

# Os jovens com síndrome de Down e sua escrita

*Bruna Cristina Comin\**

*Maria da Piedade Resende da Costa\*\**

## Resumo

O processo de aprendizagem da escrita não é algo natural, visto que para que ocorra há a necessidade de um mediador com formação adequada. Embora a escrita tenha uma função importante no processo adaptativo, quando se considera o processo educativo dos jovens com síndrome de Down, há poucos dados sobre os níveis de escrita atingidos por eles. Portanto, este trabalho tem o objetivo de identificar padrões na escrita de jovens com síndrome de Down, fazendo um comparativo em relação aos níveis prescritos por Emília Ferreiro (2001) (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Para se alcançar o objetivo proposto, três jovens com idades entre treze e dezesseis anos de idade foram selecionados para participar do estudo, que se caracteriza como um estudo de caso. Os critérios estabelecidos para a seleção foram: ter síndrome de Down; ser jovem; pertencer a uma escola especializada; ser identificado em um dos níveis de Ferreiro; e não apresentar outra deficiência como: cegueira, surdez, autismo, entre outras. O instrumento utilizado para avaliar a escrita foi a Prova das quatro palavras e uma frase. Os resultados em evidência apontaram que o desenvolvimento da escrita de jovens com síndrome de Down não diferem das crianças e dos jovens sem a síndrome.

*Palavras-chave:* Escrita. Síndrome de Down. Jovens.

Recebido: 10/08/2014 – Aprovado: 20/12/2014

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v22i1.5196>

\* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos. Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: brunacomin5@gmail.com

\*\* Doutora em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1992). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: piedade@ufscar.br

## Introdução

De acordo com a literatura consensual, sabe-se que os estudantes com a síndrome de Down necessitam de uma estimulação diferenciada para a efetivação de sua aprendizagem. Quando se considera o processo educativo dos jovens com síndrome de Down no contexto brasileiro, há poucos dados na literatura sobre os níveis de escrita atingidos por eles.

Embora, a maioria dos estudos sobre a alfabetização seja para o público até 12 anos de idade, é possível destacar a importância de se considerar também os jovens. Portanto, o presente trabalho justifica-se por abordar esta faixa etária diferenciada.

Conforme o exposto, surge a seguinte questão: será que a escrita de jovens com síndrome de Down apresenta diferenças em relação aos padrões dos níveis de Emília Ferreiro? De forma a responder esta questão, o presente estudo tem o objetivo de identificar padrões na escrita de jovens com síndrome de Down, fazendo um comparativo em relação aos níveis de Emília Ferreiro.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, com a participação de três estudantes de ambos os gêneros, de faixa etária variando entre treze e dezesseis anos. Foi utilizado como instrumento o material avaliativo da Prova das quatro palavras e uma frase (GROSSI, 2010).

## A escrita do jovem com síndrome de Down: o que as pesquisas apontam

Os estudos sobre a aquisição de leitura e escrita em estudantes com síndrome de Down se voltam basicamente para crianças<sup>1</sup>. Quando se considera os jovens com síndrome de Down, há poucos dados sobre os níveis de escrita atingidos por eles. Segundo Del Cerro & Troncoso (2008), isto se deve a uma crença difundida de que os jovens alcançavam uma espécie de plataforma do desenvolvimento mental e, portanto, não valia a pena continuar com suas tarefas intelectuais.

Contrariando a ideia de uma plataforma do desenvolvimento mental, alguns estudos mais recentes indicam que jovens com síndrome de Down são capazes de aprender. De acordo com Jobling & Moni (2001), Chapman, Thordardottir & Wagner (2002), as pesquisas apresentam que o desenvolvimento cognitivo em jovens com síndrome de Down continua ocorrendo ao longo da adolescência e idade adulta. Em seu estudo, Jobling e Moni (2001) consideram o *Down Syndrome Research Project* (DSRP), que é um programa para jovens estabelecido pela University of Queensland em 1998, em que as atividades de ensino e aprendizagem são baseadas em modelos de contextos socioculturais da literatura, sendo que com o ensino da leitura e da escrita são integrados ao desenvolvimento tecnológico de letramento. Os autores

coletaram dados sobre os dezessete jovens com essa síndrome que participaram do programa ao longo de três anos. As descobertas são discutidas em termos da natureza diversa das necessidades dos estudantes, da variabilidade de suas habilidades de leitura e das questões levantadas pelos educadores diante do processo educativo.

A pesquisa de Jobling e Moni (2001), em seus programas de instrução para jovens com síndrome de Down, revelou que a adolescência é o momento ideal para se introduzir o aprendizado da alfabetização. Os autores identificaram que a crença da não aprendizagem ocorria porque não se dava, na verdade, a oportunidade para que este público pudesse aprender a ler.

