosa e, muitas vezes, equivocadas. Segundo Lepri (2011) é importante refletir e reconstruir historicamente as representações da deficiência, não apenas como um exercício de abstração, mas como forma de reconhecer imagens que por séculos orientaram posturas de acordo com as condições culturais. Dessa maneira, a forma como a deficiência se constituiu e evoluiu ao longo do tempo é que determinou novas representações socioculturais das deficiências.

Somente por volta da década de 1960 é que a imagem da pessoa com deficiência foi a de um indivíduo com perspectivas educativas e culturais mais amplas. A partir desse momento é que seus direitos de cidadão começaram a ser assegurados. Podemos dizer que desse período até os dias atuais avançamos na direção de uma cultura da diversidade humana e o reconhecimento de direitos, conduzindo a sociedade a um comportamento inclusivo. Todavia, este processo ainda acontece lentamente.

Mendes (2010) ressalta que mesmo que a história retrate algumas experiências precursoras desde o século XVI o acesso à educação pelas pessoas com deficiência foi conquistado vagarosamente pela ampliação das oportunidades educacionais. Entretanto, a autora chama à atenção ao retrocesso nessa história no final do século XIX, com a retomada do cuidado custodial. As instituições como asilos e manicômios passaram a ser a resposta como tratamento aos considerados alienados da razão como proteção à sociedade e, paralelamente, nesse período acontece também a institucionalização de escolaridade para os casos das crianças que não avançavam, criando classes separadas nas escolas públicas, conhecidas nos dias atuais como classes especiais.

No início do século XX surge um novo pensamento que previa uma postura terapêutica, todavia a visão médica da deficiência continuou institucionalizando pessoas consideradas fora da normalidade, com o objetivo de controle e classificações, ainda não considerando aspectos psicossociais. No fim desse mesmo século, a educação para as pessoas com deficiências ainda tinha como objetivo atender às pessoas com necessidades especiais e favorecer integração social em instituições a fim de treiná-las para trabalhos de baixa complexidade (CARVALHO; MARTINS, 2012).

Somente por volta da década de 1960, na segunda metade do século XX, é que a imagem da pessoa com deficiência foi a de uma pessoa com perspectivas educativas e culturais mais amplas e dignas. Uma vez que é a partir desse momento que seus direitos de cidadão começam a ser assegurados. A partir desse período até os dias atuais avançamos na direção de uma cultura da diversidade humana e o reconhecimento de direitos, levando-nos a um comportamento inclusivo, mesmo que esse processo ainda se encontre em construção e de forma considerada lenta.

É importante mencionar que a respeito da legislação direcionada e que delibera sobre a educação inclusiva, tomamos como base dois de seus documentos mais importantes: o Plano Nacional de Educação – (PNE) (Projeto de Lei 8.035/10) e a Declaração de Salamanca, lançada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais de 1994.

O PNE (Projeto de Lei 8.035/10, Meta 4, p. 5) visa: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.” Entre as principais estratégias do PNE estão: garantir repasses duplos a estudantes incluídos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); implantar mais salas de recursos multifuncionais; ampliar a oferta do

Atendimento Educacional Especializado (AEE); promover a formação de professores de AEE; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício.

A Declaração de Salamanca, apresentada em Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade Salamanca, na Espanha, trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Dentre vários pontos importantes dessa declaração destacamos dois, primeiramente à adoção do princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, assegurando o direito a matrícula de todas as crianças em escolas regulares e o segundo ponto que valoriza os resultados das pesquisas, que diz respeito a

estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração (DECLARAÇÃO DE SALAMANTA, 1994, p 4).

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, Klein e Silva (2018) apontam que a deficiência não deve ser posta como algo pertinente exclusivamente à pessoa que a possui, mas uma condição que está relacionada à toda uma estrutura social, regida pela propriedade privada e meios de produção da sociedade. Baseados nessas reflexões, podemos elucidar a responsabilidade da sociedade e leis que a regem frente ao processo de inclusão da pessoa com deficiência, os órgãos competentes devem investir seu esforço para criação de instrumentos capazes de oportunizar a quaisquer pessoas ampliação das suas capacidades, promovendo indivíduos antes vistos como inativos, produtores e ativos na sociedade.

Baseados nos estudos dessa pesquisa, queremos mencionar que acreditamos que a deficiência não retira da pessoa a sua humanidade e que, ao recorrer a mediações oportunizadas pelo meio e imposições colocadas a partir de marcadores culturais, o tipo de comprometimento exercido por uma determinada deficiência irá se manifestar de forma menos ou mais significativa.

Para que sejam elaboradas estratégias favoráveis à reorganização de funções cognitivas que possam estar comprometidas pela condição genética é de suma importância que as pessoas compreendam o que é a deficiência e quais aspectos biológicos, relacionados a ela, podem interferir no processo de desenvolvimento da linguagem.

4.1 Considerações sobre a síndrome de Down

Primeiramente, vamos diferenciar o termo doença e síndrome os quais tem significados bem distintos. Doença, do latim: *dolentia* = padecimento, significa um distúrbio das funções de determinado órgão, do organismo ou da psique relacionado a sintomas específicos. Síndrome, do grego *syndromé*, cujo significado é "reunião", em medicina descreve um estado caracterizado por um conjunto determinado de sinais e sintomas clínicos que definem uma determinada patologia podendo ter causas diversas, nem sempre conhecidas. Dessa forma, a medicina indica que uma síndrome não deve ser classificada como uma doença (ABCMED, 2016).

O que é a síndrome de Down?

Em 1866, a síndrome de Down foi apresentada pelo médico John Lagdon Down. E somente quase um século depois, em 1959, o geneticista e médico pediatra francês Jérôme Lejeune faz a descoberta da trissomia e relata detalhadamente suas características, que leva o nome Síndrome de Down (SD) em memória da pessoa que primeiramente a descreveu (SCHWATZMAN, 2003).

O oftalmologista Waardenburg, em 1932, foi o primeiro a indicar que a SD poderia ocorrer de uma “aberração” cromossômica e em 1934 Adryan Bleyer sugeriu ser uma trissomia (SCHWATZMAN, 2003). Brunoni (2003), médico especialista em genética clínica, bem como outros autores na área da saúde, explica que a SD é uma “cromossomopatia”, tratando-a como uma doença que é constituída por um desequilíbrio na constituição cromossômica, o que, neste caso, seria caracterizada por trissomia do par cromossômico 21, devido a presença de um cromossomo extra.

É necessário esclarecer que não negamos as condições orgânicas que podem ou não acompanhar a trissomia do par cromossômico 21, uma vez que essas pessoas apresentam principalmente algumas dificuldades como hipotonia e déficit cognitivo. Todavia, juntamente com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigostki e seus seguidores, discordamos do autor Brunoni (2003) no sentido de considerar a pessoa com a síndrome de Down como detentora de uma doença, uma vez que estudos realizados pelo geneticista francês Jerome Lejeune, já comprovam que esta é uma condição genética.

Caracterizada em 1959, por Jerome Lejeune, como condição genética, não como uma doença, como já dito anteriormente, pois essa diferenciação dos termos é essencial, uma vez que

o conceito de “doença” está ligado a uma patologia, enquanto situação definida pela forma de concebê-la pelo sujeito e por aqueles que estão a sua volta.

Dessa maneira, acordamos com Stratford (1989) que a SD é uma condição decorrente da trissomia do par cromossômico 21, não apresentando graus de acometimento e é irreversível por sua condição genética em virtude da alteração orgânica ocorrida na fase de desenvolvimento embrionária.

O que acontece é que durante o desenvolvimento das células do embrião são formados 47 cromossomos, ao invés dos 46 que normalmente os compõem e gera, dessa forma, excesso de material genético no cromossomo 21, por esta razão conhecida como Trissomia do 21. Essa alteração genética resulta em características peculiares no desenvolvimento da pessoa e varia de acordo cada organismo e também por estimulação social (GOLDERBERG, 2002).

Schwatzman (2003) aponta para uma sucessão de implicações no desenvolvimento neurológico da criança com síndrome de Down, fato esse que causaria variação na dosagem genética, ocasionando prejuízos em suas funções cognitivas e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

Embora existam características que ocorram com alguma regularidade no desenvolvimento do sistema nervoso central (SNC) das crianças com SD, não há uma apresentação neurológica específica. Schwatzman (2003) afirma que não há padrão estereotipado, não dependendo o desenvolvimento intelectual e de comportamento da alteração cromossômica e chama à atenção as importantes influências do meio em que a criança está inserida, bem como o restante de seu potencial genético (SCHWATZMAN, 2003).

Ainda sobre o SNC das crianças com SD, o autor supracitado destaca algumas questões importantes em relação as alterações neuropsiquiátricas, portanto, neste tópico sobre aspectos genéticos e clínicos, vale ressaltar as especificidades de desenvolvimento, personalidade e aprendizagem.

Schwatzman (2003) considera a deficiência mental como uma das principais características da SD configurada no atraso de algumas áreas de desenvolvimento. O autor discorre sobre estudos de testes de QI e concluiu que na maioria dos estudos publicados as crianças com SD pontuam entre 20 e 85. Todavia, Schwatzman chama à atenção e usa o termo “medida grosseira” quanto a discussão sobre as medidas de QI e enfatiza que a cada idade as crianças com SD que têm o desenvolvimento mais lento são comparadas às crianças típicas, então os testes de QI que se referem a declínio das crianças mais velhas estão sendo

interpretados de forma errônea, por não considerar algumas limitações em suas funções cognitivas e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor das crianças com SD.

Podemos dizer que a SD pode manifestar-se de três formas: Trissomia Padrão ou Livre, que é a mais comumente encontrada, cerca de 90% dos casos, Trissomia por Translocação, quando ocorre uma separação cromossômica mal sucedida seguida da meiose ou divisão das células; e Trissomia em Mosaico (mosaicismo), encontrada apenas em dois ou três por cento da população com a síndrome, sendo por este motivo tomada como caso raro (ESCRIBÁ, 2002).

Schwartzman (2003) ressalta que principalmente nos primeiros meses de vida das crianças com SD não há elementos de prognósticos seguros que confirmem o grau de comprometimento. Com os avanços das ciências na área da saúde e de instrumentos tecnológicos, como a incorporação da ultrassonografia na rotina obstétrica das gestantes, ainda durante os exames pré-natais, passou a ser possível identificar a síndrome de Down (SD) em idade gestacional.

O pesquisador Bunduki *et al.* (2001) explicita algumas características observadas em ultrassonografias que evidenciam a presença da síndrome de Down: fêmur curto, ossos do nariz pequenos, falange média do quinto dedo dos membros superiores ausente ou hipoplásica, úmero curto, cistos de plexo coroide, aumento do ângulo ilíaco, intestino fetal hiperecogênico, espessamento anormal da nuca, hipotonia pielocalicial renal e más-formações estruturais, em especial as cardíacas.

Ghirello-Pires (2010) elucida que desde o momento em que a família recebe a notícia que terá uma criança com SD, a designação “Down” confere à criança uma nova identificação. Se durante a gestação outrora a preocupação era com a saúde do bebê, de modo geral, ou a semelhança com o pai ou com a mãe, cor dos olhos, entre outras expectativas, os familiares passam a evidenciar apenas a síndrome atribuída e, muitas vezes, vivenciam um processo de luto, morte das expectativas sociais geradas para a criança. Abrocesi (2005) afirma que esse luto, para as famílias e, principalmente, para os pais, pode ter um período breve ou permanecer durante a vida toda.

Existem também aspectos fisiológicos que são comuns às pessoas com SD, como: predominância de cardiopatia congênitas, problemas visuais, problemas auditivos, doenças respiratórias, maior risco de sofrer com infecções, hipotonia generalizada, obesidade e deficiência intelectual (TEZZA, 1995; LACERDA, 1997; ESCRIBÁ, 2002).

Sobre o desenvolvimento motor das crianças com SD, Goldberg (2002) considera semelhante com o de crianças “ditas normais”, a diferença são as etapas que podem se

apresentar lentamente. O desenvolvimento sensório motor começa quando ela descobre com movimentos das mãos seu rosto e todo seu corpo, conhece sua mão e os dedos colocando-os na boca, juntando as mãos e brincando com elas.

No desenvolvimento da inteligência, a memória desempenha uma considerável função. Estudos que envolvem a SD e memória têm também corroborado na compreensão da mesma e na visualização das potencialidades dessas pessoas. Segundo Escamilla (1998), a memória pode ser classificada em: sensorial, mecânica e lógica intelectual.

Atualmente, a população com SD tem tido uma melhor qualidade de vida e um aumento na longevidade, de acordo com Schwartzman (2003) esses avanços são proporcionados pela medicina e destaca-se a importância de estender benefícios à essas pessoas. Schwartzman e outros estudiosos na área de saúde descreveram protocolos de atendimentos com o objetivo de detectar o mais cedo possível os comprometimentos, o que pode proporcionar avanços e evitar condições que afetem a qualidade de vida.

Schwartzman (2003) chama à atenção que esses protocolos devem ser utilizados de forma “elástica”, uma vez que devem atender as particularidades de cada pessoa, levar em conta também a família e comunidade inserida. Os protocolos de Schwartzman foram sistematizados considerando faixa etária e para cada uma dessas considerou aspectos particulares. Organizados em período neonatal e primeiros meses de vida; período pré-escolar (um a cinco anos); período escolar e vida adulta.

Apesar dos protocolos de acompanhamento servirem como guia de direção médica percebemos a importância do acompanhamento de vários profissionais em cada período no desenvolvimento desses indivíduos e, dessa forma, podemos confirmar analisando os protocolos do período pré-escolar e escolar citados no *quadro 2* a seguir, que é proposto a procura de orientação, mediação e intervenção de outras áreas.

Quadro 2 – Protocolos de Schwartzman

Período pré-escolar (um a cinco anos)	Período escolar
1-Avaliação ortopédica	1-Visitas periódicas ao dentista, com especial atenção para possíveis doenças gengivais
2-Avaliação e orientação oral	2-Avaliação auditiva anual
3-Seguir os esquemas habituais de vacinação e considerar com seu pediatra a possibilidade do uso de vacinas contra influenza, pneumocócica e hepatite B	3-Exame oftalmológico anual

4-Exame dos condutos auditivos externos; avaliação auditiva anual	4-Testes de função da tireoide anuais
5- Exame oftalmológico completo aos 12 meses	5-Orientação nutricional e desenvolvimento de um programa adequado de exercícios físicos
6-Dosagem do TSH e T4 livre uma vez ao ano	6-Orientação quanto ao tipo de escola mais adequada
7-Manutenção do programa de intervenção com avaliações contínuas por parte da equipe (fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e fonoaudióloga)	
8-Atenção especial ao desenvolvimento dos hábitos alimentares e da fala e comunicação	
9- Aos quatro anos, raio x da coluna cervical em perfil neutro, flexão e extensão para estudo da articulação atlanto-axial.	
10-Discussão e orientação quanto ao tipo de escola mais adequada	

Fonte: Schwartzman (2003, p. 19).

Ao observar o *quadro 2* acima percebemos a importância de cada profissional realizando assim um acompanhamento integrado. E nos dois períodos notamos o tópico de orientação quanto ao tipo de escola adequada, ainda que seja um modelo de protocolo médico, nos confirma que é imprescindível o acompanhamento detalhado de cada indivíduo, para, dessa forma, sanar cada especificidade que seja necessária ou que prejudique o desenvolvimento da criança com SD.

Vimos que é possível identificar um conjunto de características relacionadas à SD no que tange o desenvolvimento motor, cognitivo, fisiológico e genético e é consonante entre as mais distintas perspectivas de estudos que o meio que a criança está inserida será o diferencial em seu desenvolvimento.

A depender da forma que for analisada a condição orgânica poderá ou não ser salientada. Dessa maneira, se pensarmos em termos deterministas, daremos ênfase nos aspectos biológicos e se pensarmos enquanto condição social e humana, que é a abordagem dessa pesquisa, buscaremos ressaltar a valorização da individualidade do ser humano (CANGUILHEM, 2009).

Assim, pautados em Vigotski (2018), o qual define que a deficiência não é o destino da pessoa, mas sim as consequências sociais que determinam suas limitações decorrentes da condição apresentada por essa pessoa, adotamos uma postura que vise o potencial social e

linguístico desses indivíduos, em detrimento de situações biológicas. Neste sentido, Stratford (1989) corrobora com esse pensamento quando afirma que a criança não é deficiente no âmbito de sua existência, mas se mostra deficiente diante das exigências da sociedade que ela faz parte. As limitações e dificuldades devem estar direcionadas nas relações que se estabelecem em seu meio e não estarem centradas na criança.

4.2 Apropriação da linguagem das pessoas com Síndrome de Down

Como já dito anteriormente, quando propomos analisar as produções de linguagem de crianças e jovens com SD por meio da mediação com instrumentos da linguagem e do outro, não podemos deixar de considerar as diferentes dimensões que envolvem o gênero humano e sua apropriação cultural, destacando o papel da linguagem na constituição do sujeito.

Em seção específica já mencionamos que a SD ocorre com uma grande incidência, essa é uma das razões de ser uma das síndromes mais estudadas atualmente. Todavia, apesar disso, Ghirello-Pires e Moreschi (2016) argumentam que talvez por sua complexidade, algumas questões ainda carecem de esclarecimentos. E uma dessas importantes questões é o caso do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças com SD.

Ghirello-Pires e Moreschi (2016) também chamam à atenção ao fato de que alguns “mitos e mal entendidos” podem influenciar na postura das pessoas que atuam ou convivem com a criança com SD. Esses mitos estão relacionados a negação de que a criança não vai falar, que não tem capacidade de raciocínio lógico, não possui senso crítico, entre outros. As autoras consideram que a depender de como as informações são oferecidas aos profissionais, família e sociedade a respeito do potencial desses indivíduos, os mitos serão dissolvidos, oportunizando uma vida saudável e possibilitando o desenvolvimento de diversas capacidades.

Para leigos e até para alguns profissionais, a condição orgânica estabelecida não permitiria à essas pessoas interpretar e produzir linguagem. No entanto, no decorrer da história, estudos acerca dos processos cognitivos das pessoas com SD demonstraram que apesar da linguagem ser uma das áreas que, se comparadas aos seus coetâneos sem deficiência, podem apresentar dificuldades e atrasos, as pessoas com SD também serão capazes de alcançar desempenho satisfatório quanto aos processos linguísticos.

Alguns autores como Miller (1987), Meyers (1990) e Horstemeier (1987) compartilham do mesmo pensamento ao afirmarem que as pessoas com SD encontram-se em zona de risco na apropriação dos processos que envolvem a linguagem. Esses estudiosos utilizam justificativa de

ordem orgânicas que elas apresentariam: problemas de audição – acarretando distorções dos sons; déficit na coordenação, o que ocasionaria descompasso de movimentos necessários das articulações para a produção oral. Esses fatores agrupados, efetivamente, reproduzem um quadro desfavorável para a aquisição da linguagem.

Gunn (1985) e Meyers (1989) entendem a linguagem como uma consequência dos processos cognitivos e Meyers (1989) considera que se comparadas com as crianças neoróticas as com SD usam menos vocalizações em seus processos comunicativos. A autora explicita que quando comparadas no processo em que a criança com SD ainda está no início do uso da fala telegráfica para se expressar, a sem SD já produz sentenças complexas.

Gunn (1985) também compara a linguagem de crianças com e sem a SD e percebe que elas passam pelas mesmas etapas, porém a pessoa com SD, nas situações de interlocução, demonstra dificuldade em abstrair ideias, o que resulta em uma diferença qualitativa fazendo com que a criança com SD permaneça no mesmo estágio cognitivo, por um período mais longo. A partir dos comentários de Gunn, podemos considerar que a autora sinaliza aspectos qualitativos e quantitativos em relação ao desenvolvimento da linguagem.

Rondal (1991) utiliza dois critérios para estabelecer as comparações entre os “portadores” e não “portadores” da SD: idade mental e nível de desenvolvimento da linguagem. O autor também elucida que existem aspectos que proporcionam a compreensão da linguagem nesses sujeitos, como a compreensão que vários subcomponentes funcionam de forma integrada nas pessoas com SD, em relação aos aspectos fonológicos, lexicais, semânticos, morfológicos, sintáticos e pragmáticos.

Borghi (1990) considerou que os problemas consonantais apresentados pelas pessoas com SD são originados pelos problemas orgânicos, dos padrões inadequados de articulação, que permanecem por toda a vida da pessoa. Bodine (1974), em relação ao sistema fonológico de crianças com SD, também identificou dificuldades na fala, que estariam relacionadas aos prejuízos no conteúdo semântico do que a criança gostaria de expressar por meio da comunicação oral. Podemos observar que os autores citados estão pautados em uma perspectiva voltada aos aspectos orgânicos, creditando somente à pessoa tais dificuldades, sem considerar demandas contextuais, tais como: quais possibilidades interacionais estão ambientadas, quais são os modelos de fala apresentados a essa criança, o convívio social em que ela está inserida e intervenções que teve acesso.

É inegável a importância de conhecer e reconhecer as questões orgânicas que permeiam a linguagem das pessoas com SD, contudo, numa perspectiva Histórico-Cultural, corroborando

com autores como Camargo (1994), Carvalho (1995), Freitas (2002), consideramos como foi proposto por Vygotski (1997), que as leis que regem o desenvolvimento das crianças com ou sem SD são as mesmas, ou seja, elas seguirão as mesmas etapas, porém as crianças com SD poderão seguir por caminhos diferentes nesse mesmo desenvolvimento. Por caminhos diferenciados, podemos entender a necessidade de mais tempo para a consolidação do aprendizado e maior necessidade de mediação (GHIRELLO-PIRES; MORESCHI, 2016).

As autoras Lima, Delgado e Cavalcante (2017), por meio de um estudo recente acerca do desenvolvimento da linguagem na síndrome de Down, demonstraram que existe uma carência nessa temática, especialmente, no campo da Linguística. As pesquisas evidenciaram que não há um determinismo apontado pelos estudos nacionais e as crianças com SD, assim como todos as crianças podem evoluir com base nas condições oferecidas. Devemos pontuar algumas implicações que foram encontradas nas pesquisas:

As crianças com SD apresentam um déficit no desenvolvimento da linguagem e do simbolismo, contudo há evolução desses aspectos com o avanço da idade e com a estimulação fonoaudiológica [...] Há um predomínio do uso de gestos no processo de desenvolvimento da linguagem e observa-se a preferência pelo uso das produções gestuais em contextos atípicos, e das produções verbais em contextos familiares à criança. [...] Não há diferenças entre a interação social de crianças com SD e com DT, mas as com síndrome de Down têm mais dificuldades em estabelecer contato inicial. Por isso, são necessários ajustes na atividade dialógica para garantir a interação da criança com SD; então seus sujeitos interacionais devem se preocupar com isso e pensar em estratégias que facilitem esse processo [...] (LIMA; DELGADO; CAVALCANTE, 2017, p. 361-362).

Vygotski (1993) considera a linguagem como a ferramenta mais importante e que age decisivamente na estrutura do pensamento, sendo fundamental para a construção do conhecimento. A linguagem é considerada como um instrumento, pois ela atua na modificação e desenvolvimento da estrutura das funções psicológicas superiores, tanto quanto os instrumentos criados pelos homens modificam as formas humanas de vida.

Dessa maneira, esse estudo apresentou, por meio do levantamento realizado, que apesar das especificidades da SD, esses sujeitos poderão avançar no processo de desenvolvimento da linguagem e, especificamente na linguagem escrita, que é o foco dessa pesquisa. À vista disso na próxima seção levantamos considerações sobre a linguagem escrita brasileira, seu contexto histórico e o SEA.

5 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA ESCRITA

A escrita é um fato social, uma convenção que não pode sobreviver apenas com um pequeno grupo de pessoas. A escrita surgiu de acordo com fatos historicamente comprovados do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos e usados para contar gado, numa época em que o homem já domesticava animais e possuía rebanhos (CAGLIARI, 1999).

As marcas gráficas, em rochas e cavernas, deixadas desde a antiguidade pelo homem podem ser consideradas como mecanismo de modelação do funcionamento de uma escrita. Esses registros nos levam a crer que a necessidade de se expressar graficamente sempre acompanhou o ser humano.

Entretanto, a história do desenvolvimento da linguagem escrita ainda impõe enormes dificuldades à pesquisa, porque esta não segue uma linha única ou direta. Ao contrário, ela nos oferece as metamorfoses mais inesperadas, como transformações de algumas formas particulares de linguagens escritas em outras (VIGOTSKY, 1989, p. 140-141).

Ao refletir sobre essas questões acima faz-se necessário uma investigação científica a respeito de revelar a pré-história da linguagem escrita, uma vez que pode ser observado que o processo inicial que conduz a criança à escrita, se assemelha, em certa medida, ao período primitivo da história da escrita, no qual o simbólico foi primeiro expresso por gestos e desenhos. Disso a uma escrita criptográfica e a partir dessa a um sofisticado sistema de escrita alfabético.

Na época primitiva o que se escrevia se resumia em apenas um tipo de texto, então nessa época ser alfabetizado significava saber ler os símbolos e repeti-los por meio de um modelo padrão. Todavia, com a expansão da escrita o sistema de símbolos para representar coisas foi suprimido e seu uso passou a ser utilizado com o propósito de representar sons da fala, como as sílabas (CAGLIARI, 1999).

Cagliari (1999) explicita que o sistema de símbolos para representar as palavras por sílabas tornou-se fácil de ser memorizado, bastante reduzido e conveniente para a utilização da escrita na sociedade, uma vez que há em média cerca de 60 tipos de sílabas diferentes por língua.

O processo de invenção de regras de alfabetização está incluído no surgimento da escrita, uma vez que as regras permitem decifrar o que foi escrito. As regras direcionam o funcionamento do sistema da escrita para que esse seja usado de forma apropriada (CAGLIARI, 1999).

Mário Alighiero Manacorda, em seu livro *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*, apresenta investigações restaurando as linhas da instituição escolar, reproduzindo momentos históricos e refazendo o percurso humano em direção a uma educação libertadora. Na sua obra utiliza a história como fio condutor que explicita a desigualdade entre os que têm acesso a cultura, poder e bens e aqueles que apenas os produzem.

Segundo Vigotski (1989) a humanidade só avançou no domínio desse conhecimento, que possibilitou outros, dada a sua importância ao estudo da língua, o qual veio a se tornar uma ciência com métodos próprios: a Linguística. Cujas matérias são constituídas inicialmente por todas as manifestações da linguagem (SAUSSURE, 1973).

Cagliari (1999) considerou a invenção da escrita como o momento mais importante da história da humanidade, pois somente por meio dos registros escritos o conhecimento acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos e comparou a acuidade dessa invenção à importância da alfabetização na formação escolar de uma pessoa. O autor chama a atenção para o fato de que apesar de ler e escrever serem atos linguísticos, as participações significativas dos linguistas foram recentes nessa área do conhecimento e que a atuação desses profissionais é indispensável ao processo de alfabetização e compreensão da escrita.

Sobre o surgimento da escrita na sociedade, Marcuschi (2003) menciona que mesmo criada tardiamente em relação a oralidade, a escrita atualmente está em quase todas as práticas sociais dos povos. Em todas as sociedades nas quais a escrita penetrou até os analfabetos estão sob a influência do processo histórico social que convencionalmente é chamado de letramento. Quando as crianças chegam à escola para aprender a ler e escrever, principalmente em se tratando de crianças que vivem nas cidades, elas já viram muitas coisas escritas, nas placas de rua, ônibus, televisão, embalagens de alimentos, entre outros, dessa forma ainda que não entendam de que maneira os sinais escritos funcionam, sabem que aquela escrita quer dizer algo, ou seja, tem algum significado (CARVALHO, 2001).

Em paralelo com a oralidade, a escrita é utilizada em contextos sociais básicos da vida, dentre esses contextos, Marcuschi (2003) destaca o dia a dia, a família, a escola, o trabalho, a vida burocrática e a atividade intelectual. O autor complementa destacando que, em cada um desses contextos citados, os objetivos e ênfases da escrita são variados.

5.1 Sistema de escrita alfabético

Vygotsky (1998, p. 157) afirma “que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras”. Diante disso, nesta seção, veremos que desde o surgimento da escrita até o desenvolvimento de metodologias mais eficientes quanto ao ensino desse sistema, a história nos mostra situações políticas e também metodológicas favoráveis e desfavoráveis à sua aquisição, que merecem ser estudadas, numa visão crítica, a fim de tornar o ensino do sistema da escrita acessível a todos os indivíduos, atendendo as suas singularidades.

Segundo Luria (1986) esse processo de aprendizagem da escrita na criança começa antes da sua entrada na escola. Para o autor há uma pré-história da linguagem individual, na qual cada criança desenvolve mecanismos primitivos de concepção da escrita. Nessa perspectiva, ele afirma que:

O momento em que a 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 retomam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podendo 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 (LÚRIA, 1986, p. 143.).

