

# CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DO JOVEM COM SÍNDROME DE DOWN

## CONSIDERATIONS ON WRITTEN OF YOUNG PEOPLE WITH DOWN SYNDROME

Bruna Cristina Comin – UFSCAR, Capes<sup>1</sup>  
Maria da Piedade Resende da Costa - UFSCAR<sup>2</sup>

**Resumo:** A escrita tem uma função importante no processo adaptativo, quando se considera o processo educativo dos jovens com síndrome de Down. Considerando-se a carência de dados sobre os níveis de escrita atingidos pelos mesmos, surge a seguinte questão: *será que a escrita de jovens com síndrome de Down apresenta diferenças em relação aos padrões dos níveis descritos por Emília Ferreiro?* De forma a responder esta questão, o presente estudo teve como objetivo identificar padrões na escrita de jovens com síndrome de Down, fazendo um comparativo em relação aos níveis prescritos por Emília Ferreiro. Para se alcançar o objetivo proposto, três jovens com idades entre 12 e 16 anos de idade foram selecionados para participar do estudo. O instrumento utilizado para avaliar a escrita foi a “Prova das quatro palavras e uma frase”. Os resultados em evidência apontaram que o desenvolvimento da escrita de jovens com síndrome de Down não difere do desenvolvimento da escrita das crianças e jovens sem esta síndrome.

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

**Abstract:** The writing has an important role in the adaptive process, when considering the education of young people with Down syndrome.

---

1 Mestranda em Educação Especial pela UFSCar – São Carlos/SP. Tel: (16) 3413-1341.

E-mail: brunacomin5@gmail.com

2 professora Doutora do Departamento de Psicologia (DPsi) pela UFSCar – São Carlos/SP.

E-mail: piedade@ufscar.br

Considering the lack of data on the levels achieved by the same writing, the following question arises: *is the writing of young people with Down syndrome has differences with the patterns of the levels described by Emilia Ferreiro?* In order to answer this question, the present study aimed to identify patterns in the writing of young people with Down syndrome, making a comparison in relation to the levels prescribed by Emilia Ferreiro. To achieve the proposed goal, three young men aged between 12 and 16 years old were selected to participate in the study. The instrument used to assess the writing was the “Proof of the four words and a phrase.” The results showed evidence that the development of writing for young people with Down syndrome do not differ from the writing development of children and young people without this syndrome .

**Keywords:** Special Education. Down Syndrome. Young. Writing.

## **Introdução**

Sabe-se que a aprendizagem da escrita em estudantes com síndrome de Down (SD) ocorre de uma forma mais lenta quando comparada a estudantes sem deficiência qualquer, e que todo o aprendizado deve sempre ser estimulado a partir do concreto, sem pular etapas, necessitando de instruções visuais e situações reais para que o mesmo consolide suas aquisições (MARTINS, 2002).

Quando se considera o processo educativo dos jovens com SD, há poucos dados sobre os níveis de escrita atingidos pelos mesmos. Del Cerro e Troncoso (2008) argumentam que isso se deve a uma crença antiga difundida de que os jovens e adultos com SD alcançavam uma espécie de plataforma do desenvolvimento mental, inviabilizando o processo educativo para os mesmos. Contrariando a ideia de uma “plataforma do desenvolvimento mental”, alguns estudos mais recentes indicam que jovens com SD são capazes de aprender. Todavia, ainda não se encontram,

na literatura, dados sobre os níveis de escrita atingidos por jovens com SD, no Brasil.

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 essa faixa etária diferenciada.

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

## **A Escrita do Jovem com Síndrome de Down**

Os estudos sobre a aquisição de leitura e escrita em estudantes com SD se voltam basicamente para crianças<sup>3</sup>. Quando se considera os jovens com SD, há poucos dados sobre os níveis de escrita atingidos pelos mesmos. A partir da discussão dos autores acima (Del Cerro; Troncoso,2008) sobre o limite de desenvolvimento de pessoas com SD, não valia a pena continuar com suas tarefas intelectuais.