O programa que desenvolveram teve dois princípios fundamentais. O primeiro foi que o programa precisava ser pensado em longo prazo, de forma a acomodar jovens e adultos, visto que o progresso desses era mais lento (como já indicado na literatura). O segundo foi que, embora o aspecto mais importante fosse a leitura, outros aspectos que envolviam o processo da alfabetização também foram considerados, como: escrita, fala e escuta.

Para Jobling e Moni (2001), os jovens com síndrome de Down, participantes do programa (entre onze e 21 anos<sup>2</sup>), liam pelo prazer de poderem escolher os livros, os jornais e as histórias em quadrinhos, embora os níveis de habilidades para o aprendizado da leitura pudessem variar. Portanto, o programa foi significativo aos seus participantes, por dar-lhes a liberdade de estar em constante contato com materiais de leitura de seu contexto cultural. Outra questão importante da abordagem sociocultural, relatada por Jobling e Moni (2001), é que os estudantes com síndrome de Down escreviam e conversavam sobre contextos familiares, portanto, a construção de seu vocabulário ocorria a partir de suas experiências cotidianas.

Quanto aos relatos dos jovens com síndrome de Down sobre seu próprio contexto, Bird et al. (2008) complementam que, em seu estudo, a construção das narrativas orais foi muito mais longe e mais complexa do que das narrativas escritas, nos dois grupos de crianças e adolescentes com síndrome de Down pesquisados. Isso é, tanto a criança quanto o jovem identificam e podem narrar com tranquilidade as situações cotidianas que vivenciam, embora possam ter algumas dificuldades no momento de transmitir (transcrever) essas ideias para o papel, devido às dificuldades neuromotoras (como a hipotonia).

Ainda para reforçar a importância do contexto em que o estudante com Síndrome de Down está inserido, Levorato e Rocha (2010) abordam que a oportunidade de encontrar expressões idiomáticas<sup>3</sup> é um importante fator para sua aquisição. A melhor forma de se trabalhar com elas é contextualizando-as por meio de um modelo de elaboração global. Isto é, o ensino contextualizado de uma expressão desconhecida poderia melhorar as habilidades desse estudante de fazer inferências do contexto. Ou seja, é função do educador facilitar, promover e ajudar esse estudante a:

[...] expressar seus pensamentos, suas vivências, os seus sentimentos sobre os grandes temas que sempre preocupam o ser humano: a dor, o sentido da vida, a felicidade, o amor, a amizade, etc. Os jovens adultos de hoje, que estão integrados no mundo normal, reflectem sobre as suas próprias vidas e sobre a dos que os rodeiam [...] Devemos estar atentos ao seu grande mundo interior. Ganharemos a sua confiança valorizando os seus sentimentos e reflexões. Devemos facilitar-lhes a partilha se assim o desejarem. Devemos apoiá-los para que os possam transmitir. Devemos ajudá-los se necessitarem e se o desejarem (DEL CERRO; TRONCOSO, 2008, p. 212-213).

A partir do momento em que o professor considera essas particularidades do jovem com síndrome de Down, ele passa a ter autonomia para se expressar e compartilhar seus sonhos (como a garantia de um emprego, por exemplo). Nesse caminho, Martins (2002) revela a importância da continuidade de preparação das pessoas com síndrome de Down, após a infância, para que conquistem sua emancipação ingressando no mercado de trabalho. Caso o estudante não tenha sido alfabetizado enquanto criança, precisará ser durante a juventude ou na vida adulta, pois, caso contrário, não terá chance alguma de conseguir um emprego e ficará dependente da família permanentemente.

Para a alfabetização, todavia, é preciso compreender que a aprendizagem de estudantes com síndrome de Down ocorre de forma mais lenta, quando comparada a de estudantes sem deficiência qualquer, de acordo com Martins (2002). Segundo a referida autora, a pessoa com síndrome de Down tende a ter dificuldade para: manter a atenção e continuar com a atividade específica; reter informações; situar tais informações no tempo e no espaço; elaborar um pensamento abstrato. Portanto, todo o aprendizado deve ser estimulado a partir do concreto, sem pular etapas, necessitando de instruções visuais e situações reais, para que o estudante consolide suas aquisições.

Ao explicitar essa informação, conforme Dalla Déa, Baldin e Dalla Déa (2009), o estudante pode apresentar dificuldade em aprender quando lhe for exigido grande tempo de estado de atenção. Além de apresentar alguma dificuldade no processo de generalização. Isto é, quando aprende em um lugar ou uma determinada situação, tem dificuldade em reproduzir em outros locais e situações. Outra dificuldade muito comum relatada pelos autores é a do raciocínio abstrato.