Para Cagliari (1996) aprender a ler é o segredo para a alfabetização, é por meio da leitura que a pessoa toma conhecimento de como o sistema de escrita funciona, depois é só colocar no papel esses conhecimentos fornecidos pela leitura. Para o autor, o aprendiz precisa saber que as letras são dispostas em linhas (horizontais de forma geral), e que uma letra sucede a outra, e ainda que uma palavra se separa da outra por meio de um espaço em branco, e que esta segmentação deve observar a linguagem oral, no caso de frases e textos.

Cagliari (1999) considerou diversos aspectos importantes para saber ler e escrever, são eles: conhecer a língua na qual foram escritas as palavras; conhecer o sistema de escrita; conhecer o alfabeto; conhecer as letras; conhecer a categorização gráfica das letras; conhecer a categorização funcional das letras; conhecer a ortografia; conhecer o princípio acrofônico; conhecer o nome das letras; conhecer as relações entre letras e sons (princípios de leitura); conhecer as relações entre sons e letras (princípios de escrita); conhecer a ordem das letras na escrita; conhecer a linearidade da fala e da escrita; reconhecer uma palavra; nem tudo que se

escreve são letras; nem tudo que aparece na fala tem representação gráfica na escrita; o alfabeto não é usado para fazer transcrições fonéticas.

Esses aspectos sugeridos foram organizados por Cagliari em 17 regras para decifração da escrita. Para maior esclarecimento ao leitor descreveremos, de modo breve, sobre alguns dos aspectos citados acima, as quais também serviram para análise dos dados dessa pesquisa.

1- Conhecer a língua na qual foram escritas as palavras: a criança faz isso distinguindo o que está escrito em sua língua, para essa criança saber que a palavra que ela está usando de seus conhecimentos para decifração está escrita em outra língua diferente da sua como exemplo em chinês será algo desanimador e a fará desistir (CAGLIARI, 1999).

2- Conhecer o sistema escrita, Cagliari (1999) se refere a saber diferenciar desenhos de escrita que represente a linguagem oral.

3- Conhecer o alfabeto: para isso faz necessário conhecer o alfabeto por meio do ensinamento de sua história, que segue um conjunto de normas atuais, que cada letra tem um nome e que esses foram lhes dado a fim de indicar sons possíveis que a letra representa na língua.

4- Conhecer as letras: é importante que seja ensinado que elas são unidades do alfabeto e representam os sons vocálicos ou consonantais que as palavras se constituem. As crianças devem distinguir letras de outros sinais da escrita e também os diferenciados tipos de letras.

5- Conhecer a categorização gráfica das letras: uma vez que essas desempenham a função específica no sistema que é preencher determinados lugares na escrita das palavras, é necessário saber a categorização das letras no seu aspecto gráfico e no seu aspecto funcional (CAGLIARI, 1999).

6- Conhecer a categorização funcional das letras: é muito importante porque, segundo Cagliari, a ortografia controla a categorização gráfica e funcional, muito mais do que o próprio princípio alfabético.

7- Conhecer a ortografia: comanda a função das letras no sistema da escrita, estabelecendo ordem dos caracteres nas palavras, bem como o valor fonético de cada um, de acordo a linguagem oral.

8- Conhecer o princípio acrofônico: o conjunto de regras que usamos para decifrar os valores sonoros das letras.

9- Conhecer os nomes das letras: alguns dialetos tem outros nomes para algumas letras, a fim de facilitar o uso do princípio acrofônico.

10- Conhecer as relações entre letras e sons (princípios de leitura): relacionar o som da letra ao seu nome, estudar o contexto em que ocorre para saber utilizar uma regra específica, que pode modificar o som básico.

11- Conhecer as relações entre sons e letras (princípios de escrita): o caminho partindo das letras para chegar aos sons é fácil se aplicado conhecimentos básicos das relações entre letras e sons.

12- Conhecer a ordem das letras na escrita: a sequência das letras obedece a uma ordem, bem como o movimento da mão.

13- Conhecer a linearidade da fala e da escrita: a fala e a escrita tem muitas diferenças e não há uma correspondência direta entre o que se escreve e o que a escrita representa da fala.

14- Reconhecer uma palavra: na linguagem oral é difícil definir uma palavra, já na escrita se torna mais fácil uma vez que de acordo as normas ortográficas, todo conjunto de letras separado por um espaço em branco se constitui uma palavra.

15- Nem tudo que se escreve são letras, diz respeito aos sinais de pontuação, acentos e outras marcas.

16- Nem tudo que aparece na fala tem representação gráfica na escrita: na alfabetização o professor apenas precisa falar que o aluno deve ler com ritmo e entonação, explicando o que isso significa.

17- O alfabeto não é usado para fazer transcrições fonéticas: como os valores das letras foram estabelecidos em função da ortografia da língua e da fala dos dialetos e não das funções articulatórias, é precário o uso do alfabeto para se fazer transcrição fonética.

Ao analisar as regras propostas por Cagliari (1999), percebemos que aprender a escrita alfabética não é apenas simplesmente aprender a usar um código. O alfabetizando deverá se apropriar de um sistema notacional, ou seja, o sistema de escrita alfabética e suas complexidades.

A teoria da psicogênese da escrita, criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), com intuito de apontar suas relevantes contribuições quanto ao tema de aquisição da escrita começa dizendo: Em primeiro lugar, precisamos reconhecer que, para o aprendiz da escrita alfabética, as “regras de funcionamento” ou propriedades do sistema não estão já “disponíveis”, “dadas” ou “prontas” na sua mente.[...] (MORAIS, 2012, p. 26). Dessa maneira, a teoria da psicogênese da escrita mostra que, assim como a humanidade levou muito tempo para inventar o sistema alfabético, após ter usado outros sistemas de escrita (sistemas pictográficos,

ideográficos, silábicos etc.), a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o alfabetizando (MORAIS, 2012).

Bakhtin (2004) explicita que quando uma criança é exposta a um sistema linguístico, ela internaliza a linguagem e passa de uma forma de pensamento prático para uma forma de pensamento simbólico; a consciência desperta e começa a operar. Portanto, adquirir um sistema de escrita alfabética, deve ser posterior à internalização dos signos.

Mostrar como funciona o sistema de escrita nada mais é que colocar o aprendiz diante de situações de leitura e escrita para que a criança possa criar suas hipóteses sobre como esse sistema funciona. Dessa forma, dentre outras coisas já explicitadas, em resumo a escola precisa explicar como funciona o sistema de escrita, o que são letras, como se decifra uma escrita com letras, o que é escrever à moda de uma transcrição fonética – com a qual linguistas registram os sons da fala de acordo com a pronúncia de cada um – e comparar esses modos de escrever com a escrita ortográfica (CAGLIARI, 1993).

Percebemos pelas contribuições dessa seção que o domínio de um sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse “domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas” (VIGOTSKY, 1989, p. 140).

5.2 Problemas no sistema de escrita

Não se aprende a usar o sistema de escrita de um dia para o outro, o processo de letramento começa fora da escola e bem antes da alfabetização e deve estar inserido nos hábitos familiares em relação à leitura, como no ato de contar histórias às crianças desde muito pequenas. Esse processo deve começar também durante a formação do professor alfabetizador, inicial e continuada, sedimentado em teorias conhecedoras do funcionamento da mente em relação à língua – a psicolinguística e a neurolinguística – por exemplo, e em todo desenvolvimento infantil.

O que ocorre é que a escola não trata adequadamente a escrita e a fala na alfabetização, o que gera dificuldades sérias com a leitura, a qual têm como sua função básica a realização do objetivo de quem escreve. Assim, ao não tornar seus alunos bons leitores os mesmos terão dificuldades em continuar o processo escolar (CAGLIARI, 1999).

Na linguagem verbal, mais especificamente na escrita e, sobretudo, como ela é ensinada, que situaremos nosso estudo, Paulo Freire debateu amplamente a respeito dessas questões e faz crítica a forma como a educação como um todo era tratada, dando destaque a alfabetização, por ser essa o alicerce de todo aprendizado subsequente. O educador criticou o caráter restritivo e elitista dos objetivos e métodos que circundavam a alfabetização. Para ele não era somente necessário ampliar o acesso da população ao letramento, mas possibilitar que esse processo fosse além da decodificação (correlação entre fonemas e grafema). Destarte, a maneira como o alfabeto estava sendo ensinado, quais transformações seriam possíveis para que os alfabetizadores se apropriassem de ferramentas efetivas, a fim de alcançar sucesso nesse processo e desse modo formar bons leitores, se tornou uma das principais bandeiras freirianas.

Abaurre e Cagliari (1985) observaram que não seria por coincidência que na história do fracasso escolar no Brasil, uma das piores atuações da escola está relacionada diretamente ao ensino da leitura e escrita. Precários em diversos níveis, inclusive na ausência de investimentos, tanto individuais como institucionais, que promovam uma real experiência com a leitura, desde a pré-escola até o ensino médio. Segundo os autores:

[...] a partir de seu primeiro contato com a escrita, as crianças são submetidas de forma sistemática a uma série de exercícios que as distanciam progressivamente da noção de texto, para elas tão natural em termos de produção oral quando ingressam na escola. As crianças passam a reproduzir mecanicamente, nas primeiras séries, os exercícios que os vários métodos impõem, de tal forma que na terceira ou quarta série, se supõe que elas são capazes de produzir “redações”, o resultado costuma ser desastroso (ABAURRE; CAGLIARI, 1985, p. 25).

Ainda que pesquisadores e estudiosos dessa área não sejam categóricos em um consenso de como alfabetizar melhor, é possível fazer algumas críticas à determinados métodos, em virtude dos resultados obtidos por eles, a saber, o já mencionado fracasso escolar crônico vivenciado em nossas escolas, e os limitados níveis de letramento entre as pessoas com deficiência intelectual. Moraes (2012) baseando-se em estatísticas de 2010, declara:

Hoje as estatísticas mais recentes, reveladas pelo IBGE a partir do censo de 2010, indicam que teríamos 9,6 por cento da população com idade acima de 15 anos analfabeta, o que, em termos relativos, significa que estamos em muito pior situação que países latino-americanos como o Uruguai (1,7 por cento de analfabetos), a Argentina (2,4 por cento), o Chile (2,95 por cento), o Paraguai (4,7 por cento) e a Colômbia (5,9 por cento) (MORAIS, 2012, p. 21).

O autor supracitado declara que esses dados deixam à mostra que em um sistema escolar excludente como o do Brasil, o fracasso no primeiro ano do ensino fundamental torna a principal marca da ineficiência em alfabetizar em nossas escolas (MORAIS, 2012).

Morais (2012) declara que as práticas ou métodos tradicionais que possuem como única teoria de conhecimento uma visão empirista/associacionista de aprendizagem, reduz o conhecimento à aquisição externa. Essa visão valoriza métodos pedagógicos que priorizam a transmissão do conhecimento pelo professor/emissor, e a reprodução desse mesmo conhecimento pelo aluno/receptor. Além de ser uma prática meramente “conteudista”, ainda inibe a capacidade criativa do aprendiz. Assim, a criança tem um papel pouco significativo na elaboração e aquisição do conhecimento, cumprindo apenas o papel de memorizar e sintetizar. O autor traz também a reflexão que:

Por trás dessa visão associacionista/empirista, a escrita alfabética é reduzida a um código. Passa-se a usar, de forma banalizada, certa “metáfora do código”. Temos evitado, ao máximo, essas três expressões - código, decodificar, codificar – porque acreditamos que elas veiculam uma imagem errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que qualquer aprendiz (criança, jovem ou adulto) precisa fazer para se alfabetizar (MORAIS, 2012, p. 47).

Concordamos com o autor uma vez que acreditamos que a criança deve entender e interpretar o que aprende e não apenas memorizar códigos sem um significado social e individual para ela.

Sobre os métodos de alfabetização, apenas citaremos os principais, numa perspectiva crítica. Tradicionalmente, o aluno aprende repetindo e memorizando a equivalência entre as formas gráficas e o correspondente sonoro (grafema), mas, na maioria das vezes, não compreende ou interpreta o que acabou de ler, uma vez que diferentes tipos de letras podem registrar o mesmo grafema. Moraes (2012) declara que dessa forma o aluno se torna quase sempre um ser passivo a receber informações prontas do meio externo. Além disso, muitos métodos tradicionais enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral, isto é, uma lista de símbolos que substituem fonemas.

Sobre o método das cartilhas, Cagliari faz várias críticas:

As cartilhas usam um tipo de princípio acrofônico para alfabetizar, ou seja, o Bá, Bé, Bi, Bó, Bu, etc. A maioria dos professores usam o mesmo recurso como ferramenta principal do ensino da leitura e escrita [...] acontece, porém, que não basta lidar com o princípio acrofônico, [...] ele é um bom ponto de partida, mas não um ponto de chegada, como a cartilha e alguns estudiosos acham (CAGLIARI, 2001c, p.146).

Sobre esses aspectos analisados por Cagliari (1999) cada lição traz apenas uma unidade silábica, exercitada na forma de “silabação”. Com isso, é possível inferir que todos esses métodos são bastante limitados quanto a proporcionar à criança alguma atividade reflexiva, além de ter uma perspectiva adulto cêntrica dos processos de aprendizagem.

Morais (2012) apresenta a organização das estratégias em grupos de métodos sintéticos e analíticos, o primeiro grupo está historicamente entre aqueles que tem tido maior influência na prática da alfabetização de nossas escolas. Três correntes ou tipos principais constitui esse grupo: alfabéticos, silábicos e fônicos. Todos eles pressupõem que a criança deve partir de unidades linguísticas menores: letras, sílabas ou fonemas, para então fazer sínteses para chegar a “codificar e decodificar” (MORAIS, 2012, p. 28) as partes maiores que às primeiras aprendeu. Já o grupo dos métodos analíticos é formado por três tipos principais de métodos: a palavração, sentencição e método global. Todos esses, assim como os métodos do primeiro grupo, levam o aluno a trabalhar com unidades menores, todavia esses métodos propõem começar com as unidades maiores (palavras, frases, histórias), levando os aprendizes a analisarem e pouco a pouco “parti-las em pedaços menores” (MORAIS, 2012, p. 31).

Porém, Moraes (2012) chama à atenção nos dois tipos de métodos mais tradicionais usados na alfabetização das escolas brasileiras: o fônico e o silábico e analisa seus pressupostos erros e consequências no processo de alfabetização. Segundo o autor os principais equívocos nesses métodos seriam que ambos acreditam que as crianças naturalmente e sem apresentar dificuldades entendem que as letras substituem os sons nas palavras, tendo dessa forma uma visão “adultocêntrica” (MORAIS, 2012, p. 31), a qual não percebe o funcionamento infantil diferente do adulto.

Soares (2017) discorre que nas últimas décadas a aprendizagem da língua escrita vem sendo objeto de pesquisa em diversas ciências. A autora chama de facetas da aprendizagem alguns problemas desse processo. E explicita que há uma tendência em privilegiar na aprendizagem inicial da língua escrita apenas uma de muitas de suas facetas, adotando apenas uma metodologia. Esse uso de apenas uma metodologia, faz com que sejam apontados todos os problemas para apenas uma faceta. Alguns exemplos são considerar o método tradicional e/ou ultrapassado apenas a faceta fônica, no chamado “construtivismo” voltar-se apenas para as facetas que se referem ao letramento interpretado de forma equivocada (SOARES, 2017).

Soares (2017) chama à atenção para o motivo pelo qual tantos fracassos no ensino da língua escrita vem acontecendo, associando-os ao fato de que atualmente os conhecimentos que

esclarecem os objetos de aprendizagem da escrita evidenciam algumas facetas e ignoram outras, considerado pela autora um “descaminho”, ainda que na etapa inicial da aquisição da língua escrita. A autora afirma que a articulação de metodologias fundamentadas em diferentes ciências e sua tradução em uma prática de ensino que integrasse várias facetas a aquisição do sistema da escrita, definido pela autora como processo de alfabetização, seria o caminho para o domínio e desenvolvimento de habilidades da língua escrita bem como suas práticas sociais de leitura e escrita, compreendendo também o processo de letramento.

Segundo Soares (2009) o exercício da tecnologia da escrita implica várias habilidades, sendo algumas delas: capacidade de ler e escrever a fim de atingir diferentes objetivos; habilidades também de produzir e interpretar gêneros orais e escritos de diferentes tipos; habilidades de se orientar pelos protocolos de leitura e fazer uso dos mesmos na escrita.

Percebemos, nesta seção, o quanto os métodos tradicionais tinham uma visão equivocada sobre a atividade do aprendiz e que a escrita não é simplesmente um código e sim um sistema, devendo considerar os estudos dos métodos, analisando de forma crítica quais formas podem contribuir efetivamente na alfabetização de nossas crianças.

5.3 Alfabetização atual

Percebemos que a sociedade incumbiu à escola o papel institucional de formadora de cidadãos, de acordo com suas necessidades, nesse sentido as instituições de ensino têm buscado, ao longo de sua história, se adequar a esses propósitos. Nesta seção, vamos analisar o contexto da alfabetização atual brasileira, os conceitos de alfabetização e letramento, habilidades exigidas nesse processo, bem como, leis que a regem e suas propostas.

Considerando que a leitura e a escrita são atividades sociais, Soares (2017) afirma que para o aprendiz viver os processos de leitura e escrita é essencial ter dois passaportes: domínio do sistema alfabético ortográfico e o domínio de competências de uso desse sistema alfabético ortográfico, também chamado de tecnologia da escrita.

O domínio da escrita e da leitura se manifesta como essencial à prática cidadã que a sociedade almeja. Não é suficiente que as pessoas apenas decifrem códigos, mas é necessário compreender, dentro de um contexto, o que eles significam e, dessa maneira, conseguir utilizar esses conhecimentos em sua vida em sociedade. Isto é tornar-se além de somente alfabetizado, é ser letrado.

5.3.1 Conceitos de alfabetização e letramento

Se tomarmos apenas o termo etimológico da palavra alfabetização percebemos que o seu significado é apenas de ensinar o código da língua escrita e as habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2017). Soares (2017) considera que a alfabetização é um processo abrangente que vai muito além da leitura e escrita, que se estende por toda a vida da criança e complementa que esse processo nunca é interrompido, assim como no aprendizado oral da língua materna, ocorre o mesmo no aprendizado da escrita. Todavia a autora complementa alertando que é preciso diferenciar os processos da aquisição e desenvolvimento da língua oral e da escrita. Já a palavra letramento vem do latim *littera*, que significa letra. Já o sufixo – *cy* denota qualidade, condição, ou seja, *literacy* é o “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2009, p. 17).

Os autores Mamede e Zimmermann (2005) descrevem a alfabetização como o domínio do conhecimento e das habilidades de leitura e escrita num âmbito pessoal e o letramento seria o uso efetivo dessas práticas num âmbito social. Essa concepção de letramento está de acordo com as ideias de Freire: “o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da ‘leitura’ do mundo” (FREIRE, 1978, p. 60). Para ele a “alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sociocultural, política e técnica” (FREIRE, 1996, p. 60).

O livro *A Psicogênese da Língua Escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), revolucionava o conhecimento que se tinha na época sobre a alfabetização. Para as autoras, a aquisição das habilidades de ler e escrever depende basicamente da relação que a criança tem desde pequena com a cultura escrita.

Segundo Soares o surgimento de novos termos emerge da necessidade de nomear coisas e objetos para que realmente eles existam para a sociedade. Dessa forma, a palavra “letramento” nasceu para caracterizar aquele que sabe fazer uso do ler e do escrever, que responde às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e de escrita do cotidiano (SOARES 2009, p. 39).

Pelo domínio da linguagem, o educando efetiva sua participação social, por conseguinte essas competências podem ser compreendidas como libertadoras, pois capacitam o homem a ler com seus próprios olhos (MARTINS, 1994). Partindo desse pressuposto, Paulo Freire foi um dos grandes defensores da educação como processo fundamental à prática democrática consciente, libertadora. Sendo o real sentido da alfabetização, para esse filósofo: “a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de

refletir” (FREIRE, 1967, p. 149). Dessa maneira, considerando no sentido de alfabetização empregado por Paulo Freire o letramento:

[...] é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. [...] Implica uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. (FREIRE, 1967, p. 117).

O conceito de alfabetização apresentado por Freire (1967) defende a plena formação do sujeito. Destarte, ser alfabetizado é entendido como ser letrado, capaz de compreender e inferir em diversos gêneros linguísticos, ou seja, esse sujeito se apropria efetivamente do saber.

5.4 Principais documentos da Educação Básica do Brasil

Atualmente, a educação básica do Brasil é regulamentada pela Constituição Nacional e tem como diretrizes norteadoras a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) e foram criados no intuito de melhor estruturar a educação no país. Destaca-se, nesses instrumentos legais, a preocupação com o domínio da escrita e da leitura para a aquisição de habilidades que colaborem para a formação do cidadão. Em seu art. 32 a LDB declara que o objetivo do Ensino Fundamental é “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.” (BRASIL, 2004, p. 14).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Português (BRASIL, 1997), um dos motivos do fracasso escolar no ensino fundamental está relacionado à falta de domínio da leitura e da escrita. Segundo esses documentos, essa dificuldade também é encontrada no ensino superior, em que alguns alunos não conseguem entender os textos propostos, nem transcrever o que entenderam de forma legível. Centrados em colaborar na resolução dessa problemática, os PCN de Português ressaltam como objetivo do Ensino Fundamental a importância de desenvolver nos alunos competências quanto ao uso da língua, para que possam empregá-la na resolução de problemas cotidianos, ter acesso aos bens culturais e poder participar plenamente do mundo letrado. Para isso, cabe à escola, ao ensinar, “a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1997, p. 15).

5.4.1 Considerações sobre a BNCC e o Sistema de Escrita Alfabético

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – é um documento norteador da educação básica que define as aprendizagens essenciais e é, atualmente, a referência nacional e obrigatória para a formulação dos currículos escolares. A BNCC está prevista desde a Constituição de 1988, em seu art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de maneira a assegurar formação básica comum [...]” (BRASIL, 1988). Construído e concebido, desse modo, ao longo de décadas com a finalidade de consolidar o que já está na LDB, após três anos de revisões a BNCC foi homologada pelo MEC (Ministério da Educação), em dezembro de 2017, e o prazo para que escolas e redes atendessem à lei encerrou-se em dezembro do ano de 2019.

Nos debruçamos sobre esse documento a fim de tomarmos como base o que ele explicita sobre a apropriação do sistema de escrita alfabético e quais mudanças no currículo foram feitas sobre as habilidades desse processo.

Segundo a BNCC a ação pedagógica deve ter como foco à alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, do primeiro (1º) ao segundo (2º) ano, a fim de garantir oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita. É importante salientar que na BNCC a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares nos anos iniciais: Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. Para dessa forma possibilitar aos alunos participarem de inúmeras práticas de linguagem, permitindo ampliar suas diversas capacidades expressivas

Os componentes curriculares da BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais trazem como temas muitas práticas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica no primeiro (1º) e segundo (2º) ano, devendo também contemplar a cultura digital, por meio de diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde os basicamente lineares, visto com baixo nível de hipertextualidade, até os que envolvem a hipermídia.

Considerando o conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração apontados na BNCC de Língua Portuguesa são os já estabelecidos nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem, são eles: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Trazendo como elementos notacionais da

escrita: conhecer as funções do uso de sinais de pontuação, percebendo os efeitos e sentidos pelo seu uso e conhecer a acentuação gráfica depreendendo suas relações com a prosódia.

A BNCC considera as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil para basear seus objetos de conhecimento e habilidades de língua portuguesa no ensino fundamental nos anos iniciais. Tendo em conta, assim, as práticas letradas em que a criança já se inseriu na sua vida social nas mais diversas situações familiares, bem como na Educação Infantil: no costume de cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos. Essas práticas letradas, de forma progressiva, serão intensificadas em direção de gêneros secundários e mais complexos.

Dessa forma, segundo as convenções governamentais, mesmo que desde que nasce e na Educação Infantil a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, na escola é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Segundo o documento isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica e que, nesse processo, é necessário que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura, consigam “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica bem como o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em suas variadas formas escritas (impressa e cursiva, maiúsculas e minúsculas).

A BNCC considera que dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é simples e seu documento considera que se trata de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de “transcodificação linguística”. O documento reconhece ainda que estamos tratando de uma forma de representar o português do Brasil, ou seja, considera a língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados.

A BNCC considera também o que diz Saussure, que não há “motivação” na relação entre significado e significante, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons, não havendo uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 91) relata que as pesquisas (não relata quais) sobre a construção da língua escrita, apontam que é necessário que as crianças nesse processo precisam:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);

- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica.

Buscamos na BNCC, por considerar documento mais atual que rege as mudanças de currículo, especificamente do interesse nessa pesquisa, o que relata sobre alfabetização, habilidades exigidas, idade escolar que compreende esse processo e se essas propostas contemplam às pessoas com deficiência matriculadas na escola regular de ensino.

5.5 Alfabetização e a linguagem escrita das pessoas com Síndrome de Down

Tezzari (2011) realizou estudos com base nos teóricos Jean Itard, Edouard Séguin e Maria Montessori com o objetivo de investigar os deslocamentos da área médica para a educação, esses estudos apontam que apesar do interesse por crianças com deficiência ter sido despertado na medicina, muitas alternativas e respostas para o avanço do desenvolvimento dessas pessoas, não foram encontradas nessa área, se descolando, dessa forma, para as áreas de educação. Fazendo com que o professor assumisse um papel de médico na educação de crianças com deficiência.

Rossato e Constantino (2017) chamam à atenção para o trabalho dos professores e realizou estudos a fim de compreender as relações implicadas na atuação docente do processo educativo dos alunos com deficiência. As autoras revelam que outrora o trabalho do professor era orientado por diagnósticos e, assim, as atividades eram voltadas ao propósito de correção do desenvolvimento sensorial, não de correção no sentido pedagógico. Decorrido um longo processo histórico de contradições quanto a atendimento e/ou tratamento, na atualidade temos a concretização dos direitos a aprendizagem pela inclusão desses sujeitos nas instituições escolares.

Rossato e Constantino (2017) analisando os estudos de muitos autores (BARROCO, 2007; BUENO, 1997; 2004; CONSTANTINO; ROSSATO, 2014; DE CARLO, 2001; GARCIA, 2013; JANNUZZI, 2006; LANCILLOTTI, 2003; MIRANDA, 2003; OLIVEIRA, 2010; FACCI, 2011, SHIMAKI, 2006, entre outros) verificou que a concepção de desenvolvimento de aprendizagem, de maneira geral, as atividades que são realizadas com os alunos com deficiência intelectual não tem permitido o avanço do ensino nesses sujeitos. Baseados em suas pesquisas, Rossato e Constantino afirmam que:

As restritas atividades de ensino e de relações com os objetos da cultura, os conteúdos isolados, repetitivos e cingidos apenas ao concreto distanciam as pessoas com deficiência da visibilidade de provocar experiências novas e conduzi-las para fora de um mundo de isolamento e de limitações (ROSSATO; CONSTANTINO, 2017, p. 133).

Acordados com as autoras, ao analisarmos as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência diante das oportunidades que lhe são dadas, pelas lutas empreendidas na sociedade atual, o desenvolvimento das políticas públicas, documentos legais e registros dos avanços científicos, ainda não encontramos concepções e práticas docentes norteadoras para avanço de seus alunos em seu processo de escolarização.

Rossato e Constantino (2017) complementam afirmando que ocorre um processo de alienação no trabalho em que o professor está submetido, influenciado pela história das relações com a deficiência, políticas educacionais, problemas na formação docente, entre outras particularidades. Considerando a responsabilidade a uma sociedade capitalista, em que a instituição escolar encontra-se submetida ao poder estatal, no qual as condições sociais não estão contextualizadas as diferenças, sucessos e fracassos no trabalho de aprendizagem para com as pessoas com deficiências.

Apesar de na atualidade termos muitos profissionais que atuam no desenvolvimento das pessoas com deficiência, a apropriação de conhecimento na linguagem escrita por pessoas com deficiência intelectual ainda se apresenta como um desafio a ser enfrentado pelos profissionais da educação. Trataremos especificamente sobre esse processo de alfabetização das pessoas com SD, uma vez que, na maioria dos casos as crianças com SD apresentam atraso no desenvolvimento da linguagem, todavia esse atraso não impede que as mesmas, quando acompanhadas e direcionadas, possam adquirir e apropriar-se da linguagem escrita e da leitura. Capazes de construir frases e realizar produções textuais, fazendo uso da estrutura do sistema de escrita alfabético (SEA).

Segundo a teoria Histórico-Cultural, o ser humano se constitui pelas e nas relações sociais e sua consciência é formada a partir de sua atividade sobre o meio, materializada na linguagem (VIGOTSKI, 1989). Oliveira (2002, p. 248) assegura que é indispensável viver a leitura como prática social, até mesmo pelas pessoas com deficiências intelectuais, “[...] só assim ela poderá assumir o caráter que lhe é próprio de constituição de sujeitos sociais, que fazem uso da leitura para a emancipação de seu pensamento e, conseqüentemente, de sua ação”. A autora explicita que na alfabetização de crianças com deficiência intelectual, esse processo pode ocasionar algumas dificuldades específicas, que não são presentes em outras crianças, como: atrasos no desenvolvimento psicomotor e na linguagem. Dessa forma respeitando suas especificidades deve-se enfatizar o significado das palavras e não a decodificação das letras e compreender o significado da escrita numa visão mais abrangente e não apenas restrita à formalidade escolar. Isso também deve ser objetivado pela escola no ensino de alunos com deficiência intelectual (OLIVEIRA, 2010).