Pennington et al. (2003) relatam que os estudantes com síndrome de Down têm um atraso no desenvolvimento das funções cognitivas, embora algumas sejam mais comprometidas (como o desenvolvimento da linguagem). Por outro lado, o autor considera que esses estudantes se saem relativamente bem em tarefas de memória espacial e visual.

Dalla Déa, Baldin e Dalla Déa (2009) citam como exemplo de um aprendizado abstrato, as regras sociais em crianças. De acordo com os autores, as regras sociais são aprendidas abstratamente, não são claramente ensinadas e por isso a criança

poderá ter maior dificuldade em entendê-las. Algumas vezes acredita-se, inclusive, que a pessoa com síndrome de Down terá atitudes socialmente não aceitas, tendo maior dificuldade para identificar os limites sociais. Portanto é muito importante o diálogo dos educadores com estes indivíduos, principalmente com os pais.

Apesar de Pennington et al. (2003) abordarem as dificuldades de aprendizagem como próprias dos estudantes com síndrome de Down devido a um atraso nas funções cognitivas, é preciso considerar os fatores externos que podem levar a isso. Muitas vezes, as falhas no processo educativo no cerne do ambiente familiar geram comportamentos pouco adaptados à vida em sociedade. Isso fica claro quando os pais não transmitem noções básicas de direitos e deveres aos seus filhos, como: não deixar seus filhos de castigo quando necessário e evitar que esses participem de atividades domésticas. Tais fatores podem resultar em problemas emocionais e de conduta que se manifestam no interior da sala de aula (MARTINS, 2002).

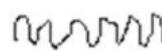
Considerando a diversidade de estímulos externos e as particularidades de cada sujeito, é preciso considerar que não há um método de alfabetização voltado especificamente para todos os estudantes com síndrome de Down de uma forma geral, visto que cada estudante é diferente do outro e requer uma forma de intervenção específica, na qual possa se adequar. É importante a busca de respostas, mas estas não devem ser baseadas em receitas prontas, de acordo com Martins (2002).

De forma a valorizar as particularidades de cada pessoa com síndrome de Down e identificar as características da escrita de cada estudante como igual à de um estudante sem essa síndrome, é que se ressalta neste estudo, inicialmente, os níveis de alfabetização descritos por Ferreiro (2001) como: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético; para posteriormente verificar a escrita dos jovens.

## A) Nível pré-silábico

### A1) Primeiras manifestações gráficas

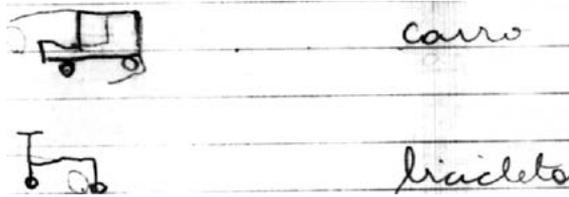
Ferreiro (2001) descreve que as primeiras escritas gráficas se manifestam por meio de linhas onduladas ou quebradas (ziguezague), contínuas ou fragmentadas, ou como uma série de elementos repetidos (linhas ou bolinhas). O importante a se considerar neste nível é: o *aspecto gráfico* e o *aspecto construtivo*. O primeiro tem a ver com a qualidade do traço e a distribuição espacial da forma, entre outros. O segundo tem a ver com o que se quis representar.



Fonte: Petrechen (2001, p. 26); Ferreiro (2011, p. 21).

A2) Fase icônica

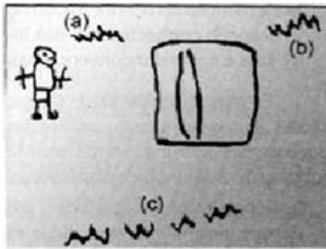
As formas gráficas representam a forma dos objetos:



Fonte: Vieira (2002, p. 30).

A3) Fase não icônica sem diferenciação interfigural (entre as palavras)

Ao escrever fora do icônico, as formas dos grafismos não produzem mais as formas dos objetos. Por exemplo, não desenha mais o carro quando solicitado, busca fazer uma representação do carro pela escrita.

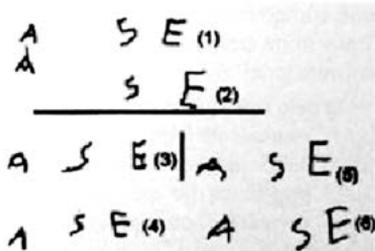


- a) Ale
- b) Escrita do nome próprio
- c) Escrita do nome próprio e de familiares

Fonte: Ferreiro (2001, p. 21).

A4) Fase não icônica sem diferenciação interfigural, mas com diferenciação intrafigural (dentro da palavra)

Os critérios intrafigurais consistem em definir as propriedades necessárias que um texto deve ter para tornar-se interpretável. Tais critérios se expressam por meio do *eixo quantitativo* (quantidade mínima de letras, geralmente três) e sobre o *eixo qualitativo*, com variação interna das grafias.

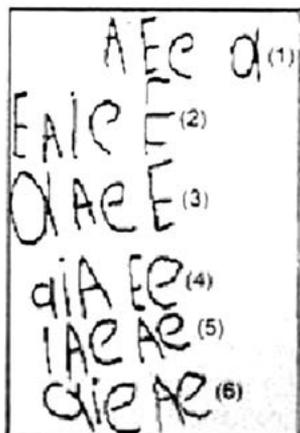


- (1) peixe
- (2) o gato bebe leite
- (3) galinha
- (4) franguinho
- (5) pato
- (6) patos

Fonte: Ferreiro (2011, p. 22).

#### A5) Fase não icônica com diferenciação interfigural e com diferenciação intrafigural

O passo seguinte, pela busca de diferenciações entre as escritas, trata-se de dizer coisas diferentes. As condições de legibilidade intrafigurais se mantêm, mas há a necessidade de diferenciar uma escrita da seguinte para garantir a interpretação.



(1) Carmelo Enrique Castilho Avellano (uma letra para cada nome)

(2) vaca

(3) mosca

(4) borboleta

(5) cavalo

(6) mamãe como **tacos** (comida típica mexicana)

Fonte: Ferreiro (2001, p. 23).

Os estudantes exploram, então, critérios sobre o *eixo quantitativo* (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra) e o *eixo qualitativo* (variam o repertório de letras, sem modificar a quantidade).

#### A.5.1) Eixo quantitativo (varia o número de letras)

A1I3 – Maristela

A31I – Romero

A31 – Silvia

A31i – Carolina

Fonte: Ferreiro e Teberosky (1999, p. 204).

#### A.5.2) Eixo qualitativo (varia o repertório das letras)

ARON – sapo

AORN – pato

IAON – casa

RAOL – mamãe sai de casa.

Fonte: Ferreiro e Teberosky (1999, p. 204).

## B) Nível silábico

Neste nível, o estudante começa a perceber que as partes da escrita (letras) correspondem a outras tantas partes da palavra escrita (sílabas). No *eixo quantitativo*, a quantidade de letras para a escrita de uma palavra passa a ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Essas “partes” da palavra são inicialmente suas sílabas. O nível é marcado por uma sílaba por letra, sem omitir as sílabas e sem repetir as letras. Sobre o *eixo qualitativo* destacamos que ocorre quando as letras começam a adquirir valores sonoros ou silábicos.

B.1) Nível silábico sem valor sonoro (eixo quantitativo)

BRI-GA-DEI-RO ----- T-X-A-U (sem valor sonoro)

B.2) Nível silábico com valor sonoro em vogais (eixo qualitativo)

BE-XI-GA ----- E-I-A (com valor sonoro em vogais)

B.3) Nível silábico com valor sonoro em consoantes (eixo qualitativo)

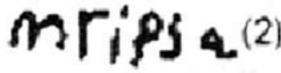
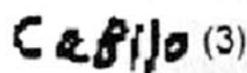
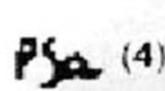
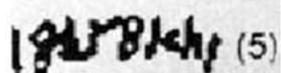
BE-XI-GA ----- B-X-G (com valor sonoro em consoantes)

## C) Nível silábico-alfabético

Ocorre a partir do momento em que o estudante percebe a necessidade de se colocar mais de uma letra para a representação do som. De forma mais específica, Maria Monteiro (2002) aborda sobre este nível considerando que a escrita aparece com a característica de omissões de letras pela coexistência das hipóteses alfabética e silábica, por exemplo:

DOCE ----- DOC ou DOS  
BEXIGA ----- BXIA ou BEXIG

Um exemplo trazido por Ferreiro (2001) ilustra claramente o nível silábico-alfabético:

 (1)	(1) gato	(gato)
 (2)	(2) mariposa	(borboleta)
 (3)	(3) caballo	(cavalo)
 (4)	(4) pez	(peixe)
 (5)	(5) el gato bebe leche	(o gato bebe leite)

Fonte: Ferreiro (2011, p. 29).