Oliveira (2009) critica a educação tradicional fundamentada no treinamento de funções cognitivas básicas a favor de uma educação que promova o desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, como a linguagem, o pensamento, a atenção e a memória. E argumenta, baseada na Teoria Histórico-Cultural, que a escola deverá superar essas atividades mecânicas. Segundo a autora, as pessoas com deficiência intelectual não aprendem porque repetem exaustivamente uma ação, mas porque se apropriam de seu significado social. Devemos valorizar o seu processo de aprendizagem, percebendo suas peculiares formas de aprender e agir, considerando a relação de seus atos e conhecimentos com os conteúdos curriculares propostos pela escola (OLIVEIRA, 2010).

Constatamos que apesar de necessitar de mais tempo, a criança com SD passa pelas mesmas etapas de desenvolvimento que a criança típica, como observamos na pesquisa sobre o processo de escrita de uma criança com SD, desenvolvida por Rangel (2008). Foram analisados dados coletados durante um ano, nos quais a autora observou que a criança apresentou os estágios previstos no desenvolvimento da escrita, conforme a teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), passando do período pré-silábico ao alfabético, que corresponde a relação grafema-fonema.

Baseados em Vigotski percebemos que é necessário construir uma metodologia de ensino adequada para que as pessoas com deficiência se desenvolvam:

Não é um estudo pelo estudo em si, mas um estudo para encontrar as formas ideais de ações práticas para resolver a tarefa histórica de superar realmente o

atraso mental, esta enorme calamidade social que é uma herança da estrutura de classes da sociedade (VYGOTSKI, 1983, p. 132).

As discussões indicam a importância da educação escolar, mas também destaca a atividade do professor, como mediador, essencial na formação dos sujeitos. E acordados com Vigotski (2009) esperamos que a escola e seus profissionais propiciem aprendizagens determinantes no desenvolvimento intelectual da criança com SD, uma vez que lhe é assegurado esse direito e também já provado em estudos científicos que ela é capaz de se apropriar dos mesmos conhecimentos, ainda que precise de maior tempo que as crianças típicas.

6 METODOLOGIA

Fundamentados na ND podemos perceber que, a fim de ganharem sentido, as atividades de linguagem necessitam representar o uso social da escrita. Dessa forma, buscamos proporcionar aos participantes dessa pesquisa vivências e atividades que provocassem o interesse e a necessidade de representar a linguagem oral utilizando-se do sistema de escrita alfabético, alcançando, assim, os objetivos desse estudo. A mediação dos processos apresentados nessa seção realiza-se por meio da explicação teórica que rege a metodologia de investigação, o *corpus* da pesquisa, as especificidades da história de vida dos sujeitos investigados, os instrumentos e os procedimentos adotados.

Na pesquisa, de cunho longitudinal, a análise dos dados foi respaldada em propostas que seguiram protocolos que, devido as variações, não foram totalmente controlados. A abordagem para análise dos dados dada ao presente estudo é qualitativa, sendo assim, na perspectiva da ND, o ambiente é uma fonte direta de dados e o investigador, a partir do que já conhece do caso clínico do investigado, é responsável por interpretar os acontecimentos diante das situações discursivas. À vista disso, trata-se de uma pesquisa em que investigador e investigado atuam concomitantemente nas atividades de linguagem propostas.

A pesquisa foi devidamente submetida ao Comitê de Ética, CAAE: 29933114.7.000.005 estando comprometida com os preceitos da Resolução 466/2012. As participações dos informantes e autorização de imagens foram também devidamente autorizadas por seus responsáveis.

6.1 Conhecendo os sujeitos participantes e o local da pesquisa

Os participantes dessa pesquisa fazem parte dos atendimentos individuais do grupo de estudos e pesquisa em síndrome de Down – FALA DOWN, idealizado pela professora Dr.^a Carla Salati Almeida Ghirello-Pires, no qual são desenvolvidos projetos relacionados a aquisição da linguagem de pessoas com SD. O grupo FALA DOWN foi criado no ano de 2011 e, desde então vem desenvolvendo pesquisas em iniciação científica, mestrado e a partir do ano de 2019 doutorado. Entre bebês, jovens e adultos o grupo atende atualmente 30 pessoas com síndrome de Down.

O FALA DOWN faz parte do Laboratório de Pesquisas em Neurolinguística – LAPEN, coordenado pela Profª Drª Nirvana Ferraz Santos Sampaio. Constitui-se em um espaço privilegiado de pesquisa e, sobretudo, um espaço de humanização. O LAPEN, localizado na Universidade Estadual da Bahia (UESB), campus Vitória da Conquista -BA, está situado no módulo medicina, térreo, sala 2. Esse espaço encontra-se dividido em uma recepção e/ou sala de espera, sala de atendimento 1 – que possui um laboratório de informática, espelho, mesa oval com cadeiras e dois armários e sala de atendimento 2 – com mobiliário composto por uma mesa oval, uma mesa com computador e impressora. As salas de atendimento 1 e 2 são ventiladas, possuem janelas com cortinas persianas e na sala de atendimento 1 possui ar condicionado.

Um desses participantes faz parte do grupo de jovens FALA DOWN que é um grupo de interação entre jovens que se encontram semanalmente para compartilhar vivências e experiências no qual são desenvolvidas atividades de autonomia dos participantes, tais como: conversas, palestras e discussões sobre assuntos escolhidos em reunião pelos integrantes do grupo, organização de passeios fora do laboratório, sem a participação dos pais, preparação e treinamento para participação em eventos, como mesa redonda, orientações e treinamento para deslocamento de lugares públicos.

As descrições dos sujeitos, que serão apresentadas e detalhadas nas sessões seguintes, contêm observações feitas pela pesquisadora tomando como base a análise de banco de dados e observações dos atendimentos no LAPEN dos sujeitos selecionados dessa pesquisa, bem como de elementos retirados de entrevista realizada às mães.

Na seleção desses sujeitos seguimos alguns critérios fundamentais: todos os indivíduos deveriam apresentar diagnóstico da Trissomia do cromossomo 21; estarem no processo de aquisição e desenvolvimento da apropriação do sistema de escrita alfabético e serem acompanhados no grupo FALA DOWN. Foram excluídos sujeitos que não iniciaram o processo de aquisição da escrita e que apresentem outras comorbidades como autismo ou que possuem perda auditiva comprovada por avaliação do exame de um especialista e apresentado ao laboratório, uma vez que para esse público seriam necessários outros estudos e estratégias de trabalho para suas especificidades.

Foram selecionados 6 sujeitos: 2 crianças, 3 adolescentes e 1 jovem, de ambos os sexos (5 do sexo feminino e 1 masculino), na faixa etária entre 8 e 20 anos. Após sugestão da banca examinadora do exame de qualificação dessa pesquisa, foram mantidos apenas 3 participantes, ML, SB e LT, assim nomeadas seguindo as recomendações do Comitê de Ética, a fim de preservar a identidade dos mesmos, com a finalidade de analisar cautelosamente seus dados.

Apesar da variabilidade de idade, cada um encontra-se num processo diferenciado de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita, inclusive se comparados em relação a idade uma das participantes obteve mais avanços em suas produções, do que outras duas de maior idade. Nos capítulos seguintes, será apresentado a descrição minuciosa de cada sujeito e seguiremos um padrão de narrativa a fim de expor detalhes que consideramos pertinentes.

No intuito de conhecermos e traçar um perfil respeitando suas especificidades foram realizadas entrevistas abertas e gravadas às mães com o intuito de conhecer e traçar um perfil de cada participante da pesquisa, para essa entrevista foi elaborado um questionário (APÊNDICE A) dividido em duas (2) partes, sendo a primeira com perguntas sobre o nascimento, descoberta do diagnóstico da trissomia XXI, acolhida da família e introdução alimentar. A segunda parte da entrevista foi de questões direcionadas a vida escolar e o processo de entrada e desenvolvimento do SEA dos sujeitos da pesquisa. No intuito de apresentar ao leitor os participantes dessa pesquisa iremos analisar também alguns trechos da primeira e segunda parte das entrevistas.

Baseados nas informações obtidas nas entrevistas e análise do banco de dados do LAPEN foi possível destacar, por meio de *tabela 1*, dados no intuito de conhecer um pouco da realidade social familiar na qual os participantes dessa pesquisa estão inseridos.

Tabela 1 – Dados da idade, escolaridade e profissão dos pais dos sujeitos

Sujeitos	Idade atual	Idade/ mãe Atual	Idade/ pai atual	Escolaridade/ mãe	Escolaridade/ pai	Profissão / mãe	Profissão / pai
ML	8 anos	47 anos	50 anos	Pós doutora	Superior completo	Professora universitária	Médico cirurgião
SB	9 anos	49 anos	48 anos	Ensino médio/ Magistério	4º ano fundamental 1	Professora	Autônomo
LT	14 anos	51 anos	51 anos	Superior incompleto	Superior completo	Estudante	Bancário

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De acordo os dados dispostos na *tabela 1*, as mães e pais dos sujeitos tem atualmente idades médias de 47 a 51 anos respectivamente. O grau de instrução escolar e a profissão exercida são componentes que podem influenciar nas informações quanto as orientações necessárias, bem como na busca de atendimentos especializados que seus filhos possam necessitar, os quais lhe são assegurados por lei. O primeiro exemplo que podemos destacar é o fato de que todas as mães nas entrevistas fizeram relatos das buscas por orientações efetivas para desenvolvimento de seus filhos e duas delas destacaram que o fato de ter cursado o

magistério lhes possibilitaram poder contribuir e buscar possibilidades interacionais para suas filhas. Destacaremos mais exemplos dessas situações nas apresentações individuais dos sujeitos.

Vale ressaltar que o quadro não serve para medir ou destacar a condição econômica dessas famílias e não é essa condição que favorece o acesso ao conhecimento desses indivíduos, mas sim as orientações adequadas, uma vez que o responsável por cuidar dos interesses já assegurados e conquistados, bem como proporcionar todos os atendimentos necessários as pessoas com deficiência é o sistema governamental o qual estamos inseridos.

6.2 Conhecendo as particularidades de cada sujeito

Como já dito, percebemos a necessidade de analisar e descrever cada participante dessa pesquisa, uma vez que em suas produções nas mediações realizadas o que mais se destaca é a característica individual, tanto nas suas preferências por instrumentos utilizados, quanto no valor motivacional, ou seja, interesse e desinteresse na escrita, no uso das formas da escrita, dificuldades encontradas, entre outros fatores. Dessa forma, a seguir apresentamos em sessões os sujeitos: ML, SB e LT.

6.2.1 Conhecendo ML

ML é uma criança meiga de oito (8) anos, sexo feminino. Sua mãe só recebeu o diagnóstico da trissomia do XXI após o parto, depois que fez o cariótipo “porque ela tinha alguns traços, mas o teste do pezinho não deu nada e só deu só no cariótipo” (SIC/Mãe de ML, 2018). Para a família o diagnóstico foi um choque no início, já que não esperavam, a mãe teve depressão pós-parto. Hoje ML vive com sua família: pai, mãe e um irmão de vinte e dois (22) anos que esse ano saiu para estudar em São Paulo, sua cuidadora e uma cachorrinha.

Ao analisarmos o arquivo de dados de atendimentos realizados no LAPEN, levantamos que ML faz parte dos atendimentos desde 2017 e apresentava muitas dificuldades na fala em sua produção oral, inclusive fala telegráfica. Neste sentido, várias atividades de mediação foram desenvolvidas a fim de minimizar as dificuldades ocasionadas pelo atraso na organização dos processos fonológicos na linguagem oral. Agora encontra-se em outro processo de produção com vários avanços e continua tendo atendimentos de estímulo com psicopedagoga e fonoaudióloga particular e também no LAPEN. Em dois (2) de abril de 2018 começamos a abordagem ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabético no LAPEN. Porém na

escola ela começa a ter contato com o mundo das letras desde a educação infantil com três (3) anos.

Durante os atendimentos percebemos alguns comportamentos peculiares de ML, na maior parte da realização das atividades, principalmente de escrita, ela se debruçava sobre a mesa, cobrindo com o corpo suas produções, o que despertou um olhar mais atento da pesquisadora, esses gestos passaram a serem acompanhados da falta de motivação para escrever, com falas de negação “não sei”, “tô com preguiça”, “tô com sono”. ML, que sempre gostou de desenhar e registrar nomes em seus desenhos, estava sem estímulo. Foi então que percebemos dois motivos: ela não estava considerando a letra de forma maiúscula (chamada bastão) como letra, uma vez que observou que suas colegas da escola escrevem cursiva e a maioria dos adultos com quem ela convive, dessa forma, ela queria escrever com a letra cursiva. Outro aspecto observado foi o de que ML parecia não estar motivada devido as suas dificuldades com a escrita e precisava de um objetivo para escrever.

Observamos a confirmação de nossas hipóteses nos trechos da transcrição da segunda entrevista realizada com sua mãe:

[...] ela quer aprender cursiva, só que ela não *tá* com maturidade *pra* aprender cursiva, tanto que se você reparou ela faz muito o que a gente fala que é o “capinzinho”, o “capinzinho” *pra* ela é cursiva. Outro dia ela mandou eu escrever um negócio eu fui escrever, ela falou não é assim, eu escrevi bastão, ela não é assim, não é assim, quando eu escrevi cursiva ela falou é assim. É tanto que eu acho que ela vê as colegas é tudo cursiva e ela não quer, ela quer e *pra* ela a dificuldade que eu vejo é essa coisa que aquele caminhozinho de rato é letra e não é a letra. Ela está com essa questão, ela botou na cabeça que ela quer cursiva (Mãe de ML, 2019).

Nesse trecho percebemos, de forma clara, que a mãe de ML já percebeu a resistência na escrita e seu desejo de escrever somente com a letra cursiva, confirmando o que já havia sido observado em nossas intervenções no LAPEN. Todavia, por orientação de psicopedagoga, teve receio e prefere que a letra cursiva ainda não seja trabalhada neste momento. Partindo dessas questões começamos recentemente um trabalho com ML apresentando outras formas de grafar para reconhecimento das letras de forma a conscientizarmos a mãe de seu potencial e seguirmos, posteriormente, com a escrita cursiva.

“Agora que ela *tá* sentindo, que ela *tá* querendo, do interesse dela, é o momento de ML, um dia ela pediu pra mim que ela queria dirigir, aprender a dirigir, eu falei pra aprender dirigir você tem que saber ler e escrever e tem que ter dezoito (18) anos” (Mãe de ML).

Percebemos, nesse outro trecho da fala da mãe, que ML busca um valor motivacional para escrever, nas intervenções sempre buscamos objetos de interesse para realizarmos as atividades e foi realizado um trabalho contínuo de investigações de temas de estímulo para realização de suas produções que logo serão apresentadas nas análises dos dados.

Assim, apesar de ML ter iniciado sua vida escolar ainda muito pequena com dois (2) anos e na escola fora-lhe apresentada ao mundo das letras, vivenciando a escrita em vários contextos, somente a pouco tempo ML se permitiu à entrada da aquisição do SEA.

6.2.2 Conhecendo SB

SB é uma criança de 9 anos do sexo feminino que encanta por sua originalidade, falante e esperta. Nasceu em uma pequena cidade, Nova Canaã-Ba, apesar de ter realizado o acompanhamento pré-natal sua mãe só teve o conhecimento do diagnóstico da trissomia do par 21 alguns meses após o parto. Ao nascer SB foi levada para casa e, apesar da mãe ter notado algo diferente, principalmente em relação a hipotonia, nenhum médico ou profissional do hospital informou ou orientou a família. Sua mãe, já em casa e passado algum tempo se questionava porque SB “não segurava o pescoço porque era tão mole”, somente após cinco meses ela procurou um médico pediatra em Vitória da Conquista -Ba, o qual deu o diagnóstico da trissomia do par 21, esse pediatra indicou uma outra profissional que na época era considerada especialista em crianças com SD. A partir daí sua família buscou outros especialistas necessários para o desenvolvimento de SB.

Atualmente SB ainda reside em Nova Canaã-Ba com seus pais, é a filha mais nova, tem um irmão e uma irmã, ambos jovens e recentemente saíram para morar fora. Vale salientar que SB é a primeira criança Canaense com SD que foi matriculada no ensino regular e frequenta a escola regularmente.

Participa dos atendimentos no LAPEN desde 2014, sua oralidade sempre foi estimulada e hoje SB se comunica com facilidade e clareza. SB também recebe no LAPEN intervenções na linguagem escrita e encontra-se no processo de apropriação e desenvolvimento para domínio do SEA.

SB está em processo de alfabetização e obtendo significativos avanços que serão posteriormente apresentados na análise de dados. Analisamos na fala da mãe que a família já reconhece esse processo: “SB já lê. Como você né.... A parte da leitura, frases ela tá com dificuldade, mas palavras soltas de duas e três sílabas não complexas eu acho que tá bem. Mas quando se fala em relação a frases, a texto vem uma dificuldade na escrita” (Mãe de SB).

SB está matriculada em escola regular no quarto ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e no ano seguinte (2020), será matriculada em uma escola na cidade vizinha: Iguai-Ba, situada a 8km de Nova Canaã. A decisão da família pela troca de escola, foi pensando em proporcionar a SB uma experiência desafiadora de estudar numa escola maior, com regras mais rígidas, na qual ela fosse menos protegida do que na escola onde frequenta desde os 2 anos. Apesar do ambiente acolhedor da primeira escola, ter-lhe favorecido todo apoio e segurança necessário a família no processo de escolarização de SB, seus pais relataram que o momento de SB agora é de alcançar novos objetivos e autonomia.

SB só entrou em processo de apropriação do SEA, conseguindo se desenvolver na aquisição da leitura e escrita, por meio das intervenções direcionadas e orientações à mãe pela equipe do FALA DOWN. Sua mãe sempre buscou orientações no LAPEN e, dessa forma, levava para a escola, no trecho transcrito a seguir ela declara:

O que eu aprendi aqui [...] então assim, o que eu aprendi aqui com as meninas eu levava pra escola, porque assim é como eu lhe disse [...] tudo que eu aprendi, tudo que eu aprendo até hoje eu passo pra escola, porque a escola achou assim que ela deveria repetir, achou assim que os livros tinham que ser diferentes, então assim SB não seria o que ela é hoje né? Então é isso, eu passo para a escola as informações (Mãe de SB, 2019).

Observamos logo a seguir a reafirmação do que foi exposto acima, em outra questão da entrevista quando perguntamos se há algum tipo de orientação da escola ou professor sobre o desenvolvimento de atividades que colaborem com a aprendizagem da leitura e escrita.

Eu sou grata assim sabe ao LAPEN que tem me ajudado muito, Conquista Down também porque como eu falo tem mãe: menina você vem de tão longe, realmente porque eu preciso vir e eu quero o melhor pra ela, eu quero que ela desenvolva, que ela cresça e se não for assim ... Então eu preciso de informações e através do LAPEN e do Conquista Down, porque a escola pelo contrário não tem nada é assim é eu que levo pra escola (Mãe de SB, 2019).

Nesse trecho a mãe de SB reforça que é no LAPEN que ela adquire as informações a fim de orientar o trabalho que deve ser desenvolvido a SB na escola em que se encontra matriculada. Percebemos também que essas orientações embasaram a família em todo um contexto social, inserindo SB no atendimento aos clientes em comércio da família, possibilitando que além de interação com a comunidade, ela vivencia diversos tipos de letramentos, pelo contato com a relação de compra e venda de produtos.

Vale ressaltar que atualmente SB tem atingido avanços significativos no desenvolvimento e apropriação do SEA e seus resultados serão apresentados e discutidos em capítulo específico.

6.2.3 Conhecendo a adolescente LT

LT é uma adolescente de 14 anos, ansiosa pela festa de 15 anos que sempre sonhou, apesar de carinhosa, tem uma personalidade dominante, gosta de estar no controle, inclusive em seus discursos tem necessidade de se destacar. Nas mediações de linguagem realizadas, sempre questionava e ao recusar realizar uma atividade, utilizava de argumentos bem fundamentados.

O período gestacional foi tranquilo e a mãe conta um fato curioso que assim que soube da gravidez teve um sentimento que seria uma menina e que seria diferente, quando o médico confirmou o sexo no terceiro mês da gestação, ela já sabia. Mesmo tendo realizado todos os exames solicitados no pré-natal, sua mãe só soube do diagnóstico logo após o parto, a mãe acredita que o fato de os exames não apresentarem nenhum problema congênito: cardiopatia, nem problemas do intestino, nem diferença na translucência nuchal, contribuíram na não detecção da SD na gestação.

A mãe percebeu, logo ao nascer, assim que viu sua filha, mas o médico pediatra só relatou o diagnóstico no dia seguinte, e conta que a forma como o profissional deu a notícia foi impactante e o “choque” não gerou sofrimento e sentimento de luto, apenas um sentimento de tristeza por preocupação e medo do preconceito, esse sentimento passou em dois dias. No decorrer do tempo a família acostumou-se a lidar com olhares e situações de preconceito, a mãe acredita que em determinados momentos LT nem percebe, uma vez que uma de suas marcantes características é sua autoestima. Seus irmãos, ambos mais velhos, desde pequenos sempre tiveram uma boa relação, brigam, brincam e defendem.

No hospital não foram fornecidas nenhuma orientação e/ou encaminhamento à especialistas que a família devesse procurar, somente na sua primeira consulta com a médica pediatra houve orientação sobre a necessidade de diversos atendimentos especializados: fonoaudiólogo, fisioterapeuta, fisioterapeuta ocupacional e tudo que estivesse ao seu alcance, alertou também, que esses fossem iniciados o mais breve possível. Seguindo as orientações com 20 dias ela já fazia o atendimento com a fisioterapeuta e com 3 meses atendimentos com a fonoaudióloga, sob as orientações dos terapeutas, a mãe improvisou um “estúdio de fisioterapia” em casa, comprou e confeccionou materiais, mesa de alimentação entre outras coisas, tudo que era sugerido e realizado nas salas dos profissionais era reproduzido e reforçado

em casa. Dessa maneira ela andou com 1 ano e seis meses e a família acredita que todos os estímulos precoces foram cruciais em seu desenvolvimento tanto motor como intelectual.

LT faz parte dos atendimentos do FALA DOWN desde o ano de 2012, desde os 7 anos, de lá para cá tem teve vários avanços nas suas produções e expressões orais, todavia no processo de desenvolvimento da linguagem escrita até o ano de 2018 apresentava várias lacunas, causadas pela sua dificuldade em escrever, nas seções de mediações e também em outros contextos demonstrava interesse em aprender outras coisas, em especial, música, falar sobre filmes e peças de teatro. “[...] e assim ela sempre foi muito inteligente, assim pra pegar as coisas, ela pega as coisas no ar ela não é de escrever cê vê que ela não gosta de escrever não, mas ela gosta de falar, de ouvir, música é com ela mesmo né” (Mãe de LT, 2018).

Em 2019, finalmente, foi considerada alfabetizada, tanto pela família, bem como pela escola. Ainda está no processo de organização da escrita e domínio das convenções do SEA, mas como mostraremos nos dados dessa pesquisa, já se apropriou de vários conhecimentos da escrita.

Foi matriculada na escola com 2 anos e sua adaptação foi tranquila, porém sua mãe sempre teve que intervir e brigar pelos seus direitos.

Eu gostava muito da escola, eu coloquei lá achando que ia fazer uma diferença, mas ela ficou lá até os sete (7) anos de idade, só que assim, eu lutando, eu pedindo pra poder fazer as atividades adaptadas né, ah mas a professora ainda não está adaptada, eu falei, mas já tem cinco (5) anos, na época já tinha cinco (5) anos que tinham lançado essa lei, que era obrigatório o professor se atualizar né, e eu falava, eu falava gente o professor tem que tá, tem que procurar o conhecimento e vocês também tem que ajudar o professor, eu brigava muito na escola (Mãe de LT, 2018).

Nesse trecho, e em várias falas da mãe, percebemos que essas lutas se tornaram constantes e, no decorrer de sua trajetória escolar, a mãe teve que intervir diversas vezes a fim de “ajudar” a escola exercer sua função.

[...] ela começou a desenvolver e tudo. Só que teve um tempo, que teve um professor que atrasou o desenvolvimento dela na educação infantil. Ai depois passou pra outra que foi mais acelerada né? Então assim na alfabetização, na série de segundo período que começa a aprender mesmo as coisas ela começou a desenvolver (Mãe de LT, 2018).

Identificamos que a mãe é bastante ativa na busca dos interesses de sua família, em especial na “briga” com as escolas que frequentou:

[...] quando ela começou no terceiro ano, eu pedi pra escola, ela chegou no terceiro ano ia passar pra o quarto ano, eu fui na escola e pedi um livro adaptado pra ela, eu não queria tá pagando os módulos e chegar no final do ano sem nenhuma palavra escrita, porque eles não tinham aquele compromisso de trabalhar os módulos com ela né, era mais fácil fazer as atividades adaptadas e eu pagava os módulos pra quê? Nada! Então eu fui pedi pra escola pra pedir com a rede, na época ela tava e pedi pra adaptar o livro, ele disse que é porque a rede Pitágoras não tinha livro adaptado que eu tinha que pagar de qualquer jeito e tudo eu fui e disse pode bater a transferência dela que eu vou tirar, [...] eu fui e coloquei na [...], aí foi outro erro, mas a gente erra tentando acertar né (Mãe de LT, 2018).

Nesse trecho da transcrição da entrevista percebemos que, apesar da cobrança da mãe e orientações, a escola tinha dificuldade em fazer um trabalho de inclusão com essa criança.

Atualmente, LT frequenta outra escola, uma das maiores escolas da rede particular de Vitória da Conquista, está adaptada, apesar de ter vários professores, uma vez que se encontra matriculada no sétimo ano do ensino fundamental II, sua mãe percebe que LT encontra-se incluída nessa escola e nessa instituição teve mais espaço nesse sentido, percebemos isso nesse trecho:

Com a escola assim eu tenho abertura, tudo que eu vejo que não tá legal eu vou chamo a coordenação, converso, explico... Deu uma melhoradinha, mas ainda não é o que eu quero, mas assim eu tenho muita abertura com a escola esse ano, a gente tá tendo abertura é tanto que no dia mesmo, eu ia falar isso com você, no dia 21 de março desse ano eu fui chamada na escola, fiz uma mensagem no alto falante, falei da síndrome de Down, falei uma mensagem muito linda (Mãe de LT, 2018).

Porém há uma ressalva, quanto ao apoio no processo de alfabetização fora da idade certa, não obteve o suporte necessário, nem recebeu as orientações necessárias quando não estava alfabetizada, quando questionamos se recebeu algum suporte e orientação nesse processo: “Não. Por G..., por C..., e você que de vez em quando me dá umas coordenadas”.

Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de que foi a mãe quem sinalizou a escola que LT já havia alfabetizado:

Com certeza ela está alfabetizada, agora eu sei que ela está alfabetizada. Quem me perguntar eu respondo, tá alfabetizada, porque na escola, no início do ano realmente ela não tava lendo tudo, aí quando foi agora que retornou eu chamei os professores de redação, chamei a de português, falei cobre, porque ela já sabe ler, ela está alfabetizada (Mãe de LT, 2018).

Então, somente no segundo semestre de 2019 que a escola foi comunicada pela mãe e a partir daí passaram a acreditar em seu potencial, inclusive, permitindo os professores avaliarem de forma quantitativa, uma vez que, como era seu desejo e foi solicitado pela mãe LT passou a ser avaliada como seus colegas, e sentiu-se motivada ao receber sua primeira nota na avaliação de matemática e quis comparar com a nota de seus colegas, outrora era avaliada por conceitos e ela sentia-se frustrada com a situação.

LT hoje se reconhece alfabetizada, com autonomia na leitura e em seguimento das aquisições de conhecimentos necessários de organização da escrita. Embora esse processo teve um considerável atraso e devido as suas dificuldades não demonstre interesse na escrita e nega suas dificuldades. LT possui muitas habilidades que demonstram sua capacidade intelectual. E percebemos que tudo isso é possível dado a todo processo de incentivo percorrido por sua mãe, na busca por condições de diversas apropriações para sua filha. Vale ressaltar que essa mãe também reconhece o importante papel do FALA DOWN nesse desenvolvimento, em especial na sua aquisição do SEA.

6.3 Instrumentos utilizados

Para a realização das entrevistas com as mães, as quais permitiram acesso a várias informações que, além de conhecer nossos sujeitos, contribuíram na análise de dados de suas produções foi elaborado um questionário de caráter informativo (APÊNDICE A).

Para as avaliações realizadas, foram utilizadas cópias das avaliações de língua portuguesa do 1º ano fundamental do Programa Mais Alfabetização: Avaliação diagnóstica e de percurso (ANEXO B).

Foi utilizado alfabeto móvel em material plástico a fim de escrever de forma lúdica palavras e apresentar diferentes possibilidades de troca de letras na formação de novas palavras, para fixar em lousa de metal e possibilitar diferentes movimentos foi colado imãs nas letras.