#### D) Nível alfabético

Vieira (2002) destaca, neste nível, que a criança reconstrói o sistema linguístico e compreende a sua organização, conseguindo ler e expressar graficamente o que pensa ou fala. A autora especifica que, nesta etapa, o estudante compreende a logicidade da base alfabética da escrita. Exemplo: sabe que os sons de **G** e **A** são grafados **GA** e que **T** e **O** são grafados **TO** e que juntos, significam **GATO**.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o estudante de nível alfabético já domina o código de escrita, pois compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza, sistematicamente, uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Ferreiro e Teberosky acrescentam ainda que, “a partir deste momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (1999, p. 219).

O texto a seguir ilustra uma escrita alfabética com erros ortográficos:

TÍTULO: Chica Bento.

O Chica Bento estava passando no jardim e viu um lobo e ficou <sup>em</sup> frente da <sup>coisa</sup> e foi subir na árvore e a lobizaman não conseguiu pegá-la.

Ele viu Daci Bubi e a Daci foi atrás da Chica e a Chica conseguiu escapar da Daci. O Chica viu a mula.

O Chica viu a mula. Dencia beca a mula foi atrás da Chica e conseguiu sair de novo.

O Chica viu todos os bichos e ficou <sup>com</sup> <sup>modo</sup> a <sup>uma</sup> <sup>vez</sup>.

Ele acordou e foi lá fora para ver se <sup>está</sup> tudo bem.

Fonte: Arquivo da autora – texto produzido por uma estudante, em 2010.

É preciso lembrar que a escrita é uma construção social. Historicamente, as letras foram utilizadas pelos gregos, hebreus e romanos para simbolizar os números até a criação de um único sistema de sinais que diferenciava os números das letras (por povos da Ásia e por grandes civilizações da Europa). Os espaços entre as palavras não correspondem a pausas reais, apenas separam elementos que foram definidos como palavras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A passagem do nível pré-silábico para o alfabético envolve um entendimento por parte do jovem de que escrevemos tudo o que é oralizado. A partir de então, as descobertas das regras do sistema da escrita vão ocorrendo por meio da mediação do professor. Inicialmente, o jovem buscará representar cada sílaba oralizada, percebendo depois que deve tentar representar não apenas os segmentos silábicos, mas as unidades menores, os fonemas. No estágio alfabético, o jovem é solicitado a não reproduzir a fala tal qual como ocorre. Isto é, ele é forçado a identificar as regras que compõem o sistema da escrita, como por exemplo, a segmentação entre as palavras (LEAL; ROAZZI, 2003).

O processo da escrita não é algo natural, o qual a criança, o jovem ou o adulto aprendem de forma espontânea. Necessitam, sim, de um mediador capacitado para a melhora da escrita, um profissional capacitado capaz de oferecer atividades que sejam significativas a seus estudantes.

## Método

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de acordo com os preceitos de Vilelas (2009), um caso pode ser definido como um fenômeno de certa natureza ocorrendo num dado contexto. O caso nada mais é do que uma unidade de análise, a qual pode consistir em uma pessoa, o papel desempenhado por ela ou por uma organização. O caso, enquanto unidade de análise, também pode ser um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma nação.

Para o presente estudo, a unidade de análise volta-se para o grupo de jovens com síndrome de Down e baseou-se na ideia de que: “se estudarmos com atenção qualquer tipo de unidade dum determinado conjunto, estaremos em condições de conhecer alguns aspectos gerais deste” (VILELAS, 2009, p. 145).

## Participantes

Os participantes, as fontes responsáveis pelo fornecimento dos dados, foram incluídos no estudo conforme os critérios estabelecidos, quais sejam: ter síndrome de Down; ser jovem, portanto, ter entre 12 e 18 anos de idade cronológica; estar em processo de alfabetização, sendo identificado em um dos níveis de Ferreiro (2001); não apresentar outra deficiência como: cegueira, surdez, autismo, entre outras. Ao todo foram selecionados três participantes, sendo dois do gênero feminino e um do gênero masculino. Destaca-se que o estudo foi desenvolvido em uma escola especializada do interior do estado de São Paulo.

De forma a conhecer mais características dos participantes, destaca-se:

Quadro 1 - Caracterização dos estudantes

	Data de nascimento	Idade atual	Nível de escrita	Gênero
Estudante 1	16/06/1999	13 anos	Silábico	Fem.
Estudante 2	07/11/1996	15 anos	Pré-silábico	Masc.
Estudante 3	05/05/1999	13 anos	Pré-silábico	Fem.

Fonte: prontuário da instituição em que os estudantes estavam matriculados.

## Instrumento

### DITADO: QUATRO PALAVRAS E UMA FRASE

1) NOME/DATA

2)  
BRIGADEIRO  
GELÉIA  
PUDIM  
MEL

3) BIA COMEU O PUDIM COM MEL

4) Leitura de cada uma das palavras apontando com o dedinho.