Livros da coleção Mico Maneco I e Mico Maneco II de Ana Maria Machado também fizeram parte do material. As histórias dessas coleções passam gradativamente de textos simples, com palavras de sílabas simples (CVCV) para textos mais complexos com situações mais elaboradas de interpretação, seguido de palavras com sílabas variando o grau de dificuldade (CCV, CVC).

Alguns livros da coleção Mico Maneco de Ana Maria Machado foram digitalizados e impressos em gravuras plastificadas com o propósito de trabalhar sequência da história, leitura e

descrição escrita de imagens. Os livros foram comprados em lojas virtuais e ao serem recebidos notamos que alguns tinham os textos impressos em letra de imprensa, de modo que objetivando facilitar o processo de leitura os textos foram digitados, impressos e plastificados em letra de forma maiúscula chamada bastão.

Durante os atendimentos também foram utilizadas letras de músicas escolhidas pelos participantes da pesquisa, impressas em letra maiúscula, em caixa alta, com o propósito de trabalhar leitura, fluência, rimas, versos, palavra inicial, sílabas canônicas e não canônicas;

A fim de a pesquisadora e os participantes da pesquisa terem um instrumento complementar para desenhar e escrever foi utilizado uma lousa branca, na dimensão 60x40, e pincéis de quadro branco coloridos.

Utilizamos as “fichas de descobertas” de Paulo Freire, considerando as especificidades de nossos sujeitos com algumas adequações, nas quais incluímos quadro para desenho das palavras novas e espaço para produção livre de frase. Utilizamos as fases do método de Paulo Freire, uma vez que a proposta freiriana tem o mesmo desafio, com seus aprendizes, que tivemos em nossas mediações: motivar e descobrir desejos de interesse de nossos sujeitos. Além das fichas impressas, trabalhamos as “fichas de descobertas” em material mais dinâmico em uma prancha em PVC com velcros na horizontal e vertical, onde nossos sujeitos podiam criar novas palavras e frases com cartões de sílabas, estes plastificados e com velcro no fundo.

Foi realizado registro por meio de fotos e vídeos das intervenções realizadas por gravador aplicativo *iPhone* e câmera de celular *iPhone6S*.

Tendo como funcionalidade amplificar a voz, auxiliando na escrita bem como proporcionar organização mental na leitura antes da oralização (leitura em voz alta) de nossos participantes foi confeccionado pela pesquisadora e utilizado um instrumento de “cano cotovelo e cano reto”, utilizado de forma lúdica como um telefone e chamado susurrofone, o qual capta a voz do estudante individualmente, amplificando o som e o retorno vem somente para quem estiver utilizando, possibilitando dessa forma fazer uso da consciência fonológica.

Como amplificador de voz do pesquisador e auxílio na produção da escrita do sujeito foi utilizado um “sifão sanfonado” em PVC, o qual capta a voz da pesquisadora, amplificando o som limpo para cada sujeito de forma individual, proporcionando uma maior concentração na escuta das palavras lidas quando há necessidade no decorrer de algumas atividades.

6.3.1 Avaliações e matrizes do Programa Novo Mais Alfabetização

Esta seção tem o intuito de apresentar, com maiores detalhes, esses instrumentos já citados anteriormente, utilizados na pesquisa, que fazem parte do Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela resolução do FNDE de nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que objetiva melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental das escolas brasileiras, vale ressaltar que o instrumento continua em vigor no atual ano (BRASIL, 2019).

Dessa forma, analisamos e adaptamos o uso dessas avaliações com os sujeitos dessa pesquisa, mesmo que nem todos encontram-se matriculados nas séries avaliadas pelo programa, pudemos fazer uso dessas avaliações, bem como de suas matrizes para ponderar níveis e habilidades e, posteriormente, fazermos as críticas necessárias se esses modelos de avaliações atendem a realidade de compreensão e aprendizagem das pessoas com deficiência.

O conceito do termo matriz de referência é empregado no contexto de avaliações em larga escala utilizadas a fim de indicar habilidades a serem avaliadas em etapas de escolarização, bem como orientar a elaboração de itens de testes e provas e na construção de escalas de proficiência que definem o que e quanto o aluno realiza no contexto da avaliação. A Matriz de Referência do programa foca habilidades consideradas essenciais de alfabetização e letramento, avaliando após o início do processo de alfabetização os conhecimentos acreditados que os alunos tenham adquirido.

As matrizes fazem parte do Programa Mais Alfabetização, o qual tem caráter formativo, qual seja, identificar como está a aprendizagem de cada estudante, com o intuito de gerar reflexão para a ação pedagógica do Professor, da Escola, da Secretaria e do MEC. O programa está fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual determina ter como básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. O programa Mais Alfabetização cumpre também a determinação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. A BNCC estabelece que, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, com o propósito de proporcionar oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética.

Segundo o manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento do programa Mais Alfabetização o estudante precisa compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita para ser considerado alfabetizado em Língua Portuguesa e deve construir autonomia de leitura, apropriando-se de estratégias de produção e compreensão de textos. Acordados ao manual para verificação se os sujeitos participantes dessa pesquisa podem ser

considerados alfabetizados seguimos a análise da avaliação diagnóstica da língua portuguesa utilizando a matriz de referência para avaliação diagnóstica língua portuguesa – leitura – 1º ano do ensino fundamental a qual faz parte do Programa Mais Alfabetização. Com a finalidade de realizar um melhor detalhamento resumimos a matriz (ANEXO A) e seus descritores no *quadro 3* a seguir:

Quadro 3 – Matriz de referência para avaliação diagnóstica

OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRIPTORES	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES
Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	D01	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos
Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	D02	Reconhecer as letras do alfabeto
Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	D03	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
Protocolos de leitura	D04	Identificar as direções da escrita
Decodificação /Fluência de leitura	D05	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.

Fonte: Adaptado das matrizes (BRASIL, 2019).

Observamos que essa matriz de avaliação diagnóstica tem como objetos de conhecimento aspectos gerais do processo inicial de alfabetização e utiliza cinco descritores bases para medir as avaliações das crianças. Segundo essa matriz os descritores 01, 02, 03 e 04 analisam o reconhecimento de convenções do sistema alfabético, enquanto o descritor 05 avalia a decodificação e fluência de leitura.

Tomando como referência as bases da matriz bem como da BNCC nos debruçamos em como acontece a avaliação dos indivíduos com síndrome de Down matriculados na escola regular e proporcionar a esses indivíduos serem avaliados respeitando suas especificidades, mas acompanhados em seus processos na apropriação do sistema de escrito alfabético a qual também lhes é direito. Utilizamos além da avaliação diagnóstica a matriz de referência para avaliação percurso (processo) de língua portuguesa e leitura para o 1º ano do ensino fundamental (ANEXO 5) a qual faz parte do Programa Mais Alfabetização. E, para um melhor esclarecimento ao leitor da matriz, organizamos a mesma e seus descritores no *quadro 4* a seguir:

Quadro 4 – Matriz de referência para avaliação percurso (processo)

OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRIPTORES	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES
Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	D01	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	D02	Reconhecer as letras do alfabeto
Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	D03	Reconhecer a ordem alfabética.
Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	D04	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra
Protocolos de leitura	D05	Identificar as direções da escrita.
Reconhecimento da palavra como unidade gráfica	D06	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra.
Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D08	Identificar sílabas de uma palavra.
Formas de composição de textos poéticos	D09	Identificar rimas.
Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D10	Identificar variações de sons de grafemas
Decodificação/Fluência de leitura	D11	Ler palavras formadas por sílabas canônicas
Decodificação/Fluência de leitura	D12	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
Decodificação/Fluência de leitura	D13	Ler frases.
Compreensão em leitura	D14	Reconhecer o gênero textual.
Compreensão em leitura	D15	Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Fonte: Adaptado das matrizes (BRASIL, 2019).

Observamos que essa matriz de referência para avaliação percurso (processo) de língua portuguesa e leitura para o 1º ano tem como objetos de conhecimento aspectos do processo de desenvolvimento de alfabetização, diferindo da matriz diagnóstica que abrangia apenas os descritores básicos de entrada no processo de alfabetização. Essa matriz utiliza quinze descritores para medir as avaliações das crianças, de 01 a 06 avaliam o reconhecimento de convenções básicas do sistema alfabético, de 07 a 13 a apropriação das estruturas da escrita de palavras e os descritores 14 e 15 avaliam as convenções da estrutura de textos e interpretação, dessa forma avaliando os usos sociais da leitura e escrita.

Fizemos uso dos descritores dessas matrizes para analisar e medir os resultados das avaliações aplicadas aos nossos participantes da pesquisa, a primeira avaliação utilizando a matriz de avaliação diagnóstica foi aplicada e reaplicada, num intervalo de dois meses. A segunda avaliação, a qual utilizou as matrizes das avaliações de percurso, foram aplicadas e

reaplicadas num espaço de tempo de quatro meses, tendo em vista um número maior de abstrações e conhecimentos mais complexos da escrita a serem alcançados pelas mediações realizadas.

6.4 Procedimento

Após realizarmos revisão bibliográfica e consulta em bases de dados eletrônicas prosseguimos com a seleção dos sujeitos participantes dessa pesquisa que atendessem aos critérios pré-estabelecidos e já descritos anteriormente. Objetivando de conhecermos e traçarmos um perfil respeitando suas especificidades foram realizadas entrevistas abertas e presenciais, com as mães, as quais foram gravadas. Inicialmente foi elaborado e aplicado um questionário de entrevista (APÊNDICE A) o qual objetiva o levantamento de dados acerca da identificação e história desde o nascimento, e um segundo questionário foi elaborado posteriormente, sobre escolarização, nível de aquisição e quais expectativas dos pais em relação a apropriação da escrita. Do primeiro questionário de entrevista (APÊNDICE A) utilizamos os dados referentes à descrição e história de vida dos sujeitos, o segundo questionário aplicado em entrevista gravada foi transcrito (APÊNDICE C) com informações sobre escolarização.

Após análise das entrevistas iniciamos os atendimentos às crianças e jovens. Inicialmente houve uma tentativa de dividir em grupos por faixa etária, níveis de aquisição da escrita, interesses e afinidades, todavia devido às condições de disponibilidade de horário em comum não foi possível criar grupos definidos, porém foram realizados encontros esporádicos sendo possível a efetivação de atividades coletivas de interação, essenciais no levantamento de objetos de interesse de nossos sujeitos.

Foram utilizados os documentos do programa governamental Mais Alfabetização, tais como suas avaliações, diretrizes, matrizes e manuais, com a finalidade de termos como base um parâmetro que analisasse as habilidades e competências exigidas atualmente para apropriação do sistema de escrita. Com o propósito de avaliarmos o processo de aquisição da escrita de nossos participantes utilizamos avaliações governamentais que avaliam o processo de alfabetização, optamos pelas avaliações do Programa Mais Alfabetização de 2018, das três avaliações aplicadas no programa utilizamos duas, bem como suas diretrizes: avaliação diagnóstica de língua portuguesa e a avaliação de percurso (processo) língua portuguesa, ambas do 1º ano do ensino fundamental e serão explicitadas no decorrer das análises.

As aplicações dessas avaliações foram realizadas de maneira diferenciada do modelo executado em escolas, no qual essa aplicação é realizada coletivamente, ou seja, todos os alunos ao mesmo tempo sobre os comandos do professor aplicador o qual segue o modelo de instrução e aplicação (ANEXO 6). Com o objetivo de atendermos as especificidades de nossos sujeitos ao invés de aplicação coletiva realizamos o procedimento individualmente e possibilitamos, dessa forma, um maior número de instruções até que o sujeito tenha compreendido a questão, já que no manual a instrução é que as questões devem ser lidas no máximo duas vezes pelo aplicador.

Após as aplicações das avaliações diagnósticas do Programa Mais Alfabetização foi realizado o agendamento dos atendimentos em sessões de intervenções semanais e individuais de 45 minutos, a fim de serem realizadas atividades selecionadas e específicas com cada sujeito, entre elas testes de leitura e de apropriação do SEA. Também foram efetuadas intervenções coletivas: disputa de jogo de formação de palavras, escrita coletiva, em que cada participante sugere uma parte da história e o outro complementa, leitura e recorte de músicas selecionadas em comum acordo, para reescrita do texto fatiado, apresentação de rótulos representados em desenho e em texto criados partindo de embalagens selecionadas. Essas dinâmicas promoveram interação entre pares, em alguns momentos em duplas e outros em trio, se ajudavam e contribuíam com o outro, mesmo sem solicitação.

Para cumprimento das atividades individuais e coletivas foi necessário uma seleção e construção de materiais pela pesquisadora já detalhados na seção de materiais: o sussurofone; impressão e laminação de gravuras e textos fatiados das histórias da coleção Mico Maneco de Ana Maria Machado, bem como uso de músicas; jogos silábicos; prancha em PVC para formação de palavras; varal de letras; adaptação de imãs em alfabeto móvel.

Com o intuito de realizar a comparação de resultados e acompanhamento dos avanços, a avaliação diagnóstica foi reaplicada após dois meses de sua primeira aplicação. Vale ressaltar que a comparação de resultados se refere, neste momento, aos resultados de cada sujeito comparado a ele mesmo. Dessa forma, os problemas encontrados foram analisados e feito uma seleção de atividades planejadas de identificação das dificuldades encontradas.

As atividades principais desenvolvidas foram relacionadas ao trabalho com os livros da coleção Mico Maneco de Ana Maria Machado. Realizávamos leituras e na escolha de palavras, pelo sujeito, partíamos para as fichas do modelo Paulo Freire adaptadas, das quais surgiam as primeiras construções das palavras pelas sílabas da “palavra geradora” e, posteriormente, das palavras para as frases até chegarmos à iniciação de produções de pequenos textos a fim de atingir o domínio e apropriação do SEA.

Em propósito de avaliarmos os resultados das atividades mediadas desenvolvidas utilizamos também a terceira aplicação de avaliação, a qual utilizou as matrizes das avaliações de percurso, foram reaplicadas num espaço de tempo de quatro meses, tendo em vista um número maior de abstrações e conhecimentos mais complexos da escrita a serem alcançados pelas mediações realizadas.

Para a aplicação do método Paulo Freire foram adaptadas algumas fases retiradas do livro Educação como prática da liberdade, vale ressaltar que as fases citadas abaixo foram ajustadas ao nosso trabalho, desde o levantamento vocabular, modelo de ficha, contexto da palavra geradora, até a construção da palavra e frases. A seguir as seguintes fases são elencadas:

Primeira fase: Levantamento vocabular do grupo. Esse levantamento é feito em encontros informais e formais, conversas abertas sobre interesses, passeio a biblioteca, entrevista sobre seus anseios e objetivos. **Segunda fase:** Escolha das palavras. Na seleção das palavras seguimos os mesmos critérios: a) Riqueza fonética; b) Dificuldades fonéticas (colocadas numa sequência que vá gradativamente das menores para as maiores dificuldades) e c) Teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc. (FREIRE, 1967, p.113). **Terceira fase:** Criação de situações existenciais típicas do grupo. Estas situações como situações-problemas codificadas, as quais guardam elementos a serem decodificados pelo grupo, com a intervenção do pesquisador. O debate em torno das resoluções leva os sujeitos a se conscientizarem para que se alfabetizem. **Quarta fase:** Elaboração de fichas roteiro. Seguindo o método de Freire essas fichas jamais devem ser uma prescrição rígida e sim apenas subsídios para auxiliar o acompanhamento do trabalho. **Quinta fase:** Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

Após escolha da palavra geradora, escolhida de acordo com base nos critérios citados anteriormente, é realizada representação gráfica da expressão oral da percepção do objeto. Dando início a um debate em torno de suas implicações, argumentando até esgotar as possibilidades. Em outro cartaz, lousa pequena ou na placa de palavras, apresenta-se a palavra sem o objeto e logo em seguida a palavra em sílabas. Após reconhecimento das sílabas na etapa de análise, “passa-se à visualização das famílias fonêmicas que compõem a palavra em estudo” (FREIRE, 1967, p. 115).

Em um primeiro momento essas famílias fonêmicas são estudadas de forma isolada e seguidamente apresentadas em conjunto, levando em última análise, ao reconhecimento da vogal. Essa ficha foi chamada “ficha da descoberta” pela professora Aurenice Cardoso,

seguidora de Paulo Freire. Por meio dessa ficha a pessoa descobre que o mecanismo de formação vocabular se faz por meio de combinações fonêmicas. Apropriando-se criticamente, os sujeitos começam a criar palavras com as combinações fonêmicas a sua disposição, partindo de uma palavra geradora de três sílabas.

Tendo em vista maior efetivação nos resultados, buscamos a parceria dos pais dos sujeitos dessa pesquisa e para tal foi organizada uma oficina de orientação aos pais sobre a aquisição e desenvolvimento do sistema de escrita alfabético. A oficina: “De mãos dadas na aquisição da leitura e escrita de crianças e jovens com síndrome de Down”, foi realizada no LAPEN e teve a participação de cinco das seis mães dos participantes e, além das orientações e dicas promovidas pela oficina, foi uma oportunidade de compartilhamento das experiências entre as mães.

7 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

Com a finalidade de analisar e discutir os resultados, dividimos essa seção em duas etapas:

- I. Apresentação e discussão dos resultados das avaliações utilizadas das matrizes de referências, já apresentadas, as quais focam nas habilidades consideradas essenciais de alfabetização e letramento
- II. Análises dos dados de atividades individuais de escrita, selecionadas com a finalidade de constatar resultados das mediações realizadas.

7.1 Discussão e resultados das avaliações

As avaliações utilizadas fazem parte do Programa Mais Alfabetização, adaptamos a aplicação e uso das matrizes aos sujeitos dessa pesquisa. Foram reproduzidas as cópias das avaliações do programa, todavia nas matrizes do programa utilizadas para ponderar níveis e habilidades, fizemos adequações. A escolha por essas matrizes se justifica pela compatibilidade das habilidades consideradas essenciais pelo programa Mais Alfabetização, no processo da aquisição da escrita, bem como para nossa pesquisa, respaldados nos autores e pesquisadores na área da leitura e escrita, utilizados nessa pesquisa.

A primeira aplicação da Avaliação Diagnóstica do Programa Mais Alfabetização aos participantes da pesquisa ocorreu no início das sessões de mediações e uma segunda aplicação da mesma ocorreu após dois meses de atividades direcionadas às habilidades exigidas pela matriz de referência dessa avaliação.

A avaliação consta de quatorze questões e a fim de classificar melhor os resultados foram estabelecidos alguns critérios, baseados nos descritores sugeridos da matriz avaliação diagnóstica. Dessa forma, apenas para quantificar, organizamos os resultados em níveis: Nível 1 (Até 2 acertos) Nível 2 (de 3 a 5 acertos) Nível 3 (de 6 a 8 acertos) Nível 4 (de 9 a 11 acertos) Nível 5 (de 12 a 14 acertos). Vale ressaltar que esses níveis foram criados apenas em caráter quantitativo. Os resultados foram organizados na tabela a seguir:

Tabela 2 – Resultado comparativo de avaliação diagnóstica

SUJEITOS	APLICAÇÃO 1- Nº DE ACERTOS	APLICAÇÃO 2 - Nº DE ACERTOS	APLICAÇÃO 1 NÍVEL	APLICAÇÃO 2 NÍVEL
ML	9	12	N-4	N-5
SB	10	14	N-4	N-5
LT	10	13	N-4	N-5

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Com base na análise de dados da *tabela 2* podemos afirmar que todos tiveram um maior número de acertos na segunda aplicação da avaliação, que foi realizada após 2 (dois) meses da primeira aplicação, e todos obtiveram um conceito N5 comprovando que estão em avanço e se apropriaram das habilidades exigidas dessa avaliação, que são explicitadas pelos descritores da matriz da avaliação diagnóstica (*quadro 3*) os quais são:

- D01- Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos;
- D02- Reconhecer as letras do alfabeto;
- D03- Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra;
- D04- Identificar as direções da escrita;
- D05- Ler palavras formadas por sílabas canônicas.

Para continuarmos avaliando nossos participantes, realizamos também uma avaliação com maior complexidade, a Avaliação de Percurso (processo) Língua Portuguesa – Leitura – 1º ano do ensino fundamental do Programa Mais Alfabetização. Segundo o manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento do programa Mais Alfabetização por meio desse instrumento é possível avaliar o avanço das crianças ao longo da execução do Programa nas escolas, nessa perspectiva, nossa pesquisa fez uso adaptado desse instrumento a fim de avaliar o desenvolvimento de nossas crianças e jovens com síndrome de Down, analisando os avanços pelas mediações realizadas dos domínios na apropriação do SEA,

Realizamos a aplicação da Avaliação de Percurso do Programa Mais Alfabetização no andamento de nossas atividades de intervenções direcionadas com o intuito de obter êxito nos resultados dos descritores das habilidades exigidas pela matriz de referência dessa avaliação a qual foi detalhada no quadro da matriz de referência para avaliação de percurso, levando em

conta seus 15 descritores (*quadro 4*), essa avaliação consta de 20 questões objetivas fechadas e 3 de análise escrita.

Dessa forma a fim de padronizar as análises, como apresentado na *tabela 2*, apenas para quantificar, organizamos os resultados em níveis: N-1 (Até 4 acertos) N-2 (De 5 a 8 acertos) N-3 (De 9 a 12 acertos) N-4 (De 13 a 16 acertos) N-5 (De 17 a 20 acertos). Após aplicação das avaliações os resultados foram organizados na *tabela 3*:

Tabela 3 – Resultado comparativo de avaliação de percurso

SUJEITOS	APLICAÇÃO 1- Nº DE ACERTOS	APLICAÇÃO 2 - Nº DE ACERTOS	APLICAÇÃO 1 NÍVEL	APLICAÇÃO 2 NÍVEL
ML	08	11	N-2	N-3
SB	11	15	N-3	N-4
LT	11	14	N-3	N- 4

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Considerando que nessa avaliação o nível de complexidade da produção escrita foi maior, bem como o domínio de mais habilidades no sistema de escrita, como os apresentados nos descritores da matriz dessa avaliação, os quais são:

- D01- Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
- D02- Reconhecer as letras do alfabeto.
- D03- Reconhecer a ordem alfabética.
- D04- Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
- D05- Identificar as direções da escrita.
- D06- Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
- D07- Identificar o número de sílabas de uma palavra.
- D08- Identificar sílabas de uma palavra.
- D09- Identificar rimas.
- D10- Identificar variações de sons de grafemas.
- D11- Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
- D12- Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
- D13- Ler frases.
- D14- Reconhecer o gênero textual.
- D15- Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Dessa forma, consideramos que foram acrescentadas 10 habilidades e analisando os resultados da *tabela 3* percebemos que o resultado foi de menor números de acertos do que na avaliações diagnósticas já realizadas nos primeiros quatro meses da pesquisa. E na comparação de resultados da primeira aplicação com a segunda (pós-testagem) o porcentual acrescido

também foi baixo. Na primeira testagem dessa avaliação o número de acertos total é de aproximadamente 50% e, com exceção do sujeito ML classificado em nível 2 na primeira aplicação, os demais sujeitos alcançaram o nível 3. Na pós-testagem, realizada após 2 meses, apesar de nenhum dos sujeitos terem atingido o nível 5, é notável o avanço considerável de acertos, tendo em vista o grau de complexidade dessa avaliação.

É necessário esclarecer que fizemos cópias das avaliações e aplicamos, todavia, não seguimos as orientações do programa na aplicação, uma vez que não atendia as especificidades de nossos sujeitos, como na instrução da avaliação de apenas uma ou duas leituras pelo aplicador, em algumas questões fizemos a leitura das questões até a compreensão de nossos sujeitos, também não foram aplicadas coletivamente, mas individual, na sala de atendimento 2 do LAPEN, as aplicações foram gravadas.

No decorrer do programa, entre testagem e pós-testagens da primeira e segunda avaliação, foram realizadas atividades mediadoras, já apresentadas em seção específica, para mediar com o propósito de atingirmos resultados significativos avançando à aquisição e apropriação do SEA.

As atividades individuais e coletivas, realizadas com os participantes da pesquisa apresentada, foram: escrita do próprio nome com auxílio de ficha e alfabeto móvel; escrita de novas palavras partindo das sílabas dos nomes (auxílio do sifão sanfonado e telefone de cano); leitura e interpretação dos livros da coleção Mico Maneco de Ana Maria Machado; leitura e reescrita de imagens e palavras digitalizadas; jogos de memória e de sequência da história; jogos com textos fatiados (disputa de quem atingiu o maior número de acertos); intervenção entre os pares na qual um sujeito que tenha menos dificuldade auxilie o outro na construção da escrita de palavras, fazendo uso do alfabeto móvel e pequena lousa; leitura de rótulos de embalagens; criação de texto para apresentação de rótulos de embalagens; uso de “ficha da descoberta”(ficha esquema de Paulo Freire adaptada); escrita em fichas com correspondência entre imagem e palavras; partindo das palavras retiradas do texto, jogo de construção de novas palavras; disputa de escrita de frases com as palavras novas; jogos com textos fatiados; escrita em fichas com correspondência entre imagem e palavras (auxílio do sifão sanfonado e telefone de cano); escrita de frases com as palavras novas; produção textual partindo das frases criadas; produção textual livre e mediada;

No capítulo seguinte vamos analisar dados selecionados de algumas dessas atividades, aplicadas aos nossos participantes.

7.2 Descrição dos dados das atividades por participante

A ND parte de uma perspectiva discursiva a qual orienta tanto a avaliação e o acompanhamento longitudinal, quanto à análise de dados de linguagem. Segundo Coudry (2010) a perspectiva discursiva toma como princípio teórico a interlocução como, por exemplo, nas relações que se estabelecem entre os sujeitos falantes da mesma língua, as condições em que se dão a produção e também a interpretação do que se diz, além das condições histórico-culturais em que estão condicionados o conhecimento partilhado.

Coudry (2010) explicita que para interpretar um fato como um dado requer uma abordagem que nasce como resultado da articulação de teorias sobre o objeto e a prática clínica de avaliação e acompanhamento e, portanto, na interação. O dado, nessa perspectiva, pressupõe um tratamento discursivo no momento de sua análise e nas formas do seu acontecimento, na qual sujeito e investigador “cometem ações com a linguagem” (COUDRY, 1996) assumindo o investigador o papel de parceiro do sujeito no processo de produção.

Todos os registros escritos das atividades realizadas foram arquivados e analisados. Fundamentados na ND, podemos perceber que a fim de ganharem sentido as atividades de linguagem necessitam representar o uso social da escrita, buscamos proporcionar aos participantes dessa pesquisa vivências e atividades que provocassem o interesse e a necessidade de representar a linguagem oral utilizando-se do sistema de escrita alfabético.

A mediação dos processos dessas atividades realizou-se por meio da explicação teórica que rege a metodologia de investigação, o corpus da pesquisa, as especificidades da história de vida dos sujeitos investigados, dessa forma, na seção a seguir apresentamos as análises de dados individuais de escrita de cada participante dessa pesquisa, uma vez que entendemos que a partir de suas peculiaridades, desejos de aprender com focos diferenciados, as mediações e resultados também apresentarão resultados peculiares.

Todos os dados encontrados nos registros escritos das atividades realizadas foram arquivados e analisados, todavia, pensando em uma forma que representasse melhor os principais avanços dos nossos sujeitos, selecionamos amostras de dados de cada participante a fim de analisar e discutir suas produções e resultados das mediações. Utilizamos como critério na escolha dos dados de todos os participantes a seguinte ordem: produção antes da mediação,

produção na “ficha da descoberta” nas mediações iniciais, produção na “ficha da descoberta” e uma produção textual livre.

Como informamos anteriormente utilizamos os Descritores e habilidades da matriz da avaliação de percurso do Programa Mais Alfabetização (*quadro 4*) nessa pesquisa, visto que esses descritores estão de acordo com os aspectos que Cagliari (1999) considerou importantes para saber ler e escrever, os quais foram organizados pela autora em 17 regras: R01- Conhecer a língua na qual foram escritas as palavras; R02- conhecer o sistema de escrita; R03- conhecer o alfabeto; R04- conhecer as letras; R05- conhecer a categorização gráfica das letras; R06- conhecer a categorização funcional das letras; R07- conhecer a ortografia; R08- conhecer o princípio acrofônico; R09- conhecer o nome das letras; R10- conhecer as relações entre letras e sons (princípios de leitura); R11- conhecer as relações entre sons e letras (princípios de escrita); R12- conhecer a ordem das letras na escrita; R13- conhecer a linearidade da fala e da escrita; R14- reconhecer uma palavra; R15- nem tudo que se escreve são letras; R16- nem tudo que aparece na fala tem representação gráfica na escrita; R17- o alfabeto não é usado para fazer transcrições fonéticas. (CAGLIARI 1999)

Dessa maneira para análise de alguns dados das atividades individuais realizadas com os participantes dessa pesquisa, utilizamos os descritores da matriz de referência e as 17 regras dos aspectos que Cagliari (1999) considerou importantes para saber ler e escrever, doravante chamados R. Além de referenciar alguns autores, na área da leitura e escrita utilizados nessa pesquisa.

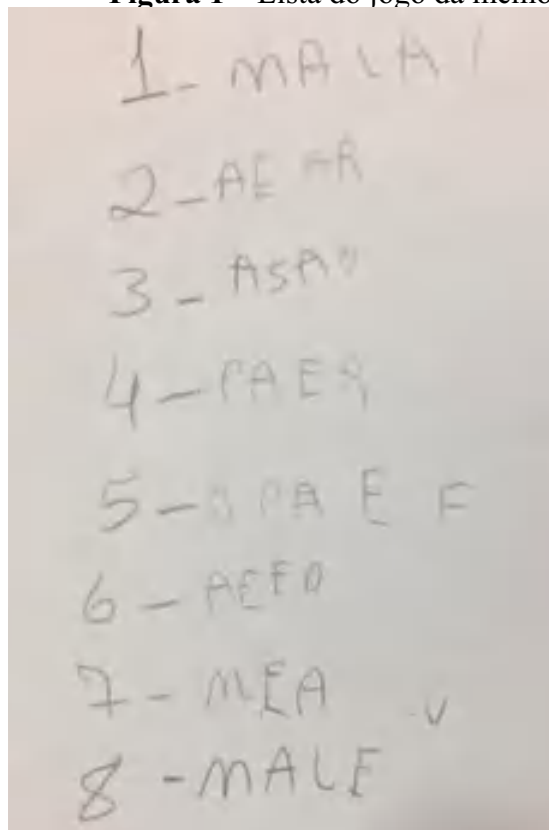
7.2.1 Dados de ML

“Agora que ela tá sentindo, que ela tá querendo, do interesse dela, é o momento de ML.” (mãe). Partindo dessa fala da mãe e da interação nas atividades com ML, podemos considerar e afirmar que realmente é o momento de ML, uma vez que ela não demonstrava no início das mediações interesse pela escrita, devido as suas dificuldades. Gostava de acompanhar a leitura das histórias, realizar jogos de identificação de palavras e imagens, mas rejeitava as atividades de produção escrita. Somente partindo de seu objeto de interesse, que era aprender a letra cursiva, que seus pais e colegas da escola escrevem, foi possível despertar o interesse de ML. A motivação foi o critério principal do seu desenvolvimento, em acordo a perspectiva de Paulo Freire, que leva em conta essas peculiaridades e faz com que o indivíduo se dedique a aprender algo

Segundo Cagliari (1992) quando a criança desenha algumas letras e diz que está escrevendo, ela já possui uma ideia do que seja a escrita, entende mesmo não sabendo que os sinais que ela está usando possuem uma ordem de significação, são sinais necessários para escrever. Ao conhecer e começar a escrever seu nome na escola, ML passa a usar algumas letras de seu nome em todas as palavras que escreve em produção livre e até em atividades direcionadas. Em diversas atividades representa as palavras com as letras de seu nome e preenche ora com letras aleatórias, ora com a letra inicial ou final da palavra.

As figuras a seguir representam parte do registro de uma atividade que foi realizada após leitura do livro Mico Maneco, na qual fizemos um jogo da memória com algumas das palavras retiradas da história. Realizamos o jogo da memória e contagem do maior número de pares encontrados, a pesquisadora escreveu na lousa todas as palavras que ML encontrou os pares e em seguida solicitou que ela apagasse e escrevesse em folha de papel A4 as mesmas palavras escritas anteriormente na lousa por meio de ditado enumerado em formato de lista.

Figura 1 – Lista do jogo da memória de palavras

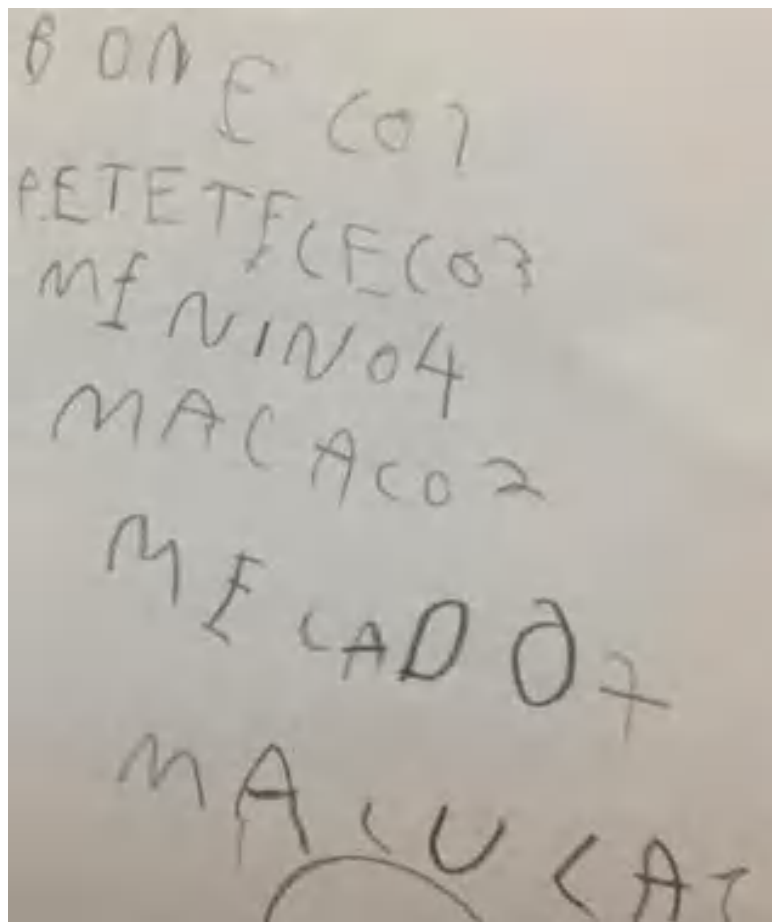


Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Observamos na figura 1 a lista de palavras escritas por ML. As palavras ditadas foram: BONECO, LEVADO, MACACO, MENINO, PETELECO, MELADO, MALUCA, MANECO.

ML visualizou as palavras na lousa, apagou e após as palavras serem ditadas pela pesquisadora, escreveu livremente fora da ordem apresentada. Utilizando os Descritores percebemos o D01 e D02, uma vez que reconhece as letras do alfabeto e as distingue de outros sinais gráficos; o D05- identifica as direções da escrita; o D08- identifica sílabas de uma palavra. Segundo as regras que Cagliari (1999) organizou, percebemos as R05 (cinco) e R06 (seis) que representa que conhece a categorização gráfica e funcional das letras, quando faz registro aleatórios de letras, preenchendo a maioria das palavras com as letras de seu nome. Baseados em Ferreiro (1985), percebemos também que ML se encontra na fase silábica, interpretando a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma;

Figura 2 – Reescrita da lista com hipóteses silábicas alfabéticas



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

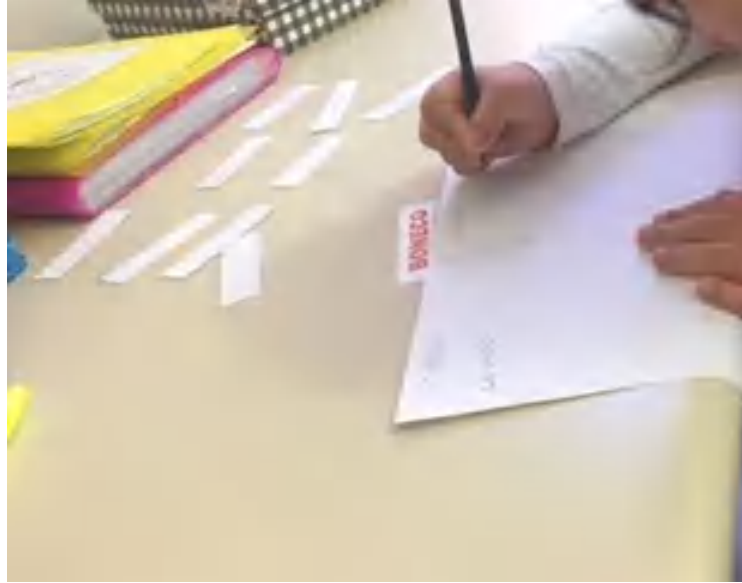
Na *figura 2* temos a representação da sequência da atividade anterior, ML escreveu utilizando apoio visual, copiando dos pares de palavras que ela acertou no jogo da memória, realizando a escrita alfabética por cópia. Fez reconhecimento e leu as palavras, com mediação da pesquisadora, passando o lápis na escrita das palavras. Baseado na ND, segundo Jakobson (1969; 1999) para que mensagens sejam trocadas é necessário que exista entre os interlocutores uma forma de proximidade, a fim de que a transmissão do conteúdo das mensagens seja assegurada. A equivalência entre os símbolos utilizados é essencial para que as mensagens possam atingir o receptor.

Utilizando os Descritores, percebemos D01 e D02, uma vez que reconhece as letras do alfabeto e as distingue de outros sinais gráficos; D05- identifica as direções da escrita; D08- identifica sílabas de uma palavra. Segundo as regras que Cagliari (1999) organizou, temos: R01 - Conhece a língua na qual foram escritas as palavras; R02- conhece o sistema de escrita; R04- conhece as letras; R05- conhece a categorização gráfica das letras; R06 conhece a categorização funcional das letras; R09- conhece o nome das letras; R10- conhece as relações entre letras e sons (princípios de leitura); R11- conhece as relações entre sons e letras (princípios de escrita); R12- conhece a ordem das letras na escrita; R13- conhece a linearidade da fala e da escrita; R14- reconhece uma palavra.

Verificamos ainda na *figura 2* que somente em duas palavras fez troca de letras. Escreveu PETETECECO para PETELECO, fazendo a troca do L por C e escreveu MALULA para MALUCA, trocando o C por L. Na relação grafema-fonema esse processo não é muito comum.

Carragher (1985), Nunes, (1992) e Lemle (1995) explicitam que na apropriação do sistema ortográfico a criança comete alguns erros que podem ser classificados em categorias, nessa consideração, no caso da *figura 2*, podem ser apontados como erros por troca de letras os quais caracterizam-se pela escolha de letra errada para representar determinado som. As trocas consideradas frequentes são entre *p/b*, *t/d*, *c/g*, ou seja, trocas entre consoantes surdas e sonoras.

Figura 3 – ML reescrevendo a lista do jogo



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

A *figura 3* revela um momento de interesse e concentração de ML, uma vez que, sendo competitiva, foi motivada a escrever por se tratar da escrita da lista de palavras de mais acertos que obteve no jogo da memória de palavras (mesmo jogo das figuras 1 e 2).

Na observação da *figura 3*, acordados com Luria (1988) compreendemos a linguagem como uma forma possível de significação e no arcabouço da ND, a qual possibilita traçar um percurso metodológico e entender os processos de significação no desenvolvimento da linguagem.

Figura 4 – Representação escrita da palavra PETECA

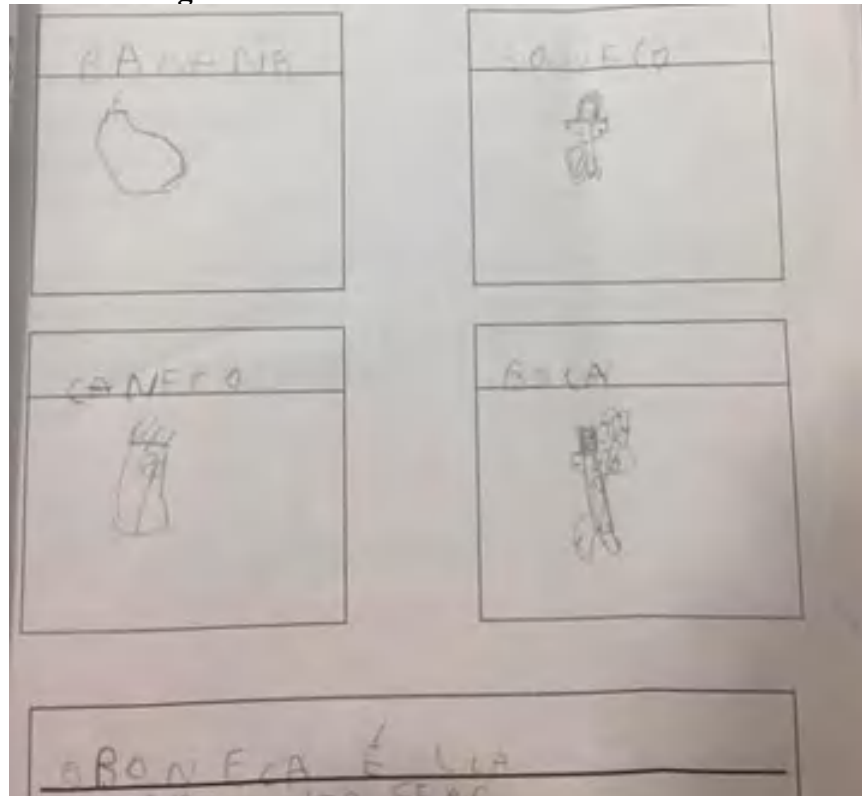
	P	E	T	C
A	PA	EA	TA	CA
E	PE	EE	TE	CE
I	PI	EI	TI	CI
O	PO	EO	TO	CO
U	PU	EU	TU	CU
ÃO	PAO	EOO	TAO	CAO

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A *figura 4* trata-se de um recorte da atividade de ficha esquema adaptada. Vale ressaltar que Freire só faz a análise e a síntese das sílabas da palavra geradora (PG), depois de retirá-la do contexto em que é produzida, com seu significado em uso real da linguagem. Assim, somente após contação de história fizemos a escolha da palavra geradora, perguntando qual brinquedo ela mais gostou e se gostaria de escrever o nome, ML optou pela palavra PETECA. Após escrita, através de cópia da lousa, ML escreveu a palavra no espaço adequado e seguimos com a representação escrita das famílias silábicas que podem ser trabalhadas nessa palavra.

Observamos, na *figura 4*, que ML consegue fazer o traçado das letras e escreveu com apoio da pesquisadora falando no susurrofone, mas sem apoio visual da escrita, demonstrando que reconhece as sílabas que foram trabalhadas nessa atividade. Todavia, só foi possível a escrita da família silábica da letra C por ML por conhecimentos escolares anteriores, método de memorização, por não serem regulares o CE e CI e representarem fonemas diferentes, na estrutura das palavras com essas sílabas, ML precisa de mediação de orientação oral dos fonemas. Devido ao seu ritmo e assimilação mais lenta, nesse dia não foi possível formar palavras a partir das sílabas. Freire jamais reduziu este passo de seu método, estritamente linguístico, à repetição em coro de famílias silábicas. Vale ressaltar que a ficha de descoberta com as famílias silábicas da PG pode ser apresentada fora da ordem tradicional das cartilhas, a fim de que os alunos não decorem essa sequência e também na ordem (a, e, i, o, u).

Observando os descritores, na *figura 4* percebemos D01 e D02, uma vez que reconhece as letras do alfabeto e as distingue de outros sinais gráficos; D08- identifica sílabas de uma palavra. Segundo as regras organizadas por Cagliari (1999), nesta figura podemos perceber: R01- Conhece a língua na qual foram escritas as palavras; R04- conhece as letras; R05- conhece a categorização gráfica das letras; R06 conhece a categorização funcional das letras; R09- conhece o nome das letras; R11- conhece as relações entre sons e letras (princípios de escrita); R12- conhece a ordem das letras na escrita.

Figura 5 – Ficha da descoberta de BONECA

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na *figura* (5) a palavra escolhida foi BONECA e nessa atividade ML já estava avançando no processo do preenchimento das fichas. Então, além de escrever as famílias silábicas dessa palavra, avançou, identificando com mediação através de questionamento oral, a possível formação de novas palavras, partindo da distribuição das famílias silábicas dessa PG. De acordo Ferreiro (1985), ML se encontra na fase silábico-alfabética na qual acontece uma transição, a criança começa a acrescentar mais letras na sua escrita, analisando algumas sílabas em seus fonemas constituintes, enquanto outras sílabas permanecem grafadas com apenas uma letra.

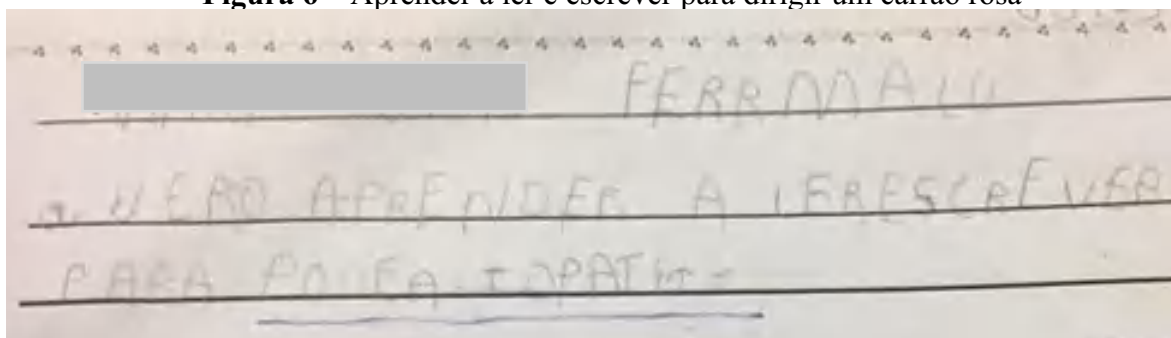
Observamos ainda na *figura* 5, acima, que partindo do quadro de sílabas ML identificou e assim pôde formar as palavras BANANA, BONECO, CANECO e BOCA, vale ressaltar que a identificação foi realizada com mediação pedindo que circulasse as sílabas em sua atividade na lousa (material de apoio). Ao solicitarmos a escolha de uma das palavras formadas para escrevermos uma frase ML escolheu a palavra BONECA (PG), e disse: O nome da boneca é Lica. Com mediação, através de cópia da lousa escreveu: O BONECA É LICA. Notamos que com o apoio visual (lousa), ela escreveu uma frase, com espaçamento entre as palavras, ainda

que tenha feito o apagamento da palavra NOME e do I na palavra Lica. Segundo Carraher (1985) esse erro é considerado comum nesse processo.

Apontando os descritores, na *figura 5* percebemos D01 e D02, uma vez que reconhece as letras do alfabeto e as distingue de outros sinais gráficos; D05- Identifica as direções da escrita; D06- Identifica o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita; D07-Identifica o número de sílabas de uma palavra; D08-Identifica sílabas de uma palavra; D11-Ler palavras formadas por sílabas canônicas.

Conforme as regras de Cagliari (1999), na *figura 5* figura destacamos: R01- Conhece a língua na qual foram escritas as palavras; R02- conhece o sistema de escrita; R04- conhece as letras; R05- conhece a categorização gráfica das letras; R06 conhece a categorização funcional das letras; R07- conhece a ortografia; R09- conhece o nome das letras; R10- conhece as relações entre letras e sons (princípios de leitura); R11- conhece as relações entre sons e letras (princípios de escrita); R12- conhece a ordem das letras na escrita; R13- conhece a linearidade da fala e da escrita; R14- reconhece uma palavra; R15- nem tudo que se escreve são letras.

Figura 6 – Aprender a ler e escrever para dirigir um carrão rosa



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na *figura 6* temos a primeira produção textual de ML, realizada com mediação através de questionamento e direção oral, a escrita no formato organizado do segmento das palavras. Ao questionarmos por que ML queria aprender a ler e escrever ela respondeu: PARA DIRIGIR UM CARRÃO ROSA. Solicitamos que ela escrevesse e ela pediu ajuda a pesquisadora. Dessa forma a pesquisadora escreveu na lousa QUERO APRENDER A LER E ESCRIVER PARA_____, solicitando que ML copiasse e completasse livremente.

Percebemos que ao copiar da lousa teve dificuldade na segmentação das palavras, ela registra o verbo LERESCREVER, não separa os verbos LER e ESCRIVER pelo conectivo E, como se fosse apenas um. Já no trecho que escreveu livremente (sem nenhuma mediação ou recurso visual) registrou a seguinte sequência: PODEA IDPATIDO para PODER DIRIGIR UM

CARRO ROSA. Percebemos então que na palavra PODER ela apenas fez a troca do R por A, porém o restante da frase ela resumiu em apenas IDPATIDO, onde consta as letras das palavras que deveriam serem escritas, no entanto além de incompletas, de forma desorganizada.

Novamente, percebemos a fase silábico-alfabética, de acordo Ferreira (1985), na qual acontece uma transição, a criança começa a acrescentar mais letras na sua escrita, analisando algumas sílabas em seus fonemas constituintes, enquanto outras sílabas permanecem grafadas com apenas uma letra. Quando solicitado para ler o que tinha escrito, perguntou: “Você não sabe ler?” A pesquisadora disse: “Eu sei, mas quero que você leia”. Dessa forma fez a leitura: “Quero ler e esquecer dirigir carrão osa”. ML já consegue a produção na fala de sílabas complexas, mas em determinadas situações ainda faz algumas trocas, nesse caso trocou o CR por QU ao falar ESCREVER e apagou o R na palavra ROSA.

Identificamos os seguintes descritores, na *figura 6*: D01 e D02, uma vez que reconhece as letras do alfabeto e as distingue de outros sinais gráficos; D05- Identifica as direções da escrita; D06- Identifica o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita; D07-Identifica o número de sílabas de uma palavra; D08-Identifica sílabas de uma palavra; D11-Ler palavras formadas por sílabas canônicas; D12-Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.

Das regras de Cagliari (1999), foram alcançadas: R01- Conhece a língua na qual foram escritas as palavras; R02- conhece o sistema de escrita; R04- conhece as letras; R05- conhece a categorização gráfica das letras; R06 conhece a categorização funcional das letras; R07- conhece a ortografia; R09- conhece o nome das letras; R10- conhece as relações entre letras e sons (princípios de leitura); R11- conhece as relações entre sons e letras (princípios de escrita); R12- conhece a ordem das letras na escrita; R13- conhece a linearidade da fala e da escrita; R14- reconhece uma palavra; R15- nem tudo que se escreve são letras.

Vale ressaltar que nas análises das amostras das figuras aparecem alguns descritores e regras que apenas nas imagens não são possíveis de serem visualizados, porém foram identificados pela pesquisadora na aplicação e desenvolvimento das atividades representadas nas fotos.

Percebemos, nas análises das figuras anteriores, os avanços na escrita de ML. Considerando a *figura 4*, período inicial dos preenchimentos das fichas de descoberta, ML só preencheu a primeira parte da mesma, enquanto, na *figura 5*, ela avança no preenchimento, partindo para a segunda etapa de produção de novas palavras, o que não foi possível nas primeiras produções feitas, uma vez que, inicialmente, ela só conseguia fazer com mediação a organização no quadro das famílias silábicas da palavra geradora. Posteriormente, passou a

formar palavras por meio do quadro de sílabas. Percebemos também a organização na estrutura de frase escrita de ML com mediação (sem apoio visual), com espaçamento entre palavras e coesão. Em suas produções de frases anteriores realizadas no LAPEN ela não fazia o espaçamento entre as palavras e sim uma sequência de letras aleatórias, sendo a maioria letras de seu nome, situação semelhante explicitada na *figura 1*. Já na *figura 6* percebemos que, na construção de frases, ML já consegue com mediação da pesquisadora realizar uma pequena produção textual por meio da escrita do que ela deseja aprender. Apesar de ter apenas completado a frase que estava escrita na lousa, realizou a interpretação e sentido e através de produção livre foi capaz de realizar a atividade.

A seguir, tomando como base os mesmos descritores das avaliações, apresentamos em quadro os avanços que já foram alcançados, os que estão em processo e que até o momento não foram alcançadas por ML. Vale ressaltar que a análise apresentada no *quadro 5* foi realizada observando todas as atividades de mediações e não somente as figuras analisadas como amostra nesta seção.

Quadro 5 – Análise de descritores das atividades individuais desenvolvidas por ML

Descritores	Habilidades	Alcançada	Em processo	Não alcançada
D01	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	X		
D02	Reconhecer as letras do alfabeto	X		
D03	Reconhecer a ordem alfabética.		X	
D04	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra		X	
D05	Identificar as direções da escrita.		X	
D06	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.		X	
D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra.		X	
D08	Identificar sílabas de uma palavra.		X	
D09	Identificar rimas.		X	
D10	Identificar variações de sons de grafemas		X	
D11	Ler palavras formadas por sílabas canônicas		X	
D12	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.			X
D13	Ler frases.			X
D14	Reconhecer o gênero textual.		X	
D15	Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.		X	
TOTAL		2	11	2

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

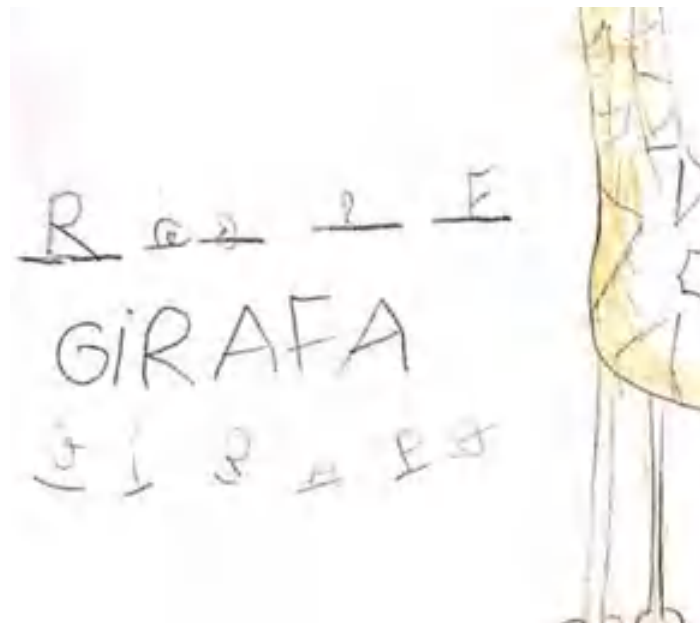
No *quadro 05* verificamos que dos 15 descritores analisados, ML alcança 2, 12 encontra-se em processo e 2 ainda não foram alcançadas por dependerem de conhecimentos prévios dos descritores em processo até o momento observado.

Analisando todas as atividades e avaliações feitas observamos que até o presente momento ML demonstra ter condições de avançar no que rege à apropriação do SEA. Considerando que no início da pesquisa ela ainda não estava no processo de entrada do sistema de escrita, sua idade atual (8 anos) e os grandes avanços apresentados, concluímos que ML está em desenvolvimento do SEA demonstrando capacidade de apropriação desse sistema, bem como avanços no processo de letramento, devendo ser atendido seu desejo de aprender a letra cursiva, o qual percebemos ser seu principal interesse atual, a pesquisadora já traçou atividades para este propósito e prosseguiremos dando continuidade em outros trabalhos.

7.2.2 Dados de SB

Partindo do pressuposto que na alfabetização o que funciona é o ensino integrado nas múltiplas aprendizagens da língua escrita (SOARES, 2012), SB foi estimulada de diversas formas, seguindo orientação do grupo FALA DOWN, foram realizadas atividades por sua família na escola, com orientações da mãe, e no LAPEN.

Selecionamos algumas figuras de registros de algumas das atividades realizadas no laboratório, que serão utilizadas como amostras de avaliação de dados. Vale salientar que a figura a seguir trata-se de registro de uma atividade realizada antes das mediações planejadas, na qual foi trabalhado uma história com animais, ao solicitarmos a escolha do animal para escrevermos o nome SB decidiu por GIRAFÁ. Trabalhamos na lousa a escrita e com o alfabeto móvel antes da produção no papel.

Figura 7 – GIRAFA

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na *figura 7*, SB reproduziu do modelo dado na lousa, o qual foi apagado antes de sua produção, primeiramente, mesmo não produzindo graficamente todas as letras e nem atendendo a ordem de escrita, ela entendeu que a escrita representava o enunciado e a distribuição das letras segue uma sequência. Como afirma Cagliari (1992) quando a criança desenha algumas letras e diz que está escrevendo, ela já possui uma ideia do que seja a escrita, entende mesmo não sabendo que os sinais que ela está usando, que possui uma ordem de significação, são sinais necessários para escrever. Vale ressaltar que desde o início do processo de entrada da aquisição da escrita SB sempre utilizou a letra bastão e a cursiva, como observado na *figura 7* e em demais produções mistura os dois tipos de letra.

Pudemos identificar os seguintes descritores, na *figura 7*: D01 e D02, uma vez que reconhece as letras do alfabeto e as distingue de outros sinais gráficos; D04-Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra. Das regras de Cagliari (1999), podemos perceber: R01- Conhece a língua na qual foram escritas as palavras; R02- conhece o sistema de escrita; R04- conhece as letras; R05- conhece a categorização gráfica das letras.

Figura 8 – PG PETECA

The form is titled 'PG PETECA'. It contains a grid for syllable analysis and two drawing boxes.