1) NOME/DATA

2)  
GELATINA  
PAÇOCA  
TORTA  
BIS

3) RENATO GOSTA DE TORTA

4) Leitura de cada uma das palavras apontando com o dedinho.

Fonte: Brasil/SME (2006).

Os critérios para a seleção das quatro palavras e de uma frase foram (GROSSI, 2010): pertencerem a um mesmo campo semântico (no caso, doces); apresentarem quantidades diferentes de sílabas (polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas). Assim, é possível perceber se as variações nas quantidades de letras ocorrem em função da quantidade de sílabas da palavra (correspondência silábica) e a frase teve uma palavra anteriormente utilizada para que fosse verificado se o estudante conservaria o mesmo padrão de escrita da palavra de forma isolada e em um contexto de uma oração.

Duas provas foram realizadas com a estudante silábica, para evitar qualquer equívoco em relação ao nível de alfabetização em que a estudante se encontra. Com os estudantes pré-silábicos, apenas a primeira prova foi desenvolvida.

## Procedimento para a coleta

### Para a coleta de dados

Inicialmente, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética. Com a aprovação desse (em setembro de 2011), tornou-se possível o contato inicial com a instituição especializada para exposição do projeto e para a obtenção da autorização, também extensiva às famílias. Em seguida, foi possível o contato com os estudantes e a avaliação de como estava a escrita desses.

Primeiramente, foi solicitado ao estudante que escrevesse o nome e a data. Em seguida, solicitou-se que apenas escutasse a leitura das palavras por parte da pesquisadora, com bastante atenção. A pesquisadora então começou a ler as palavras pelas polissílabas, depois trissílabas, dissílabas e, por fim, monossílabas. Em seguida, as palavras foram lidas uma a uma e pediu-se que o estudante as escrevesse conforme o que entendia. Imediatamente, solicitou-se que o estudante fizesse a leitura do que entendera que estava escrito ou, caso não escrevesse, que indicasse se recordava de alguma palavra.

## Etapas para a coleta de dados

- 1) Receber uma folha de papel e uma caneta;
- 2) ser informado de que iria realizar uma prova;
- 3) ser solicitado para escrever o nome e a data do dia (pronunciada pela pesquisadora, caso o estudante não soubesse);
- 3) solicitar inicialmente que apenas escutasse as palavras e a frase, prestando bastante atenção;
- 4) ser submetido ao ditado de cada uma das palavras, oferecendo tempo suficiente para que pudesse escrever;
- 5) solicitar que ao final de cada palavra ditada, que lesse o que estava escrito;
- 6) ditar a frase e, em seguida, solicitar que lesse o que estava escrito;
- 7) escrever, ao final do processo o que o estudante havia lido no papel.

## Análise dos resultados

### Estudante 1

Como é possível identificar, a Estudante 1 apresenta características nitidamente silábicas. Para que não houvesse enganos quanto à sua fase no processo de escrita, duas provas foram aplicadas.

Figura 1 - Prova realizada pela Estudante 1, no dia 08/12/2011

ESTUDANTE 1 NOME	DATA
FELICITO	08/12/11
PIETO	PIETO BRIGADEIRO
SASA	SASA GELÉIA
PUPSE	PUPSE PUDIM
MAO	MAO MEL
PAPOOISO	PAPOOISO BIA COMEU O PUDIM COM MEL

Fonte: da autora.

Figura 2 - Prova realizada pela Estudante 1, no dia 08/12/2011

ESTUDANTE 1 NOME	DATA
FEELI	08/12/11
STINA	GELATINA
PAISCA	PAISCA TORTA
PISE	BIS
RENATO	RENATO GOSTA DE TORTA

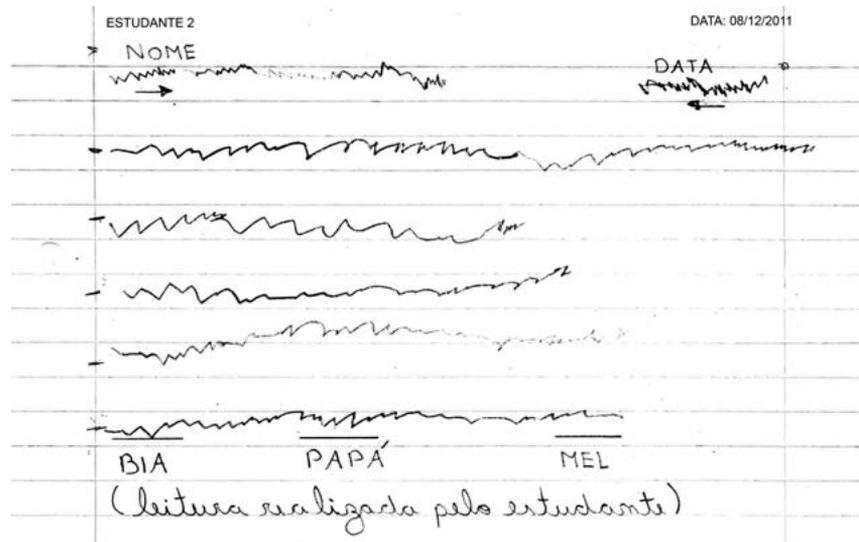
Fonte: da autora.