	P	T	E	C	A
A	PA	TA	CA		a
E	PE	TE	CE		e
I	PI	TI	CI		i
O	PO	TO	CO		o
U	PU	TU	CU		u
ÃO	PAO	TAO	CAO		ão

Below the grid are two drawing boxes:

- Left box: Labeled 'PATO' at the top. It contains a drawing of a duck.
- Right box: Labeled 'COPÔ' at the top. It contains a drawing of a cow.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A *figura 8* trata da reprodução de uma ficha da descoberta adaptada, na qual foi selecionada palavra geradora, retirada de história contada e lida juntamente com SB. Salientamos que os registros não foram os primeiros preenchimentos de ficha por SB, escolhemos essa amostra de quando já estava dominando o processo e observamos que, mesmo nessa pequena seleção, há avanço, partindo da construção de novas palavras para uma estrutura mais organizada, chegando a construção de frase até produção de pequeno texto.

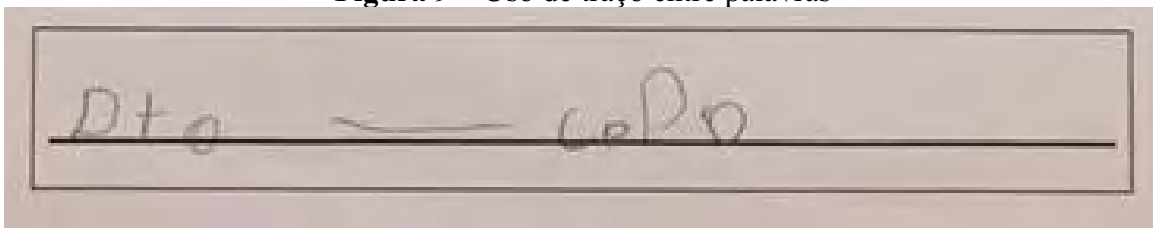
Na *figura 8*, percebemos que foi escolhida a PG PETECA, retirada do livro da coleção Mico Maneco. Após organizar as sílabas dessa palavra em seus respectivos lugares SB preencheu todas as lacunas solicitadas e com mediação partindo das sílabas observadas no quadro da ficha conseguiu formar duas palavras canônicas, ambas com duas sílabas: PATO e COPO e fez a leitura das mesmas. Baseados em Ferreiro (1985), percebemos também que se encontra na fase alfabética, visto que, para atingir a compreensão entre grafemas e fonemas a criança passa por algumas etapas ou fases, as quais SB está passando.

Na análise dessa figura identificamos os seguintes descritores: D01-Distingui as letras do alfabeto de outros sinais gráficos; D02-Reconhece as letras do alfabeto; D04-Reconhecer as

diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra; D05- Identifica as direções da escrita; D08-Identifica sílabas de uma palavra; D11-Ler palavras formadas por sílabas canônicas.

Na *figura 8* podemos perceber as seguintes regras de Cagliari (1999): R01- Conhece a língua na qual foram escritas as palavras; R02- conhece o sistema de escrita; R04- conhece as letras; R05- conhece a categorização gráfica das letras; R06 conhece a categorização funcional das letras; R07- conhece a ortografia; R11- conhece as relações entre sons e letras (princípios de escrita); R12- conhece a ordem das letras na escrita;

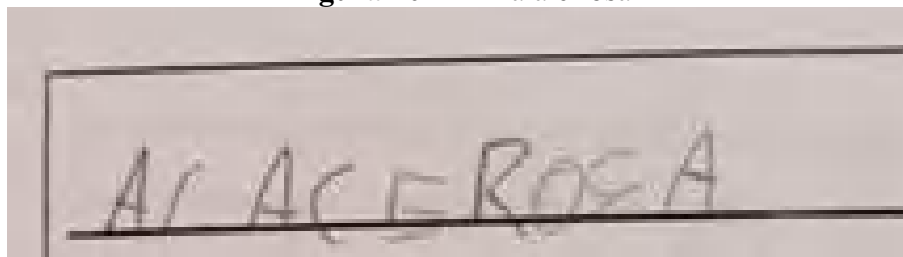
Figura 9 – Uso de traço entre palavras



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A *figura 9* é um recorte da continuidade da atividade da *figura 8*, na qual lhe fora solicitado escolher uma das palavras para produção de uma frase. Notamos que nesse momento SB ainda não compreendia a estrutura formal de frase e escreveu apenas as duas palavras anteriores, só que dessa vez fez apagamento do A escrevendo PTO para PATO, SB utilizou um traço no espaçamento das palavras.

Figura 10 – A mala é rosa



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

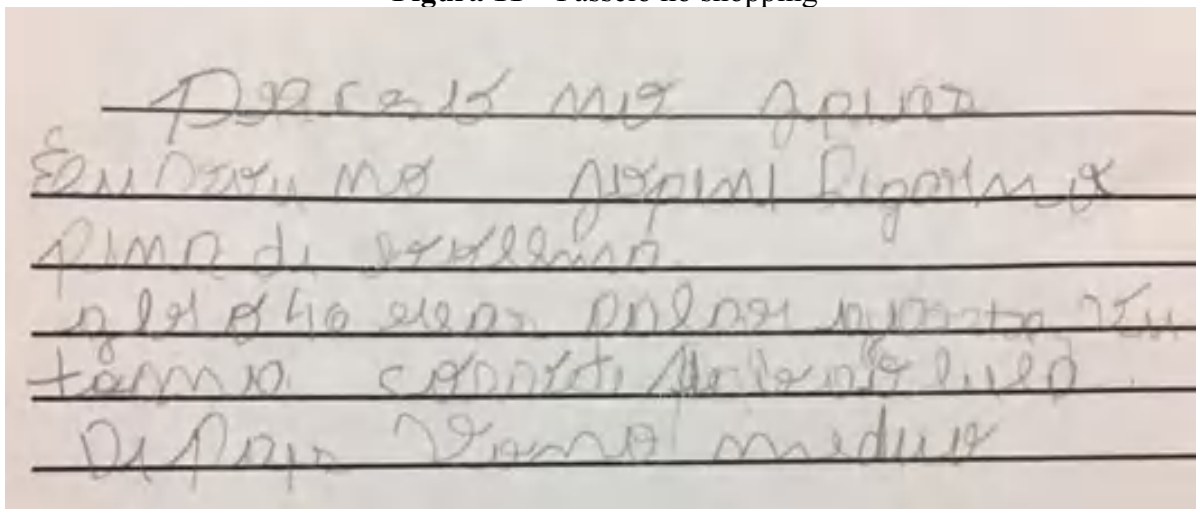
Na *figura 10* foi solicitada, após preenchimento da primeira parte da ficha, a escolha de uma palavra para formação de frase, SB escolheu MALA e falou: “A mala é rosa”. Com mediação escreveu: ALAEROSA, e conseguindo fazer a escolha de uma palavra e um adjetivo, ela utilizou o conectivo E no lugar do traço da *figura 9*. Todavia, ainda não fez a separação das palavras, escrevendo ALALEROSA para: A MALA É ROSA.

Analisando a *figura 10* podemos identificar os seguintes descritores: D01-Distingui as letras do alfabeto de outros sinais gráficos; D02-Reconhece as letras do alfabeto; D04-Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra; D05- Identifica as direções da escrita; D08-Identifica sílabas de uma palavra; D11-Ler palavras formadas por sílabas canônicas; D13-Ler frases.

Destacamos as seguintes regras de Cagliari (1999): R01- Conhece a língua na qual foram escritas as palavras; R02- conhece o sistema de escrita; R04- conhece as letras; R05- conhece a categorização gráfica das letras; R06 conhece a categorização funcional das letras; R10- conhece as relações entre letras e sons (princípios de leitura); R11- conhece as relações entre sons e letras (princípios de escrita); R12- conhece a ordem das letras na escrita; R14-reconhece uma palavra.

Seguimos realizando com SB várias atividades de escrita a fim de obtermos mais avanços em seu processo de aquisição e domínio da escrita. A seguir selecionamos um registro de uma atividade de produção textual, num estágio que SB já havia avançado e se apropriado de muitas convenções do SEA.

Figura 11 – Passeio no shopping



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Com o propósito de continuar motivando e provocar o desejo de dominar o sistema da escrita em nosso sujeito, trabalhamos com algumas atividades de incentivo sobre desejo de aprender. Após trabalharmos com história fizemos alguns questionamentos e gravamos. A figura a seguir é o registro de uma produção textual, ao ser questionada sobre algo que gostaria de escrever SB relatou: “Que vou passear no shopping”. Então, após analisarmos nossa

conversa gravada, partimos para a seguinte produção que será analisada na reprodução da *figura 11*.

Observamos, na *figura 11*, que SB já domina várias estruturas linguísticas exigidas pelo SEA, entendeu a proposta textual. Escolheu e utilizou um título, escreveu: PACSIO NO JOPIOS para: PASSEIO AO SHOPING. Utilizando a consciência fonológica para escrever, com apoio da pesquisadora apenas na mediação oral, sem nenhum apoio visual. Seguiu a escrita do texto: EU VOU NO JOPINI PUGARNO PINA DE BOLEMA GERO 40 REAS PALAR GASTA VU TOMA SORVETE PDE BAOLIILA. DEPOIS VOMO MEDICO. Fizemos a tradução pela leitura de SB do que escreveu: EU VOU NO SHOPING PULAR NA PISCINA DE BOLINHA. QUERO 40 REAIS PARA GASTAR, VOU TOMAR SORVETE DE BAUNILHA. DEPOIS VOU AO MÉDICO. SB escreveu todo o texto utilizando letra cursiva, fazendo espaçamento entre as palavras, teve dificuldade em grafar algumas letras, mas escreveu com coesão e sequência lógica, sem apoio visual, apenas mediação oral, faz uso de conectivos textuais e sua produção é compreensível ao leitor.

Analisando pelos descritores podemos constatar todos, os quais são: D01-Distingui as letras do alfabeto de outros sinais gráficos; D02-Reconhece as letras do alfabeto; D03-Reconhece a ordem alfabética; D04-Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra; D05- Identifica as direções da escrita; D06- Identifica o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita; D07-Identifica o número de sílabas de uma palavra; D08- Identifica sílabas de uma palavra; D09-Identifica rimas; D10-Identifica variações de sons de grafemas; D11-Ler palavras formadas por sílabas canônicas; D12-Ler palavras formadas por sílabas não canônicas; D13-Ler frases; D14-Reconhece o gênero textual e D15-Reconhece a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Com essa atividade, foi possível identificar 16 das 17 regras de Cagliari (1999), são elas: R01- Conhece a língua na qual foram escritas as palavras; R02- conhece o sistema de escrita; R03- conhece o alfabeto; R04- conhece as letras; R05- conhece a categorização gráfica das letras; R06 conhece a categorização funcional das letras; R07- conhece a ortografia; R08- conhece o princípio acrofônico; R09- conhece o nome das letras; R10- conhece as relações entre letras e sons (princípios de leitura); R11- conhece as relações entre sons e letras (princípios de escrita); R12- conhece a ordem das letras na escrita; R13- conhece a linearidade da fala e da escrita; R14- reconhece uma palavra; R15- nem tudo que se escreve são letras; R16- nem tudo que aparece na fala tem representação gráfica na escrita.

É importante mencionar que nas análises das amostras das figuras aparecem alguns descritores e regras que apenas nas imagens não são possíveis de serem visualizados, porem foram identificados pela pesquisadora na aplicação e desenvolvimento das atividades representadas nas fotos.

Retomando as figuras analisadas anteriormente, podemos observar os avanços gradativos em suas produções de escrita, na *figura 7* encontrava-se ainda no início do processo de alfabetização, nas *figuras 9 e 10* já compreendia a estrutura de frase, escrevendo duas palavras separadas por um traço, dando a ideia que entendia que deveria ter um espaçamento, posteriormente ela faz uso de mais palavras e alguns conectivos, embora não utilizou nenhum espaçamento. E, finalmente, partindo para os avanços mais significativos na *figura 11*, sua produção ganha uma estrutura de texto, demonstrando que se apropriou de várias convenções e faz uso com propriedade do sistema escrita alfabético.

A seguir, apresentamos no *quadro 6* os avanços e resultados alcançados, os que estão em processo e aqueles que até o momento ainda não foram alcançadas por SB. Como já foi informado anteriormente, na apresentação do *quadro 05*, a análise foi realizada observando todas as atividades de mediações e não somente as figuras explicitadas acima.

Quadro 6 – Análise de descritores das atividades individuais desenvolvidas por SB

Descritores	Habilidades	Alcançada	Em processo	Não alcançada
D01	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	X		
D02	Reconhecer as letras do alfabeto	X		
D03	Reconhecer a ordem alfabética.	X		
D04	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra	X		
D05	Identificar as direções da escrita.	X		
D06	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.	X		
D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra.	X		
D08	Identificar sílabas de uma palavra.	X		
D09	Identificar rimas.	X		
D10	Identificar variações de sons de grafemas		X	
D11	Ler palavras formadas por sílabas canônicas	X		
D12	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.		X	
D13	Ler frases.	X		
D14	Reconhecer o gênero textual.	X		
D15	Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.		X	
TOTAL		11	04	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Observamos no *quadro 6* que dos descritores analisados SB alcançou 12, somente 3 ainda se encontram em processo e 0 não foi alcançado. Ressaltamos que esse significativo resultado foi adquirido em avanços gradativos, em cada sessão realizada, no decorrer das atividades no LAPEN em parceria com a família que sempre buscou as orientações precisas, não só para desenvolver as atividades com SB em casa, mas também para levar esses conhecimentos a escola em que ela se encontra matriculada.

Dessa forma, considerando que do início da pesquisa até o presente momento SB apresentou avanços significativos e ao final dessa pesquisa apresentamos resultados que regem ao processo de letramento e domínio da escrita, concluindo que SB já se apropriou de várias convenções do SEA.

7.2.3 Dados de LT

Antes de apresentarmos os dados de LT devemos fazer algumas considerações. Depreendendo que a ND compreende que a linguagem não está pronta e determinada aprioristicamente, mas é construída a partir das relações estabelecidas entre os homens, percebemos que nosso sujeito tem um excelente desenvolvimento intelectual, interessa-se por vários assuntos, todavia, na aprendizagem da escrita, devido algumas dificuldades que LT não gosta de demonstrar, por muitos anos não demonstrava desejo de aprender a escrita, apesar de todo estímulo proporcionado pela sua família, escola e atendimentos no LAPEN.

Acordados com Ghirello-Pires (2016) podemos entender que algumas pessoas necessitam de mais tempo para a consolidação do aprendizado e por caminhos diferenciados maior necessidade de mediação.

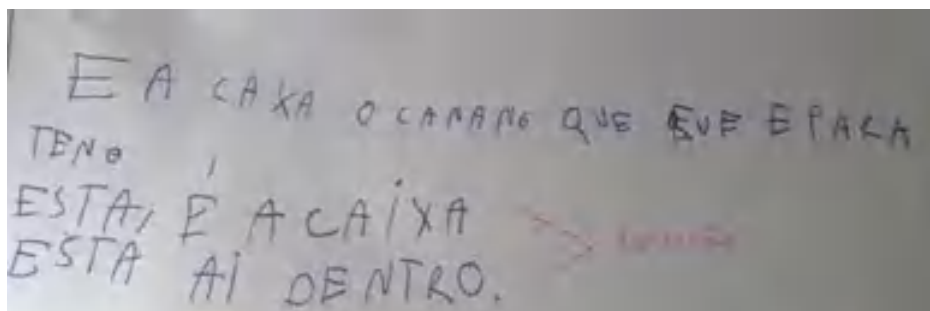
Dessa maneira, a construção dos conceitos de aprendizagem estava acontecendo pelas relações e meio nos quais LT estava inserida. Tanto que, apesar de, pela padronização da idade escolar, estivesse em atraso e muitos duvidarem de seu potencial, LT apropriou-se das convenções do SEA, necessárias para ler e escrever.

Dessa forma não compete essa pesquisa explicar quais motivos levaram a esse atraso em LT, mas analisar quais motivações levaram a aquisição e apropriação dessas aprendizagens. Assim, considerando as peculiaridades positivas, analisamos os dados dos diversos registros arquivados e selecionamos alguns como amostras para apresentação nessa seção.

No início das mediações LT não realizava nenhuma produção escrita sem apoio visual, era considerada “copista”, pois escrevia tudo que lhe fosse solicitado ou não, em casa, escola e

no LAPEN. Escolhemos a figura 12 como primeira amostra, pois antes de iniciarmos as nossas mediações planejadas, realizamos essa atividade, após discussão em grupo sobre a leitura do livro o Pequeno Príncipe, LT escolheu essa parte para apresentar aos seus coetâneos. Solicitei que escrevesse para não esquecer, o trecho do livro: “Essa é a caixa. O carneiro que queres está aí dentro.”

Figura 12 – Trecho do Pequeno Príncipe



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

LT escreveu através de cópia, olhando o livro a primeira vez: E A CAXA O CANANE QUE EUE E PARA TENO. Solicitei que olhasse novamente o trecho no livro, então ela disse “está errado, vou corrigir”, assim, fez a segunda escrita sem copiar do livro: ESTÁ É CAIXA ESTÁ AÍ DENTRO. Ela não reproduziu como costumava fazer, mas essa ausência de algumas letras e até mesmo de palavras, na escrita e reescrita, sem copiar do livro, tendo apenas a memorização do que tinha acabado de ver e seu texto para corrigir, representou que tinha o conhecimento global dessa escrita. A partir desse momento percebi que LT não realizava apenas a cópia, ela sabia o que estava escrevendo, só tinha pressa, analisava rapidamente e escrevia o mais rápido que podia, sem pensar. Estava no desenvolvimento alfabético, mas tinha dificuldade de escrever. Esses comportamentos estavam presentes também na leitura, não queria demonstrar sua dificuldade, dessa maneira tinha pressa e queria adivinhar as palavras.

Realizando essa atividade identificamos os descritores: D01-Distingui as letras do alfabeto de outros sinais gráficos; D02-Reconhece as letras do alfabeto; D03-Reconhece a ordem alfabética; D05- Identifica as direções da escrita; D06- Identifica o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita; D07-Identifica o número de sílabas de uma palavra; D08- Identifica sílabas de uma palavra; D10-Identifica variações de sons de grafemas; D11-Ler palavras formadas por sílabas canônicas; D12-Ler palavras formadas por sílabas não canônicas; D13-Ler frases; D14-Reconhece o gênero textual.

Foi possível identificar as seguintes regras de Cagliari (1999): R01- Conhece a língua na qual foram escritas as palavras; R02- conhece o sistema de escrita; R03- conhece o alfabeto; R04- conhece as letras; R05- conhece a categorização gráfica das letras; R06 conhece a categorização funcional das letras; R07- conhece a ortografia; R08- conhece o princípio acrofônico; R09- conhece o nome das letras; R10- conhece as relações entre letras e sons (princípios de leitura); R11- conhece as relações entre sons e letras (princípios de escrita); R12- conhece a ordem das letras na escrita; R13- conhece a linearidade da fala e da escrita; R14- reconhece uma palavra.

Figura 13 – Ficha LT

A	LA	TA	LA	a
E	LE	TE	DE	e
I	LI	TI	SI	i
O	LO	TO	CO	o
U	LU	TU	CU	u
ÃO	LA	TA	CA	ão

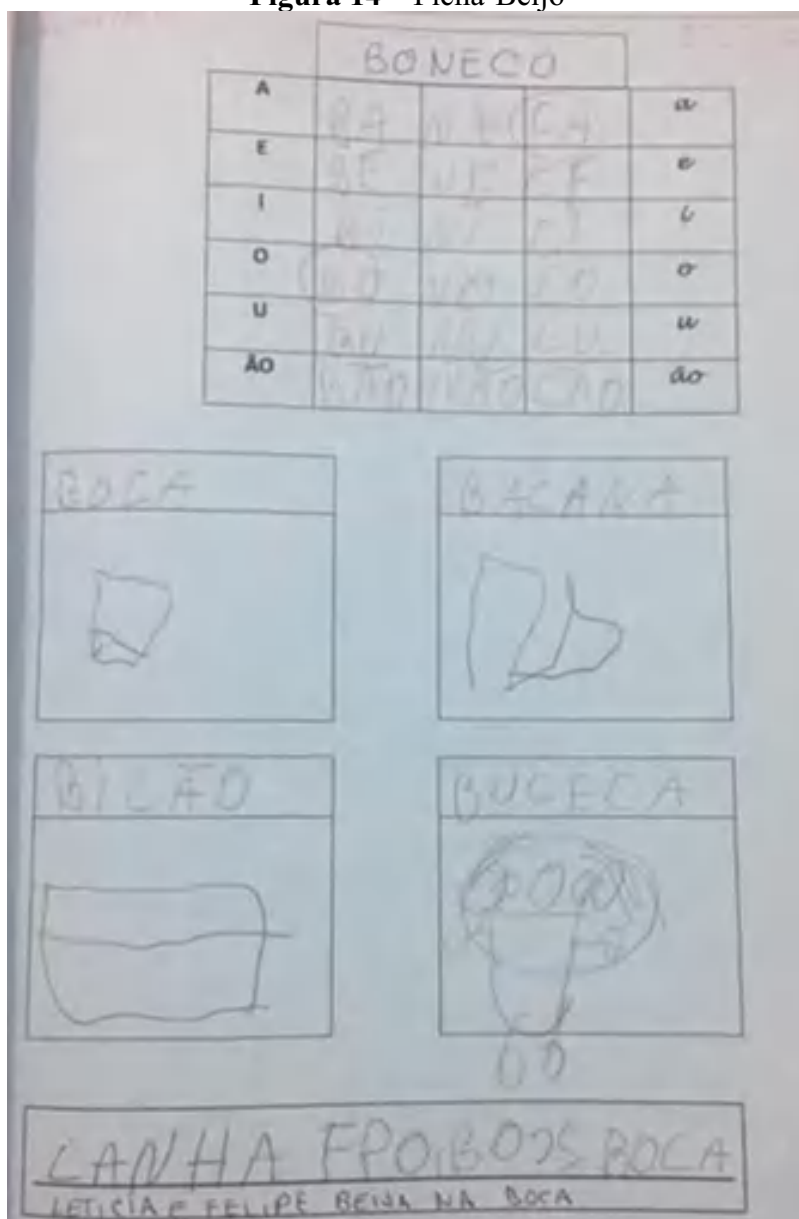
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A *figura 13* é o primeiro registro de preenchimento da “ficha de descoberta” por LT, mesmo partindo do seu nome, após distribuir as famílias silábicas, recusou-se a refletir sobre o a última sílaba de seu nome e quis apenas preencher a primeira parte da ficha. Concluímos que mesmo partindo do seu nome, essa mediação não a motivava. A escolha dessa amostra é apenas para representar a sua negação em fazer qualquer atividade que não a agrada. Essa situação ocorreu em várias situações, não apenas em atividades direcionadas de escrita, mas até mesmo em discursões coletivas sobre um livro que ela não tivesse interesse, ela não manifestava sua

opinião aos seus coetâneos. Até ocorrer um acontecimento que influenciou muito seus interesses.

LT começou a frequentar o grupo de jovens do FALA DOWN no início de 2019, ela passou a ser ainda mais comunicativa, sempre emitindo opiniões, críticas em muitos momentos, participando de rodas de conversa em eventos. Notamos que essa participação no grupo era a motivação necessária para que LT avançasse também no SEA. Continuando nossas análises vamos exemplificar essa afirmação.

Figura 14 – Ficha-Beijo



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

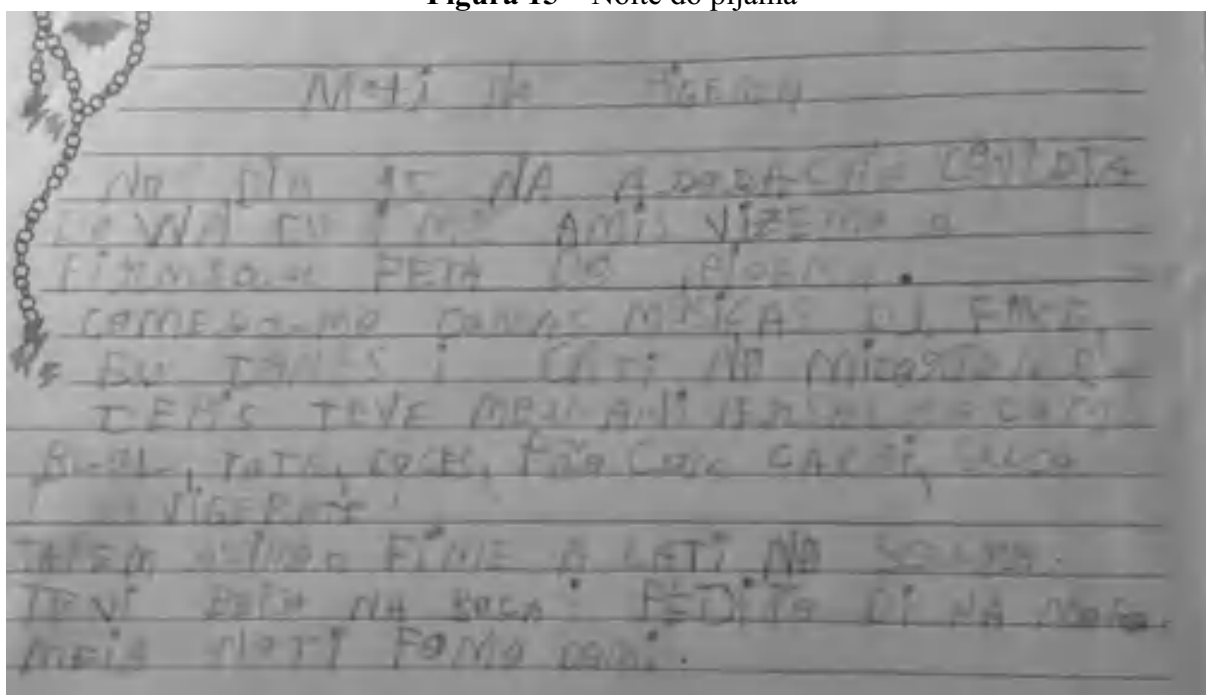
A *figura 14* é o registro da atividade da “ficha da descoberta”, LT retirou a PG da história, realizou o preenchimento das famílias silábicas, partindo para formação de novas palavras escreveu: BOCA, BACANA, BICÃO E BOCECA para BONECA. Fazendo, dessa forma, apenas uma troca comum no processo inicial da escrita, trocando uma oclusiva nasal por uma oclusiva oral, ela manteve a classe de palavras.

Ainda na *figura 14*, observamos o último registro escrito. Quando solicitado para escolher uma palavra para essa produção escolheu BOCA. Escreveu: LANHA FPO, BOJS BOCA. Na palavra BOJS o J está invertido. Quando solicitado a leitura ela disse: “LETÍCIA E FELIPE BEIJA NA BOCA. Dessa maneira escreveu LANHA para LETICIA, FPO para FELIPE, BOJS para BEIJO. Evidenciando que ela já estava avançando da hipótese silábica alfabética e se apropriado de uma parte do funcionamento do SEA. É interessante revelar que esse casal, a qual ela faz referência, fazia parte do grupo de jovens, que naquela ocasião estavam namorando e frequentavam as reuniões e passeios do FALA DOWN sempre juntos.

Analisando pelos descritores podemos constatar 13 dos 15, os quais são: D01-Distingui as letras do alfabeto de outros sinais gráficos; D02-Reconhece as letras do alfabeto; D03-Reconhece a ordem alfabética; D04-Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra; D05- Identifica as direções da escrita; D06- Identifica o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita; D07-Identifica o número de sílabas de uma palavra; D08-Identifica sílabas de uma palavra; D09-Identifica rimas; D10-Identifica variações de sons de grafemas; D11-Ler palavras formadas por sílabas canônicas; D12-Ler palavras formadas por sílabas não canônicas; D13-Ler frases.

Com essa atividade, foi possível identificar as seguintes regras de Cagliari (1999): R01- Conhece a língua na qual foram escritas as palavras; R02- conhece o sistema de escrita; R03- conhece o alfabeto; R04- conhece as letras; R05- conhece a categorização gráfica das letras; R06 conhece a categorização funcional das letras; R07- conhece a ortografia; R08- conhece o princípio acrofônico; R09- conhece o nome das letras; R10- conhece as relações entre letras e sons (princípios de leitura); R11- conhece as relações entre sons e letras (princípios de escrita); R12- conhece a ordem das letras na escrita; R13- conhece a linearidade da fala e da escrita; R14- reconhece uma palavra.

Vale ressaltar que, conforme observado nos indivíduos anteriores, nas análises das amostras das figuras aparecem alguns descritores e regras que apenas nas imagens não são possíveis de serem visualizados, porém foram identificados pela pesquisadora na aplicação e desenvolvimento das atividades representadas nas fotos.

Figura 15 – Noite do pijama

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A última amostra a ser analisada, foi também a última produção de LT em nossas sessões o registro está representado na *figura 15*. Uma produção textual do evento organizado pelo grupo de jovens FALA DOWN, o qual teve toda programação decidida por eles em reuniões no LAPEN, LT contribuiu sugerindo atividades e, após o acontecimento, na nossa última sessão, ela disse que queria escrever sobre, que avanço: ela pediu para escrever! Foi muito gratificante para a pesquisadora, porque era uma escrita espontânea e foi a que ela descreveu mais detalhes.

Antes da produção escrita, ela mesmo, como de costume em outras mediações pediu que gravasse o que ela falou, então, após gravação, LT reproduziu partindo de sua gravação e algumas vezes solicitando apoio oral da mediadora. No título escreveu: MOTI DO PIJAMA, para: NOITE DO PIJAMA. Tradução do texto: NO DIA 15 NA ASSOCIAÇÃO CONQUISTA DOWN EU E MEUS AMIGOS FIZEMOS A PRIMEIRA FESTA DO PIJAMA. COMEÇAMOS COM AS MUSICAS DE FUNK, EU DANCEI E CANTEI NO MICROFONE. DEPOIS TEVE MEU ANIVERSÁRIO COM BOLO, TORTA, DOCES, PÃO COM CARNE, SUCO E REFRIGERANTE. TAMBÉM ASSISTIMOS O FILME ALADIM NO ESCURO. TEVE BEIJO NA BOCA E PEDIDO DE NAMORO. MEIA NOITE FOMOS DORMIR.

Com a riqueza dessa produção concluímos que não há dúvidas que LT avançou muito no processo de alfabetização, capaz de ler e escrever de forma entendível ao leitor, passando dominar muitas convenções ortográficas

Analisando toda a atividade realizada em detalhes podemos observar todos os descritores, os quais são: D01-Distingui as letras do alfabeto de outros sinais gráficos; D02-Reconhece as letras do alfabeto; D03-Reconhece a ordem alfabética; D04-Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra; D05- Identifica as direções da escrita; D06- Identifica o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita; D07-Identifica o número de sílabas de uma palavra; D08-Identifica sílabas de uma palavra; D09-Identifica rimas; D10-Identifica variações de sons de grafemas; D11-Ler palavras formadas por sílabas canônicas; D12-Ler palavras formadas por sílabas não canônicas; D13-Ler frases; D14-Reconhece o gênero textual e D15-Reconhece a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Com essa atividade, foi possível identificar também 16 das 17 regras de Cagliari (1999), são elas: R01- Conhece a língua na qual foram escritas as palavras; R02- conhece o sistema de escrita; R03- conhece o alfabeto; R04- conhece as letras; R05- conhece a categorização gráfica das letras; R06 conhece a categorização funcional das letras; R07- conhece a ortografia; R08- conhece o princípio acrofônico; R09- conhece o nome das letras; R10- conhece as relações entre letras e sons (princípios de leitura); R11- conhece as relações entre sons e letras (princípios de escrita); R12- conhece a ordem das letras na escrita; R13- conhece a linearidade da fala e da escrita; R14- reconhece uma palavra; R15- nem tudo que se escreve são letras; R16- nem tudo que aparece na fala tem representação gráfica na escrita.

O quadro abaixo apresenta os avanços e resultados alcançados, os que estão em processo e aqueles que até o momento ainda não foram alcançadas por LT. Como já foi informado anteriormente, na apresentação do *quadro 05* e *06* a análise desses descritores, foi feita observando todas as atividades de mediações e não somente as figuras explicitadas neste capítulo.

Quadro 7 – Análise de descritores das atividades individuais desenvolvidas por LT

Descritores	Habilidades	Alcançada	Em processo	Não alcançada
D01	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	X		
D02	Reconhecer as letras do alfabeto	X		
D03	Reconhecer a ordem alfabética.	X		
D04	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra	X		
D05	Identificar as direções da escrita.	X		
D06	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.	X		
D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra.	X		
D08	Identificar sílabas de uma palavra.	X		
D09	Identificar rimas.	X		
D10	Identificar variações de sons de grafemas	X		
D11	Ler palavras formadas por sílabas canônicas	X		
D12	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	X		
D13	Ler frases.	X		
D14	Reconhecer o gênero textual.	X		
D15	Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X		
TOTAL		15	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Concluimos, agora, com base no *quadro 7*, que LT alcançou todas as habilidades descritas nesse e também se apropriou de várias competências e convenções do SEA, partindo de seu desejo de aprender, desenvolvendo os critérios necessários para avançar quanto as complexidades da escrita a partir de agora. É necessário registrar que no segundo semestre do ano de 2019, foi reconhecida, pela escola em que se encontra matriculada, como alfabetizada e letrada.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, discorremos sobre os pressupostos das teorias que regem nossa concepção de sujeito e sociedade, sendo: a Teoria Histórico-Cultural e a Neurolinguística Discursiva. Apresentamos as particularidades da síndrome de Down, pontuando aspectos sobre as condições orgânicas estabelecidas e as possibilidades de compensação e reorganização perante a mediação, que contou com estratégias específicas. Para que ocorresse a apropriação do sistema de escrita alfabético foram elaboradas atividades que atendessem as diferentes especificidades encontradas em nossos sujeitos.

Nossa pesquisa corrobora com a relevância dada por Vigotski quanto ao papel do mediador, já que esse pode favorecer a organização do pensamento do sujeito e, como consequência, contribuir para suas produções de linguagem, que independe da comorbidade descrita. Acordados ainda com Vigotski, que é por meio da internalização da linguagem que a pessoa é capaz de produzir novas significações, potencializando as conquistas histórico-culturais. Todavia, para que essa internalização ocorra pela mediação, entendemos a importância do estabelecimento de estratégias direcionadas às particularidades do sujeito e seus comprometimentos frente aos contextos das situações enunciativo-discursivas.

Assim, a fim de conhecermos melhor essas especificidades, levantamos a história de cada sujeito, por meio de investigação no banco de dados do LAPEN, entrevistas com as mães e observação dos objetos de interesse e motivação nas sessões de mediação pela linguagem, em que a pesquisadora era apenas um instrumento mediador. Dessa forma foi possível caracterizar as dificuldades no processo da linguagem escrita dos participantes da pesquisa por meio de análise de atividades de leitura e escrita propostas em sessões individuais e entre pares. Vale ressaltar a importância dos instrumentos selecionados para a realização dessa pesquisa, desde os documentos que utilizamos para analisar as atuais competências exigidas na aquisição do SEA aos materiais de mediação que contribuíram na apropriação dos conhecimentos necessários desse processo.

Nas aplicações das avaliações do programa Mais Alfabetização, de forma diferenciada e individualmente com cada sujeito, percebemos a importância de as escolas realizarem essas avaliações em caráter especial a cada especificidade das pessoas com deficiência matriculadas no ensino regular. Pois, até o presente momento, as pessoas com síndrome de Down e outras deficiências não participam dessas avaliações oficiais governamentais. Salientando que o objetivo do programa, explicitado no manual operacional (ANEXO?), é a partir das avaliações,

contratar um professor alfabetizador que dê suporte nesse processo as crianças que tiverem maiores dificuldades. À vista disso, se as crianças com deficiência participassem das avaliações e constatassem suas dificuldades, teriam acesso ao programa, tendo assim um professor alfabetizador trabalhando suas especificidades.

No nosso trabalho podemos, por meio dos resultados das avaliações utilizadas, fazendo uso das matrizes do programa, destacar os avanços dos participantes dessa pesquisa e, também, caracterizar suas dificuldades, bem como planejamos atividades de intervenção específicas a cada dificuldade registrada. Pudemos também constatar quantitativamente por meio dos quadros, elaborados com base nas diretrizes do programa Mais Alfabetização, os resultados dessas avaliações, e a critério apenas de destaque desses resultados criamos níveis que puderam quantificar os avanços de cada sujeito.

Ao analisarmos os resultados da última avaliação de percurso, o qual apresentava questões de nível de complexidade mais avançado do que a avaliação diagnóstica e um maior número de descritores de competências, constatamos que o número de desacertos no total foi aproximadamente 50%. Dessarte, buscamos intensificar as mediações, pontuando suas dificuldades e acrescentando ao nosso programa atividades inspiradas na perspectiva Freiriana, nas quais foram aplicadas atividades selecionadas a partir de eixos de interesses individuais e desejos de aprender dos indivíduos, respeitando o tempo e forma de assimilação de cada um. Ao utilizarmos as fases e fichas adaptadas do método de Paulo Freire aos nossos sujeitos, os resultados foram analisados a partir dos registros das fichas e gravações, acompanhando e registrando os avanços das produções que partiram de palavras geradoras, para a criação de novas palavras, formação de frases e produção de pequenos textos significativos. Na última pós-testagem, com a segunda aplicação das avaliações de percurso, o número de acertos foi de aproximadamente 60%, percebemos significativos avanços, porém os registros escritos das fichas freirianas adaptadas foram o que chamaram mais atenção na graduação de propriedades do sistema adquiridas nas produções de casa participante da pesquisa: todos tinham evoluído em suas produções escritas.

Podemos considerar, pelos resultados finais, que o uso de estratégias significativas elaboradas pela pesquisadora foi fundamental para que as estruturas trabalhadas do sistema de escrita alfabético (SEA) fossem internalizadas e apropriadas pelos sujeitos participantes da pesquisa e, concluímos, que o sujeito ML saiu do processo de aquisição e entrada da escrita, estando agora em processo de apropriação e desenvolvimento do SEA, capaz de ler algumas palavras e escrever com apoio visual e os sujeitos SB e LT se apropriaram das convenções do

SEA trabalhadas e podem ser considerados letrados e capazes de ler e escrever de modo entendível no que rege as determinações oficiais do sistema de alfabetização do Brasil, sendo capazes de continuar avançando nesse processo partindo para estruturas linguísticas mais complexas do sistema de escrita brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ABCMED. **Diferenças entre síndrome e doença.** 2016 Disponível em: <https://www.abc.med.br/p/1273753/diferencas+entre+syndrome+e+doenca.htm>. Acesso em: 1 mar. 2020.
- ABAUURRE, M. B. M.; CAGLIARI, L. C. **Textos espontâneos na primeira série:** evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética para representar e segmentar a escrita. Cadernos Cedes, v. 14, São Paulo: Cortez, 1985
- ANDRADE, M. L. F.; SILVA, M. A. (Orgs.). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva:** teorização e práticas com a linguagem. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem, São Paulo: Hucitec, 2004.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.
- BODINE, A. A phonological analysis of the speech of two mongoloid Down's syndrome boys. In: **Antropological linguistics.** Indiana, EUA, 16 (1), 124, 1974
- BRIDI FILHO, C.A.; BRIDI, F.R.S. Sobre o aprender e suas relações: interfaces entre neurologia, psicologia e psicopedagogia. In: ROTA, N.T.; BRIDI FILHO, C.A.; BRIDI, F.R. de S. (Org.). **Neurologia e aprendizagem:** abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- BORGHI, R. W. Consonant phoneme, and distinctive feature error patterns in speech. In: VAN DIKE, D. C.; LANG, D. J.; HEIDE, F.; VAN DUYNE, S.; SOUCEK, M. J. **Clinical perspectives in the management of Down syndrome.** New York: Springer Verlag, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.**
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Matrizes de Referência.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/matrizes-de-referencia1>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRUNONI, D. Aspectos epidemiológicos e genéticos. In: SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 2003.

BUNDUKI, V. *et al.* Diagnóstico pré natal de fenda labial e palatina: experiência de 40 casos. **Revista Brasileira de Ginecologia Obstetrícia**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 9, out. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbgo/v23n9/11278.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione 1999

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. 1993

CAGLIARI, L.C. Breve História das letras e dos números. In Massini-Cagliari, G & Cagliari L. C. (Org). **Diante das letras - A escrita na alfabetização**. Campinas. Mercado das letras. 2001.

CAMARGO, E. A. A. **Era uma vez... o contar histórias em crianças com síndrome de Down**. 1994. Dissertação (Mestrado....) Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1994.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, M. **Guia Prático do Alfabetizador**. São Paulo: Ática. 2001.

CONSTANTINO, E. P.; ROSSATO, S. P, M. Educação especial: Educação especial: as interfaces da atividade docente. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z.F. R. G.; FRANCO, A. F. (Org). **O processo de escolarização e a produção de queixa escolar**: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia. Maringá: EDUEM, 2004.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso**: avaliação e acompanhamento longitudinal de linguagem de sujeitos afásicos de uma perspectiva discursiva. 1986. 284 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Publicada em livro, São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COUDRY, M. I. H. Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução (Discursive Neurolinguistics: aphasia as translation). *Estudos da Língua(gem)*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 7-36, 2008. ISSN: 1982-0534. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v6i2.1065>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1065>. Acesso em: 8 jul. 2019.

COUDRY, M. I. H.; BORDIN, S. S. Ambientes discursivos na afasia e na infância (Discursive environments in aphasia and childhood). *Estudos da Língua(gem)*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 9-22, 2019. ISSN: 1982-0534. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v17i1.5295>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5295>. Acesso em: 7 jan. 2020.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. **Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND)**. In: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, M. I. H.;

ESCRIBÁ, A. **Síndrome de Down**: Propuestas de Intervención. Madrid: Editorial Gymnos, 2002.

ESCAMILLA, S. G. **El niño con Síndrome del Down**. México: Diana, 1998

DUARTE, N. **A Anatomia do Homem é a Chave da Anatomia do Macaco: A Dialética em Vigotski e em Marx e a questão do Saber Objetivo na Educação Escolar**. Educação e Sociedade. Campinas, Cedes, 2000.

FACCI, M. G. D; MEIRA, M. E. M; TULESKI, S. C. **A exclusão dos incluídos: Uma crítica da psicologia da educação à patologia e medicalização dos processos educativos**. 2. Ed. Maringá: Eduem, 2012.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas da escritura em el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **A experiência do MOVA**. SP/ Brasil. Ministério da Educação e Desporto. Instituto Paulo Freire; Organização de Moacir Gadotti. São Paulo, 1996

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDBERG, C.; SANT, A.V. Desenvolvimento motor normal. In: Tecklin JS. **Fisioterapia pediátrica**. São Paulo: Artmed; 2002.

GOMES, A. L. L.; FIGUEIREDO, R. V.; ROCHA, S. R. M. **Práticas de leituras: no contexto da escola das diferenças**. Fortaleza, Edições UFC, 2010.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A.; LABIGALINI, A. P. V. Síndrome de Down: funcionamento e linguagem. In: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F. A. de; SILVA, M. A. **Caminhos da Neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado Livre, 2010, p. 357-376.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A. Gênese do preconceito e implicações no funcionamento de linguagem na Síndrome de Down (Genesis of prejudice and implications in the operation of language in Down Syndrome). Estudos da Língua(gem), [S. l.], v. 9, n. 1, p. 105-135, 2011. ISSN: 1982-0534. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v9i1.1142>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1142>. Acesso em: 6 out. 2019.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A.; MORESCHI, S. Especificidades no acompanhamento inicial em crianças com síndrome de Down: uma abordagem histórico-cultural. In: GHIRELLO-PIRES, C.S.A.(org.) **Síndrome de Down: perspectivas atuais**. Edições UESB. 2016

GHIRELLO-PIRES, C, S, A. Apresentação. In: GHIRELLO-PIRES, C. C. A. (Org.) **Reflexões sobre linguagem, inclusão e políticas públicas na síndrome de Down e no Transtorno do Espectro Autista**. Vitória da Conquista: Eduesb, 2020.

GUNN, P. Speech and language. In: LANE, D.; STRATFORD, B. **Current aproches to Downs syndrome**. London: Penguin Bos, 1985.

IDE, S.M. Alfabetização e deficiência mental. **Revista Brasileira de educação Especial**. N1, Vol. I. Piracicaba: Unimep, São Carlos: UFSCarp, p. 41-50, 1992.

IERVOLINO, S. A. **Estudo das percepções, sentimentos e concepções para entender o luto de familiares de portadores da síndrome de Down da Cidade de Sobral – Ceará**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública). Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo) - São Paulo, 2005.

ILARI, R. O Estruturalismo Linguístico: Alguns Caminhos, In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**, vol. 3/ Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes, organizadoras. São Paulo: Cortez, 2004, p. 53-92.

JAKOBSON, R. (1960). **Linguística e Comunicação**. Trad. Isidoro Bliksteine e José Paulo Paes, São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R.; MATA, Vilson Aparecido da. Alienação ou exclusão: refletindo o processo de “inclusão” na educação de jovens e adultos. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011.

LACERDA, N. Informação para os médicos. **Revista de Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia** 21. 1997.

LEITÃO, S. *et al.* Contribuições da Neuropsicologia de Alexandr Romanovich Luria para o debate contemporâneo sobre relações mente-cérebro. In: **Mnemosine**. Vol.6, p. 88-110, 2010.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995.

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

LIMA, I.L.B; DELGADO, I.C.; CAVALCANTE, M.C.B. Desenvolvimento da linguagem na síndrome de Down: análise da literatura. **Distúrb Comun**, São Paulo, 29(2): 354-364, 2017.

LIMA, I.L.B; DELGADO, I.C.; CAVALCANTE, M.C.B. Desenvolvimento da linguagem na síndrome de Down: análise da literatura. **Distúrb Comun**, São Paulo, 29(2): 354-364, 2017.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Ed. 49. Rio de Janeiro; José Olympio, 2011

LURIA, A.R. **Curso de Psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. **Higher Cortical Functions in Man**. Nova Iorque: Basic Books, 1980.

LURIA, A. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MAMEDE, M. A; ZIMMERMANN, É. Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de física. **Anais [...]**. XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física. 2005

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MEYERS, F. L. **Using computers to teach children whith Downs syndrome spoken and written language skills**. The Psicobiologyof Down syndrome, 1990.

MILLER, J. F. Language and communication characteristics of Down syndrome, In: PUESCHEL, S. M. **New perspectives on Down Syndrome**. London: Paulh Brookes Publishing, 1987.

MORATO, E. Neurolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 143-169.

MORATO, E. M. **Linguagem e Cognição: as reflexões de L. S. Vigotski sobre a ação reguladora da linguagem**. São Paulo: Plexus, 1996.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MONACORDA. **A história da educação: Da antiguidade aos nossos dias**. 1989.

MERCADO, E. L. O. **A criança com síndrome de Down e a possível construção da base alfabética**. Educação-Revista do Centro de Educação UFAL. Ag. 1995

NOVAES-PINTO, R. C. Linguagem, subjetividade e ensino: reflexões à luz da neurolinguística discursiva. In: HARMUCH, A.; SALEH, P.B.O. (Org.). **Identidade e subjetividade – configurações contemporâneas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, 216 p.

MEYERS, F. L. **Using computers to teach children whith Downs syndrome spoken and written language skills**. The Psicobiologyof Down syndrome, 1990

MILLER, J. F. Language and communication characteristics of Down syndrome, In: PUESCHEL, S. M. **New perspectives on Down Syndrome**. London: Paulh Brookes Publishing, 1987.

Nunes, T. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: E. M. S. S. Alencar (org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. (p. 13-49). São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, A.A.S. **Representações sociais sobre Educação Especial e Deficiência**: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual. Paulista Marília: Unesp, 2002.

OLIVEIRA, A.A.S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M.C.; MANZINI, E.J.; BUSTO, R.M.; TANAKA, E.D.O.; FUJISAWA, D.S. **Políticas Públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial**. Londrina: ABPEE, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PEIRCE, C. S. Escritos Coligidos. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural. 1980.

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

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RONDAL, J. A. Language in Down's syndrome: a life-span and modularity. **Rassegna Italiana di Linguistica Applicada**. Roma: Bulzonieditore, 1991.

ROSSATO, S. P.M. **Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis**. 2010. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá- PR, 2010.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SCHWARTZMAN, J (ORG) **Síndrome de Down**. 2 ed. São Paulo: Mackenzie, 2003.

STRATFORD, B. **Down's syndrome**: past, present and future a understanding and positive guide for families, friend and professionals. London: Penguin Books, 1989

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STRATFORD, B. **Down's syndrome**: past, present and future an understanding and positive guide for families, friends and professionals. London: Penguin Books, 1989.

TEZZARI, M. L. A longa e difícil trajetória das pessoas com deficiência intelectual. In: MORAES, S. C. (Org.). **Educação inclusiva**: diferentes significados. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

TEZZA, E. **O que é Síndrome de Down**. Curitiba: Texto Didático, 1995.

TISSOT, R. J.; MOUNIN, G.; LHERMITTE, F. **Agrammatisme**. Brussels: Dessart, 1973.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018. Título original: Michliênierietch.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a análise pedologia do processo pedagógico. In: PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é mais a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Seminovitch

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. Semióvic. **Obras escogidas**: fundamentos da defectologia. Madri: Visor, várias datas/1997

VYGOTSKY, L.S. 1934. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In: PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é mais a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Seminovitch
VIGOTSKI no Brasil, repercussões no campo educacional. Brasília. 2010. 298 fls. TESE (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA

Questionário - Entrevista

Parte 1

1-Nome da criança ou

jovem: _____

Mãe: _____

Pai: _____

2-Com quem vive a criança (irmãos etc.)?

3- Fez pré-natal? Ficou sabendo da trissomia na gestação ou pós-parto?

4- Como foi para você receber o diagnóstico?

5- E para o restante da família?

6- A criança foi amamentada?

7- E como foi a introdução alimentar sólida?

8- Após o diagnóstico quais profissionais foram orientados a procurar?

9- Quais profissionais a família conseguiu procurar?

Parte 2

1-Como foi a escolha da primeira escola?

2-Quantos anos tinha a criança?

3- Como foi a adaptação da criança no primeiro ano escolar?

4- Como era a relação da mãe (família) com a escola?

5- Como foi a relação da mãe (família) com a professora e principalmente em relação a aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais?

6- Em que série/ano escolar a criança ou jovem encontra-se matriculada atualmente?

7- Como é a relação da mãe (família) com a escola atualmente?

8- Como é a relação da mãe (família) com a professora atual? (Ou professor de língua portuguesa, caso a criança tenha outros professores).

9- Há algum tipo de orientação da escola ou professor sobre o desenvolvimento de atividades que colaborem com a aprendizagem? Se sim, quais são essas orientações?

10- Para você o que é alfabetização?

10.1- Seu filho (a) está alfabetizado (a)? Como você observou/a esse processo?

11- Você consegue identificar se filho(a) tem alguma dificuldade em relação a leitura e escrita? Quais?

13- Se não considera alfabetizado? Por quê? Você Acredita que ele é capaz de ser alfabetizado?

14- Você realiza atividades com seu filho (a) relacionadas a leitura e escrita? Quais atividades?

15- O que você acha que pode ser feito para ajudar no processo atual de alfabetização dele(a)?

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM MÃES

DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

P 1- Como foi a escolha da primeira escola?

SB	“Eu não tive opção, porque eu moro no interior e lá tem uma única escola particular. E aí eu mandei um recado a diretora que estava na hora de sair da escola ela mandou que eu fosse lá pra gente conversar e aí fui falar de Sarah, da matrícula, aí ela foi assim bem taxativa né? Reação normal de quem não conhece muito a realidade do Down. Aí ela falou assim: A gente pode fazer uma experiencia de uma semana pra ver se ela pode ou não continuar, eu disse a ela que tudo bem, mas eu já tinha meus argumentos, meu conhecimento de que teria que continuar mesmo que a escola dissesse não mas eu fiquei na minha né? Reagi como se não tivesse informação nenhuma e aí levei SB pra escola na segunda-feira. Com dois (2) anos e meio. Ela entrou na escola com dois (2) anos e meio. E aí ela foi e falou que...Repetiu a fala, eu falei tudo bem, depois a gente conversa. Aí isso foi na segunda, quando foi na quarta-feira, no terceiro dia, eu ia saindo, ela me chamou ao portão. Disse: - Conceição! Eu disse: -Oi! Ela disse: - Olha, SB vai ficar. Ela é de boa. Aí eu disse pra ela: Mas mesmo que você não aceitasse e tivesse qualquer contratempo ela ia continuar porque é um direito dela. Ai também ela se silenciou e SB seguiu e está nessa escola até agora. Porque é a única escola particular do município. Mas ano que vem ela vai para a cidade vizinha que é 7 km. Que já tá me preocupando muito.”
ML	A psicopedagoga que acompanha ML desde que ela tinha um pouco antes de dois (2) anos, aí eu conversei com ela e outras pessoas falaram de algumas escolas e aí o indicativo foi a creche V, inicialmente ela fez algumas orientações, fiz algumas visitas lá, gostei, foi mais uma recomendação externa da psicopedagoga. E aí deu certo.
LT	Foi tranquila, meus meninos já estudavam na escola que ela estudou o primeiro ano, eu já gostava, eu gostava muito da escola, eu coloquei lá achando que ia fazer uma diferença, mas ela ficou lá até os sete (7) anos de idade, só que assim, eu lutando, eu pedindo pra poder fazer as atividades adaptadas né, ah mas a professora ainda não está adaptada, eu falei, mas já tem cinco (5) anos, na época já tinha cinco (5) anos que tinham lançado essa lei, que era obrigatório o professor se atualizar né, e eu falava, eu falava gente o professor tem que tá, tem que procurar o conhecimento e vocês também tem que ajudar o professor, eu brigava muito na escola n'r, ai eu coloquei lá, foi M a primeira professora dela , me ajudou a desfraldar, com dois (2) ela já não queria usar mais fralda, aliás com dois (2) anos e seis (6), porque eu coloquei na escola com dois (2) anos, então as coleguinhas lá a maioria já não usava mais fralda e ela ia de fralda, ela já andava e tudo, então quando ela chegou na escola que ela viu as coleguinhas de fralda, sem fralda as meninas só com as calcinhas né, iam tirar a roupa e ficavam de calcinha, ela percebeu porque que ela usava fralda e ela mesma

	começava a tirar lá na escola, ela queria tirar e ficar sem fralda, então com isso, foi bom porque ajudou, estimulou a tirar, assim ela fez xixi na cama ainda até uns três (3) anos, três (3) anos e meio, mas depois disso, três (3) anos e meio pronto, não usava de jeito, fralda ela já não usou até dois (2) anos e meio eu já não botava mais fralda não, mas depois de dois (2) anos e meio.
--	--

P 2-Quantos anos tinha a criança?

SB	“Ela entrou na escola com dois (2) anos e meio.”
ML	“Ela tinha 2 anos”.
LT	“2 anos”

P 3- Como foi a adaptação da criança no primeiro ano escolar?

SB	“Foi muito boa. Porque assim como você sabe Sarah ela é muito carismática. Todo mundo apaixonou e isso graças a Deus tem facilitado a vida dela e a minha, mas também a professora né no dia que eu fui pra conversar, a professora tava assustada né porque é um lugar pequeno e lá SB é a primeira Down que vai à escola no município. Então assim a maioria, a falta de conhecimento, de esclarecimento das famílias, eles geralmente costumam esconder né, omitir, tem vergonha. E com SB foi diferente graças a Deus. E aí ela ficou um pouco assustada, mas aí eu falei pra ela como era o comportamento de SB. Porque também até então eu sei que é natural a pessoa não tem conhecimento, não são preparadas, né? A professora não era preparada, na realidade até hoje não são. Porque assim, não tem uma preparação voltada para criança especial, mas fazem o que podem, dá o melhor de si, trabalha com amor, isso ajuda, conta muito. É tanto que até hoje ela é apaixonada pela professora do maternalzinho né, a do maternal ela é apaixonada e a do jardim um (1), marcou muito, eu sou grata a Deus por elas assim, terem aparecido na vida de SB.”
ML	Foi ótima. No primeiro dia eu fiquei uma hora só e fui embora, ela se adaptou muito bem. Ela se adapta a tudo bem, em qualquer lugar ela é muito adaptável.
LT	“Então assim, na escola ela começou né, ela começou a desenvolver e tudo. Só que teve um tempo, que teve um professor que atrasou o desenvolvimento dela na educação infantil. Ai depois passou pra outra que foi mais acelerada né? Então assim na alfabetização, na série de segundo período que começa a aprender mesmo as coisas ela começou a desenvolver e assim ela sempre foi muito inteligente assim pra pegar as coisas, ela pega as coisas no ar, ela não é de escrever cê ver que ela não gosta de escrever não ,mas ela gosta de falar, de ouvir, música é com ela mesmo né, mas ai a escola começou, quando ela começou no terceiro ano, eu pedi pra escola, ela chegou no terceiro ano ia passar pra o quarto ano, eu fui na escola e pedi um livro adaptado pra ela, eu não queria ta pagando o modulo e os módulos chegar no final do ano sem nenhuma palavra escrita, porque eles não tinham aquele compromisso de trabalhar os módulos com ela né, era mais fácil fazer as atividades adaptadas e eu pagava os módulos pra quê? Nada! Então eu fui pedi pra escola pra pedir com a rede, na época ela tava na PG e pedi pra adaptar o livro, ele disse que é porque a rede P não tinha livro adaptado que eu tinha que pagar de qualquer jeito e tudo eu fui e disse pode bater a transferência dela que eu vou tirar, eu fui e coloquei na CC, ai foi outro erro, mas a gente erra tentando acertar né? Que se eu tivesse colocado lá na SR ela já tava bem mais adiante. Bem mais desenvolvida, mas tudo no tempo de Deus e dela. Tá bom.”

--	--

P 4- Como era a relação da mãe (família) com a escola?