Como é possível observar, a estudante atribui uma letra para cada sílaba, o que nos permite identificá-la no nível silábico, de acordo com Ferreiro (2001). Em alguns momentos, a estudante ainda identifica a sílaba correta, como é o caso de: “PU”; “TINA”; “PA”; “CA”; “TO”; “TA”; e “DE”. Por conta dessas hipóteses, feitas pela estudante, é possível identificar que ela está caminhando para o nível silábico-alfabético (FERREIRO, 2001). Em relação à escrita do nome, a estudante também realiza a hipótese silábica. Mas para preservar sua identidade, não se entrará em maiores detalhes.

## Estudante 2

O Estudante 2 apresentou características nitidamente pré-silábicas. Durante o processo de leitura, o estudante apenas se recordou da frase “Bia comeu o pudim com mel”, mencionando: “Bia papá mel”.

Figura 3 - Prova realizada pelo Estudante 2, no dia 08/12/2011



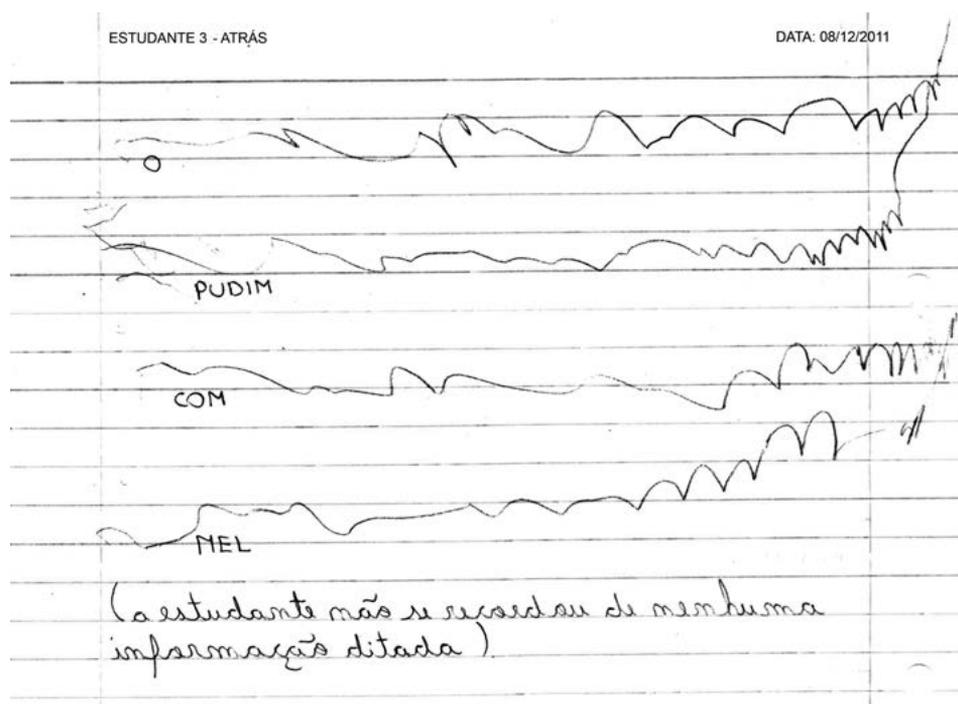
Fonte: da autora.

Dentro do estágio pré-silábico, é possível identificar o estudante como dentro da fase não icônica sem diferenciação interfigural, pois os grafismos do estudante não produziram mais as formas dos objetos citados na avaliação.

### Estudante 3

A Estudante 3 apresentou características nitidamente pré-silábicas. Durante o processo de leitura, a estudante não se recordou do que acabara de ser ditado. Dentro do estágio pré-silábico, é possível identificar a estudante como dentro da fase não-icônica sem diferenciação interfigural, pois os seus grafismos não produziram mais as formas dos objetos citados na avaliação.

Figura 4 - Prova realizada pela Estudante 3, no dia 08/12/2011



Fonte: da autora.