SB	“Boa.”
ML	“Sempre foi assim, a gente conversa, principalmente na época da V, não sei se você conhece a Tia Rose, então a gente tem, é muito próxima, então a gente conversava muito, além disso tinha T, que tinha um acompanhamento também na creche, sempre foi muito próxima, qualquer dúvida, qualquer questionamento, a gente tava sempre discutindo, sempre conversando.”
LT	(contemplou na resposta anterior) “Eu sempre sou uma mãe presente.” “Eu sempre fui na escola, no dia 21 de junho eu levava bolo, eu levava pra sala dela, todo ano eu levava na turminha dela os bolos, eu levava um bolo pra os meninos conversar, pra eu falar sobre a síndrome de Down, pedia licença a coordenadora da escola. Toda vez que tinha o ano eu falava na escola, eu chamava à atenção, gente hoje é dia 21 de abril, de março é o dia internacional da síndrome de Down, vocês não vão fazer nada? Vocês não vão fazer nenhuma divulgação? No ano seguinte já fizeram né. Me chamaram para ir dar uma palestra, eu fui. Sabe, várias vezes eu fui conversar nas turmas, só que eu falei com elas, vocês precisam fazer um momento no auditório, com todos os alunos da escola, com os professores, eu cansei de falar que C tava disposta a ir pra dar uma aula pra os professores, pra conversar com os professores, foi uma vez só chamada, então perderam a oportunidade. E eles não fazem. Deixa muito a desejar. Ai a partir dessa vez que eu cobre, aí todo ano eles mandavam um cartãozinho pra os meninos com Down da escola, colocavam um chocolatezinho.”

P 5- Como foi o contato da mãe (família) com a professora e principalmente em relação a aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais?

SB	“Assim, o que eu aprendi aqui, porque ela está aqui, eu acho que SB tá aqui, tem uns cinco (5) anos, se não tiver tá completando cinco (5) anos que SB está aqui no LAPEN, é por aí, uns quatro(4) há cinco (5) anos. Então assim, o que eu aprendi aqui com as meninas eu levava pra escola, porque assim é como eu lhe disse, voltando até então eles tem muita dificuldade é tudo muito novo, então assim a professora dela que é amiga da família e é professora da escola, ela trabalha com o segundo(2º) ano, ela falava assim: -Ô Conceição você não acha que SB tinha que ter livros diferentes, tinha que ter outros livros, outra maneira de trabalhar? Aí eu falava pra ela: - Essa parte tem que ser introduzida sim, mas ela precisa ter acesso aos mesmos livros, a mesma realidade, não pode fugir. Então assim, a escola tem que se adaptar a criança, mas a criança também precisa se adaptar ao meio e é por conta disso que não se deve, não se pode repetir de série né? Então assim, também como eu lhe disse eu sou professora primária e isso também me ajudou muito né? Eu fiz magistério, então quem fez magistério tem uma certa didática e isso me ajudou muito e eu nem queria fazer magistério, hoje eu entendo porque Deus me direcionou ao magistério. Então isso me ajudou muito e me ajuda ainda e vai me ajudar pra vida inteira. Então assim tudo que eu aprendi, tudo que eu aprendo até hoje eu passo pra escola, porque a escola achou assim que ela deveria repetir, achou assim que os livros tinham que ser diferentes, então assim SB não seria o que ela é hoje né? Então é isso, eu passo para a escola as informações.”
----	--

ML	Quando ela começou o contato começou na V já, com três (3), quatro (4) anos já começava o contato com as letras aí o contato não era com a professora, o contato sempre era com Tia Rose que é a diretora, então todo esse contato com essa parte escrita, sempre o contato que Rose tinha bastante experiência com crianças com síndrome de Down que frequentam a V então já tinha e T também sempre tava acompanhando essa parte do acompanhamento. Teve a questão quando ela tava com cinco (5) anos ela teve que ficar numa turminha, mudar de turma porque a turminha de cinco (5), é de cinco (5) a seis (6) anos, a turminha dela saiu praticamente toda da escola, então ela teve que mudar de turma que era um pouco mais avançada do que a dela, avançada não, era um pouco antes dela, do que a turma dela, mas aí foi como se ela tivesse voltado, mas ela ficava com a acompanhante sempre ali com a escrita e aquele contato então ela foi e ainda tem nas letrinhas no conhecimento.
LT	Então assim, foi muito complicado porque ela tinha muita dificuldade e a escola não dava aquele suporte, então assim, tudo eu tinha que trabalhar mais em casa do que na escola, então eu tentei tudo que podia, eu comprava os jogos com letras, com palavras, trabalhava com ela, até hoje ainda trabalho, faço muito, fazia palavrinhas, aí começaram a me orientar a fazer no computador né, que ela consegue as letrinhas, aí ela começou a fazer mais e assim de uns tempos pra cá ela já deu uma melhorada boa né e esse ano ela já tá praticamente lendo já.

P 6- Em que série/ano escolar a criança ou jovem encontra-se matriculada atualmente?

SB	“Quarto(4º) ano, que é a terceira (3ª) série.”
ML	“Ela está agora no segundo (2º) ano, ela foi pra S quando ela entrou com sete (7) anos, aí ela foi pra S, sete não, seis (6) anos, só que ela não entrou na alfabetização no primeiro (1º) ano, ela entrou no grupo cinco (5), então ela foi pra o grupo cinco (5) porque aí não tinha maturidade pra acompanhar, então lá na escola achou melhor que ela ficasse no grupo cinco (5) pra ela poder, então foi uma excelente escolha.”
RL	No sexto(6º) ano.

P 7- Como é a relação da mãe (família) com a escola atualmente?

SB	“Continua a mesma, porém não tão bem como estava. Porque esse ano a escola está assim sabe, deixando muito a desejar e como eu te disse na fala, por conta disso que eu vou tirar para uma nova escola e até porque Cássia, eu acho que também assim eu não culpo inteiramente a escola, é um conjunto, ela tá muito à vontade ela está lá desde 2 anos e meio, ela completou 10 anos. E assim como você já percebeu Sarah tem autonomia, personalidade forte. Então CA, por conta disso também, é um conjunto. Só que a escola mudou assim sabe de coordenação, a professora despreparada inteiramente e e tá assim deixando a desejar demais, demais, demais. E eu me chateei com o comportamento no geral da escola. Então assim toma decisões, não informa, já trocou de professores quatro (4) vezes esse ano, pra cabeça de qualquer criança, qualquer um, aí por conta disso eu tomei a decisão de trabalhar o meu psicológico, porque pra ela né? E tirar ela da escola, eu vou levar ela pra Iguai ano que vem.”
ML	“Lá sempre conversava com a professora, a gente tem as reuniões com a psicopedagoga da escola e além disso T também ela tem esse contato, porque toda tarefa, toda a parte pedagógica é discutida com a psicopedagoga e T que é a psicopedagoga que acompanha ela externamente, então sempre tem sobre as

	tarefas, como tem que ser, sobre a letra, se tem que ser bastão, se tem que tirar xerox, então isso e todo semestralmente eu tenho reunião com a psicopedagoga que entrega a avaliação e não a professora da turma dela.”
LT	“Com a escola assim eu tenho abertura, tudo que eu vejo que não tá legal eu vou chamo a coordenação, converso, explico. Deu uma melhoradinha, mas ainda não é o que eu quero, mas assim eu tenho muita abertura com a escola esse ano, a gente tá tendo abertura é tanto que no dia mesmo, eu ia falar isso com você, no dia 21 de março desse ano eu fui chamada na escola, fiz uma mensagem no alto falante, falei da síndrome de Down, falei uma mensagem muito linda do padre Zezinho que chama Meu filho diferente, já ouviu? Então quando Leticia nasceu, dois antes de Leticia nascer eu ganhei esse CD com essa música, com essa mensagem do padre Zezinho né: Meu filho diferente, menina e eu ouvi achei tão lindo, fiquei com aquilo. Quando ela nasceu, dois anos depois ela nasce com síndrome de Down, mas é muito linda a mensagem, então, fiz essa mensagem lá, toda a escola minha filha ouviu, veio me chamar e falaram que foi bonito, que a escola nunca tinha chamado uma mãe pra falar sobre isso que eu tô fazendo a diferença, então assim e todo ano eu mexo, agora em setembro mesmo vai ter a semana a semana da pessoa, dia internacional da pessoa com deficiência é de luta, alguma coisa, é agora em setembro e eu já chamei a escola e já falei que a gente precisa e são pra todas as deficiências, não só pra Down, mas cada dia tem que falar uma coisinha lá na mensagem, falar uma mensagem sobre o autismo, sobre a síndrome de Down, sobre... Ai eu tô juntando, eu queria montar na escola uma associação de mães de pessoas com deficiência, só que eu tenho que chamar cada pai e mãe, mas tem pai e mãe que não é aberto, se fecha demais. Ai se tivesse essa união, dessas associações, nossa! Eu já tive vontade já, de chamar os pais, alguns lá que já tô tendo assim abertura, eu tô começando aos pouquinhos, eu tô começando conversando, chamando pra bater um papo, pra a gente lutar por eles mesmo. Leticia tava vindo com um relatório, não tava com notas. Então assim tava vindo com esse relatório e ela tava incomodada, desde o ano passado ela se incomodou, só que eu continuei deixando com o relatório, quando eu cheguei pra ela, ai eu cheguei na escola esse ano no dia da reunião, conversei com os professores, todos professores falou: Olha mãe, eu vou avaliar Leticia com nota, então não tem porque, chamei a coordenação, falei: -Olha, está acontecendo isso e isso, os professores deram nota pra ela, então e no dia de pegar, cadê o boletim? Na hora de pegar o boletim, cadê o boletim dela? Não tem o boletim. O boletim dela está sendo só o relatório. Eu não quero mais o relatório, eu quero notas. Então esse semestre agora, essa unidade já vai vir com nota, porque os professores avaliam ela o que ela sabe, eles não avaliam ela de acordo com colega não, em matemática mesmo ela ficou com nota 9, o professor ficou impressionado e pra ela conversar com os colegas, minha nota foi tal, minha nota foi tanto, ai pronto graças a Deus. Precisa de um grupo de pais pra lutar pelos filhos dentro da escola. Ter uma abertura com a direção da escola.

P 8- Como é a relação da mãe (família) com a professora atual? (Ou professor de língua portuguesa, caso a criança tenha outros professores).

SB	“Isso que eu tô te falando, não tem dialogo. Ela é uma pessoa muito fechada. Ela é tipo assim, pegou as informações dos anos anteriores como trabalhar com Sarah e assim como eu te disse no primeiro momento, não sei se você se lembra,
----	---

	ela pegou o caderno e começou a copiar pra Sarah né, fazendo as atividades pra Sarah, coisas que não se pode permitir, aí eu disse a ela não, ela tem que fazer no tempo dela, se não dá tempo na escola faz em casa, não pode. E assim, Sarah não gosta dela, sabe, você tá entendendo? Então assim tudo levou ao negativo. Até então eu percebi que o desenvolvimento dela deu uma caída, sabe? Desmotivou.”
ML	“Assim, as outras professoras quando ela tava no grupo cinco (5) e primeiro (1º) ano, como era mais formação então eu tinha mais contato, durante as reuniões, mais constantes, até na saída da sala era conversado era até mais tranquilo porque a professora tinha uma auxiliar e aí ela tinha mais disponibilidade pra vir conversar. Atualmente a professora está sozinha aí fica mais difícil. Então o contato com essa professora atualmente é mais complicado, então nos primeiros seis (6) meses foi mais difícil, primeiramente porque ela saiu do primeiro (1º) ano sem ter a aquisição de escrita e leitura e ela passou pra o segundo (2º) ano que precisa disso né? Então eu tive que começar depois que eu conversei com a professora, Taneá foi lá pra gente mudar as tarefas e pra poder ver se a professora forçava mais aí deu uma melhorada, mas assim no primeiro momento não foi muito fácil, não era que a relação seja difícil é que o contato foi mais difícil, mas agora que já tá mais, o segundo semestre a gente tá achando que entrou já com outra maturidade, já tá entrando com algumas tarefas e ela tem uma auxiliar de turma que fica com ela, só que ela não fica integralmente, ela fica metade do período, até o intervalo, até 4h e depois ela fica com a professora sozinha.”
LT	A professora de redação, nos textos, na questão do texto mesmo, na interpretação de texto, faz assim Geisa, trabalha por aqui, esse ano sim.

P 9- Há algum tipo de orientação da escola ou professor sobre o desenvolvimento de atividades que colaborem com a aprendizagem da leitura e escrita? Se sim, quais são essas orientações?

SB	“Não. Pelo contrário, é eu que ajudo a escola. A escola não tem informação nenhuma pra mim, pelo contrário. Eu sou grata assim sabe ao LAPEN que tem me ajudado muito, Conquista Down também porque como eu falo tem mãe: menina você vem de tão longe, realmente porque eu preciso vir e eu quero o melhor pra ela, eu quero que ela desenvolva, que ela cresça e se não for assim ... Então eu preciso de informações e através do LAPEN e do Conquista Down, porque a escola pelo contrário não tem nada é assim é eu que levo pra escola.”
ML	“Na verdade, é o contrário, geralmente vai de fora pra dentro e não de dentro pra fora e ela tem uma psicopedagoga da escola Thaís, que ela uma vez por semana Malu tem um acompanhamento lá com ela, então ela também vai acompanhando e vendo e passando as informações pra a professora e pra auxiliar de turma, que essa auxiliar de turma é diretamente vinculada a Thaís. E Taneá tem esse externo e Daniela vai lá e conversa com ela. Porque a Sacramentinas está com esse papel, o ano passado até porque era primeiro (1º) ano era mais fácil era com o segundo (2º) ano os pais reclamam até mesmo por conta da exigência da maturidade, mas a Sacramentinas tem muito esse feedback, aí quando eu peço reunião, quando eu solicito com a psicóloga ou com alguma coisa eu sou atendida.

LT	“Não. Por G, por C e você, que de vez em quando me dá umas coordenadas.”
----	--

P 10- Seu filho (a) está alfabetizado (a)? Como você observou/a esse processo?

SB	“Ainda não. Porque não sei se tá dentro da pergunta, SB já lê. Como você né.... A parte da leitura, frases ela tá com dificuldade, mas palavras soltas de duas e três sílabas não complexas eu acho que tá bem. Mas quando se fala em relação a frases, à texto vem uma dificuldade e a escrita, então assim eu não considero que ela está alfabetizada, mas tô feliz sabe, pela condição que ela se encontra hoje, mas acho que ainda precisa melhorar, eu tenho que buscar muito ainda.”
ML	“Não. Em processo de alfabetização. Ela não desenvolveu, eu falo com C que ML agora sim ela desenvolveu o interesse pela escrita e leitura, mas ela não tinha interesse em saber ler e escrever, então até o momento que ela não tivesse esse interesse ela não ia começar a andar. Agora que ela tá sentindo, que ela tá querendo, do interesse dela, é o momento de ML, um dia ela pediu pra mim que ela queria dirigir, aprender a dirigir, eu falei pra aprender dirigir você tem que saber ler e escrever e tem que ter dezoito (18) anos. Aí ela só entendeu aquela parte eu tô com medo quando ela aprender a ler e escrever.” (risos)
LT	Tá! Com certeza ela está alfabetizada, agora eu sei que ela está alfabetizada. Quem me perguntar eu respondo, tá alfabetizada, porque na escola, no início do ano realmente ela não tava lendo tudo, aí quando foi agora que retornou eu chamei os professores de redação, chamei a de português, falei cobre, porque ela já sabe ler, ela está alfabetizada.

P 11- Você consegue identificar se filho(a) tem alguma dificuldade em relação a leitura e escrita? Quais?

SB	“É o que eu tô te falando, pra mim é a frase, o texto, a construção ela tem essa dificuldade.”
ML	“Primeira dificuldade: Ela tem a questão de querer adivinhar ela não se concentra, aí o processo fonológico que eu não sei fazer, mas ela não quer, ela quer adivinhar, ela quer adivinhar o que tá escrito, ela quer adivinhar como se escreve e outra coisa que ela tem e eu já conversei com T, com C, com todo mundo, mas ninguém concorda comigo, ela quer aprender cursiva, só que ela não tá com maturidade pra aprender cursiva, tanto que se você reparou ela faz muito o que a gente fala que é o capinzinho, que o capinzinho pra ela é cursiva. Outro dia ela mandou eu escrever um negócio eu fui escrever, ela falou não é assim, eu escrevi bastão, ela não é assim, não é assim, quando eu escrevi cursiva ela falou é assim. É tanto que eu acho que ela ver as colegas e tudo cursiva e ela não quer, ela quer e pra ela a dificuldade que eu vejo é essa coisa que aquele caminhozinho de rato é letra e não é a letra. Ela está com essa questão, ela botou na cabeça que ela quer cursiva.”
LT	Sim. Sim ela tem algumas dificuldades né, nas sílabas complexas né, nha, ela troca o cha pelo nha, algumas palavras ela troca ainda entendeu? Mas assim ela tá caminhando, mas ela tem uma dificuldade eu sinto isso aí, ela tem essas dificuldades na escola e tudo.

P 12- Se não considera alfabetizado? Por que?

SB	Respondeu nas questões anteriores.
ML	
LT	(Considera alfabetizado)

P 13- Você Acredita que ele (a) é capaz de ser alfabetizado?

SB	“Claro. Com certeza, eu acredito, eu creio e verei. Eu tenho certeza, todo esse empenho né?” E eu menina por ser mãe, claro, ansiosa, desejando ver o avanço e por ser professora, eu agora tô mais tranquila sabe, saí daquele estagio, mas eu nesse início de ano, quando eu me deparei com a bagunça, que eu fiz assim, minha característica foi a bagunça da escola, a indiferença da escola, professor assim, sabe, a professora, eu fiquei desesperada, eu tava entrando em parafuso. E aí eu conversando com os filhos que já são estudantes aqui, aí minha filha falou assim, ô mãe porque que a senhora não paga um reforço pra SB? La tem uma alfabetizadora muito boa, (...). Ela é considerada muito boa e fui a ela e falei:- Oh L SB é assim, assim, assim e assim, mas eu tô desesperada e eu quanto mãe estou me sentindo assim impossibilitada quanto educadora, quanto professora, porque eu não sou alfabetizadora e creio que alfabetizar é um dom e tem que realmente ter o manejo do alfabetizar né, porque alfabetizar não é só na alfabetização né, é um processo, mas a gente acha que é na alfabetização ali no primeiro ano que sai pronto. E isso menina me deu um desespero, quando eu vi a escola aquela bagunça, um descaso, a professora sem saber assim sabe... Eu fiquei desesperada, estava entrando em parafuso, eu falei Deus eu não posso, então recuei e deu certo coloquei no reforço e to sentindo assim que está me ajudando, ajudando ela.”
ML	“Assim, com certeza. Eu acho que sim, paciência de mãe é incrível né , mãe é, eu to aprendendo a me conter, eu acho que ao longo dos anos eu tô melhorando isso, mas ela têm capacidade sim de aprender ler e escrever e ela tem uma coisa que é diferente que ela tem uma capacidade de interpretar. E ela tem um cognitivo que ela entende as coisas. Então isso assim talvez ela a entender mais então quando ela entende as coisas ela não acha que há necessidade ainda, mas eu acho que ela tem sim e vai.”
LT	(Considera alfabetizada)

P 14- Você realiza atividades com seu filho (a) relacionadas a leitura e a escrita? Quais atividades?

SB	“Realizo. Eu tenho muito material didático, assim tudo que envolva número e letras, trabalho muito com ela. Agora recentemente eu tô mais relaxada porque eu estou deixando com o reforço. Eu tô só com a parte de exercícios da escola entendeu? Ela ganhou agora que foi aniversário dela de dez (10) anos um livro que eu ainda não sei quem deu, eu quero ainda descobrir quem deu, de historias, 366 historias, cada dia uma sabe, é ótimo [...] as letras grandes porque ela também tem a dificuldade, que eu acho que ela não está mais avançada no aprendizado da leitura e da escrita por causa da visão.”
ML	Não. Eu não faço, eu tento fazer uma leitura de vez em quando com ela, ler pra ela, eu ainda quando eu faço a tarefa com ela, mas eu não consigo e não paro pra fazer trabalhos em casa com ela, assim não só porque eu acho que eu não tenho capacidade mas também porque eu acho que ela já tem muita coisa durante a semana, aí quando ela tá comigo eu não acho que seria o momento de eu tá assim, então as vezes quando eu tô brincando com ela, ou uma brincadeira a gente vai, mas não é uma coisa assim eu vou parar, eu já pensei nisso uma época, falei que eu tinha que fazer, mas assim eu fico com ela a noite, fico com ela durante o final de semana e ao invés de estar brincando, ai eu tenho fazer um

	jogo no tablet assim , não sei, indiretamente trabalhar algumas coisas mas não parar pra fazer isso. Eu acho que eu já parei dessa neurose. Inclusive essa questão de acompanhamento pedagógico o ano passado eu e Andreia a gente fazia essa coisa de fazer tarefa, de fazer tudo e ela tava com muita resistência com a gente. Então a gente demorava, tinha domingo que eu ficava uma hora, duas horas e não conseguia, aí eu botei ela pra fazer acompanhamento de banca mesmo. O que tá melhorando pra mim, porque agora quando ela faz comigo ou com Andreia ela vai.
LT	“Sim. E ela nem gosta muito. Ela diz, eu já fiz isso, eu não quero fazer, eu falo vai ter que fazer sim.”

P 15- Para você o que é alfabetização?

SB	“Pra mim, pessoa, é que a criança desenvolva a leitura e a escrita desembaraçadamente (risos). No dia que isso acontecer tu pode ter certeza que eu vou estar em festa, mas até chegar esse processo eu tô inquieta. E como eu te falei estar aqui no LAPEN e no Conquista Down, isso me ajuda porque me dá informações. Teve uma reunião, (...) pra falar dessa questão. Eu vi mães, tem uma mãe que eu não sei assim o nome dela, falou pra mim que o filho com 14 anos não faz nada que Sarah faz, então isso me deu assim sabe, não é que eu fiquei feliz porque o filho dela não faça, mas me tranquilizou em saber que SB tá avançada.”
ML	A alfabetização pra mim não é apenas ler e escrever, é saber interpretar é saber entender o que tá ali, então até como professora do ensino superior eu sei que os meninos não são alfabetizados (risos), eles sabem ler e escrever, mas não são alfabetizados. Mas a alfabetização é muito além que isso, a alfabetização não é só o reconhecimento do que tá ali escrito, é muito mais, é o entendimento do que tá ali. Então é um conceito meu, mas...
LT	“Alfabetização para mim, considerando Leticia, é no tempo dela. Ela entrou na escola com 2 anos de idade, fiz de tudo para ela alfabetizar no tempo certo, porém ela só alfabetizou a pouco tempo.

P 16- O que você acha que pode ser feito para ajudar no processo atual de alfabetização dele(a)?

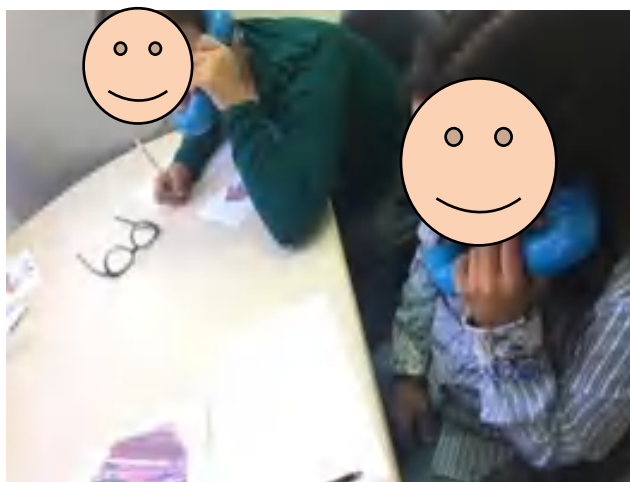
SB	“É como eu tô te falando, pra mim a dificuldade maior dela é em relação a escrita então assim eu não sei se tô certa ou errada, mas eu exijo muito assim, eu dou muito ditado pra que ela né force o raciocínio de formação de palavras e também coloco frases para ela copiar. Não sei se... E assim uma das coisas que eu acho que ajuda muito SB também é porque nós temos um comércio e de três anos pra cá, nós mudamos pra o comércio, a gente mora em cima e o comércio é embaixo, então eu acho que isso também ajuda muito, ela vai fica com o pai, os meninos, brinca com ela, chega um cliente, ela dá boa tarde, bom dia, ela é comunicativa, então isso tudo também eu acho que ajuda muito, a convivência com muita gente.”
ML	“Eu não sei o que pode ser feito, eu não sei. As vezes eu acho que poderia puxar um pouquinho mais. Mas aí o que sempre T e C diz, é que tá no ritmo. Aí assim eu acho que se ela melhor as questões da fala isso melhora também as outras questões também, eu acho que a fala se ela começar também a falar direito e tudo e ela sentir a necessidade também , quando ela sentir mesmo que ela precisa, que ela quer aí eu acho ela vai ter.”

LT	“O mais compromisso na questão da escola dos professores, eu acho que eles precisavam ser mais concretos com ela, porque eles aprendem mais com o concreto, não adianta a professora falar no quadro lá e não pegar uma coisa e mostrar pra ela, porque tudo que eu mostro pra Leticia, o concreto. -Oh Leticia isso aqui é feito disso.”
----	---

APÊNDICE D – AMOSTRA DE MATERIAIS UTILIZADOS



1-Pasta de atividades organizadas de cada sujeito



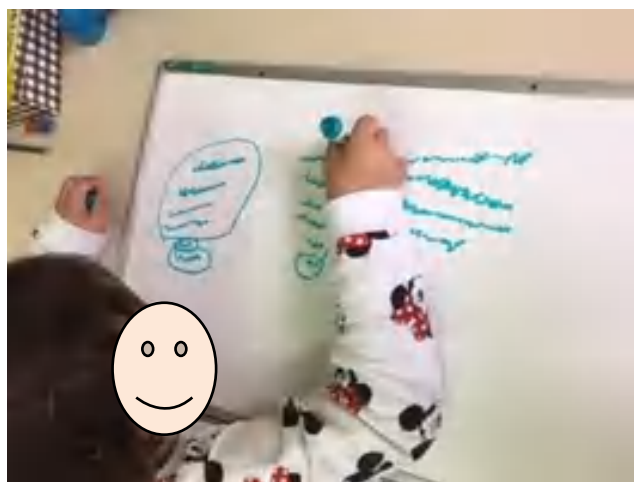
2-Sussurrofone sendo utilizado como suporte na escrita



3-Sussurrofone sendo utilizado como suporte na leitura



4-Texto fatiado e gravuras plastificadas da digitalização de livro da coleção Mico Maneco



5- Lousa branca (dimensão 60x40)



6- Lousa magnética



7-Alfabeto móvel em material plástico



8- Alfabeto plástico com imãs



9- Embalagens de alimentos para atividades de leitura e escrita



10- Sifão sanfonado



11- Prancha em PVC e velcro para formação de palavras

ANEXOS

ANEXO A – MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Mais Alfabetização



MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA – 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



A Matriz de Referência para Avaliação Diagnóstica do Programa Mais Alfabetização, apesar de ser um documento complementar, apresenta especificidades em relação à ANA. O Programa Mais Alfabetização tem caráter formativo, qual seja identificar como está a aprendizagem de cada estudante, a fim de gerar reflexão para a ação pedagógica do Professor, da Escola, da Secretaria e do MEC.

TÓPICOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRIPTORES	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES
T1 – Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	Conteúdo da alfabetização português do Brasil	D01	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
		D02	Reconhecer as letras do alfabeto.
	Conteúdo das diversas grafias do alfabeto	D04	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
	Práticas de leitura	D06	Identificar as direções da escrita.
T2 – Apropriação do sistema alfabético	Decodificação/Fluência de leitura	DH	Leu palavras formadas por sílabas convencionais.

ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DE PERCURSO (PROCESSO)

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DE PERCURSO (PROCESSO)
LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA – 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



A Matriz de Referência para Avaliação de Percurso (Processo) do Programa Mais Alfabetização, apesar de ser um documento complementar, apresenta especificidades em relação à ANA. O Programa Mais Alfabetização tem caráter formativo, qual seja identificar como está a aprendizagem de cada estudante, a fim de gerar reflexão para a ação pedagógica do Professor, da Escola, da Secretaria e da MEC.

TÓPICOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRIPTORES	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES
T1 – Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	Conhecimento da alfabeto do português do Brasil	D01	Distinguir as letras da alfabeto de outros sinais gráficos.
		D02	Reconhecer as letras da alfabeto.
		D03	Reconhecer a ordem alfabética.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	D04	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
	Protocolos de leitura	D05	Identificar as direções da escrita.
	Reconhecimento da palavra como unidade gráfica	D06	Identificar a disposição entre palavras na segmentação da escrita.
T2 – Apropriação do sistema alfabético	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra.
	Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D08	Identificar sílabas de uma palavra.
	Formas de composição de textos poéticos	D09	Identificar rimas.
	Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D10	Identificar variações de sons de grafemas.
		D11	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
		D12	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
	Decodificação/Fluência de leitura	D13	Ler frases.
		D19	Reconhecer o gênero textual.
		D20	Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.
T4 – Usos sociais da leitura e da escrita	Compreensão em leitura		