Como foi possível identificar, os três estudantes encontram-se nos níveis descritos por Emília Ferreiro (pré-silábico e silábico), demonstrando que a escrita de jovens com síndrome de Down não apresenta nenhuma diferença dos padrões pré-estabelecidos de escrita.

## Considerações finais

A presente pesquisa buscou trazer algumas considerações sobre a escrita de jovens com síndrome de Down. Foi possível identificar que os padrões de escrita apresentados não diferem dos níveis pré-estabelecidos por Emília Ferreiro. Portanto, esses jovens apresentam a mesma evolução na escrita que um estudante sem a síndrome.

É evidente que o trabalho desenvolvido pelo professor ao estudante com síndrome de Down precisa ser diferenciado. As atividades sempre devem partir de situações reais e concretas, sem se pular etapas para que o estudante não perca o interesse pelo que é desenvolvido. Todavia, os resultados trazidos pelo presente trabalho apontam que a escrita do jovem com síndrome de Down pode ser identificada como presente nos níveis de alfabetização de Emília Ferreiro.

## Young people with Down syndrome and their written

### Abstract

The learning process of writing is not a natural thing to occur there needs to be a mediator with appropriate training. Although written have an important function in adaptive process, when it's considered the educative process of Down syndrome young, there are little data about write levels achieved for them. Therefore, this work has the goal identify standards on written of young with Down syndrome, with an attentive look at levels prescribed by Emília Ferreiro (2001) (pre-syllabic, syllabic, alphabetic and syllabic alphabet). To reaches the goal, three young Down syndrome with thirteen and sixteen years were selected to participate of the study, characterized as a case study. The criteria for selection were: Down syndrome, being young, belonging to a specialized school, be identified in one of the levels of Blacksmith and presents no other disabilities such as blindness, deafness, autism, among others. The instrument used to evaluate the write was the Test of four words and a phrase. The results in evidence link that the development of young with Down syndrome is the same of children and young without the syndrome.

*Keywords:* Writing. Down syndrome. Young

## Notas

- <sup>1</sup> Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei n. 8069 /1990, art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade”.
- <sup>2</sup> Essa pesquisa é norte-americana, portanto, a faixa etária para os adolescentes pode ser diferenciada do Brasil.
- <sup>3</sup> Expressões, termos próprios do idioma, que nem sempre são entendidos imediatamente pelo estudante.

## Referências

- BIRD, Kay-Raining et al. Written and Oral Narratives of Children and Adolescents with Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 51, n. 1, p. 436-450, Apr. 2008.
- BRASIL. Secretaria Municipal de Educação (SME). *Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador*. São Paulo: SME/DOT, 2006.
- CHAPMAN, Robin; THORDARDOTTIR, Elin; WAGNER, L. *Complex sentence production by adolescents with Down syndrome*. *Applied Psycholinguistics*, Cambridge University Press, v. 23, n. 2, p. 163-183, May 2002.
- DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana et al. Informações gerais sobre a Síndrome de Down. In: DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; DUARTE, Edison. *Síndrome de Down: informações, caminhos e histórias de amor*. São Paulo: Phorte, 2009. p. 22-42.
- DEL CERRO, María Mercedes; TRONCOSO, Maria Victoria. *Síndrome de Down: leitura e escrita*. In: CORREIA, Luís de Miranda (Org.). Portugal: Porto Editora, 2008.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. Tradução Horácio Gonzalez et al. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GROSSI, Esther Pillar. *Didática dos níveis pré-silábicos*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- JOBLING, Anne; MONI, Karen. Reading-related literacy learning of young adults with down syndrome: findings from a three year teaching and research program. *International journal of disability, development and education*, [s. l.], v. 78, n. 4, p. 377-394, May 2001.
- LEAL, Telma; ROAZZI, Antonio. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 99-120. (Linguagem e Educação, v. 4).
- LEVORATO, Maria Chiara; ROCH, Maja. *Idiom understanding in children and adolescents with Down syndrome: The role of text comprehension skills*. *Applied Psycholinguistics*, 2010, p. 531-550.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. *A inclusão escolar do portador da Síndrome de Down: o que pensam os educadores?* Natal: EDUFRN, 2002.
- PENNINGTON, Bruce. et al. The neuropsychology of Down syndrome: Evidence for hippocampal dysfunctions. *Child Development*, [s. l.], v. 74, n. 1, p. 75-93, Jan. 2003.
- PETRECHEN, Daniela Rodrigues Donadon. *Desenvolvimento da escrita em crianças surdas*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2001. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2001.
- VIEIRA, Hilda Maria Monteiro. *Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência*. 2002. 311 p. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, 2001.
- VILELAS, José. *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabos, 2009.