Alguns estudos mais recentes indicam que jovens com SD são capazes de aprender. De acordo com Jobling e Moni (2001), Chapman, Thordardottir e Wagner (2002), as pesquisas apresentam que o desenvolvimento cognitivo em jovens com SD continua ocorrendo ao longo da adolescência e idade adulta.

Em seu estudo, Jobling e Moni (2001) apresentaram o *Down Syndrome Research Project (DSRP)*, um programa para jovens estabelecido pela University of Queensland, em 1998, em que as

---

3 Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei nº 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.”

atividades de ensino e aprendizagem são baseadas em modelos de contextos socioculturais da literatura, sendo que o ensino da leitura e o ensino da escrita são integrados ao desenvolvimento tecnológico de letramento. Os autores relatam que coletaram dados sobre os 17 jovens com SD que participaram do programa ao longo de três anos. Suas 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.

Segundo Jobling e Moni (2001), a pesquisa em relação a seus programas de instrução para jovens com SD 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, oportunidade para que esse público pudesse aprender a ler.

O programa que desenvolveram teve dois princípios fundamentais. O primeiro foi que o mesmo precisava ser pensado em longo prazo, de forma a acomodar os jovens e adultos, visto que o progresso desses sujeitos 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 SD participantes do programa (de 11 a 21 anos<sup>4</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 esta liberdade de estar em constante contato com materiais de leitura de seu contexto cultural. Outra

---

4 Esta pesquisa é norte-americana, portanto; a faixa etária para os adolescentes pode ser diferenciada do Brasil.

questão importante da abordagem sociocultural, relatada por Jobling e Moni (2001), é que os mencionados estudantes com SD 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 SD 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 as escritas narrativas, nos dois grupos de crianças e adolescentes com SD pesquisados. Isto é, tanto a criança como o jovem com SD identifica e pode narrar com tranquilidade sobre as situações cotidianas que vivencia, embora possam ter algumas dificuldades no momento de transmitir (transcrever) estas ideias para o papel, devido às dificuldades neuromotoras.

Ainda para reforçar a importância do contexto em que o estudante com SD está inserido, Levorato e Rocha (2010) abordam que a oportunidade de encontrar “expressões idiomáticas”<sup>5</sup> é um importante fator para sua aquisição. A melhor forma de se trabalhar com as mesmas, é contextualizando-as por meio de um modelo de elaboração global. Isto é, o ensino contextualizado de uma expressão desconhecida poderia melhorar a habilidade dos estudantes com SD de fazer inferências do contexto.

Como ressaltam Del Cerro e Troncoso (2008, p. 212-213), quando se considera o estudante jovem com SD, é função do educador facilitar, promover e ajudá-lo 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, refletem sobre as suas próprias vidas e

---

5 Expressões, termos próprios do idioma, que nem sempre são entendidos imediatamente pelo estudante.

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.

A partir do momento em que o professor considera essas particularidades do jovem com SD, o mesmo 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 SD, 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 arranjar um emprego e ficará dependente da família.

Para a alfabetização, todavia, é preciso compreender que aprendizagem em estudantes com SD ocorre de forma mais lenta, quando comparada a estudantes sem deficiência qualquer, de acordo com Martins (2002). Segundo a referida autora, a pessoa com SD tende a ter dificuldade para manter a atenção e continuar com a atividade específica, reter informações, situar essas informações no tempo e no espaço e 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, em outras palavras, para 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 em uma determinada situação, tem dificuldade de 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 SD têm um atraso no desenvolvimento das funções cognitivas, embora algumas sejam mais comprometidas (como o desenvolvimento da linguagem). Por outro lado, os autores consideram que os estudantes com SD 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 referidos 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 SD terá atitudes socialmente não aceitas, tendo maior dificuldade para identificar os limites sociais. Portanto, é muito importante o diálogo dos educadores com esses indivíduos, bem como o diálogo dos mesmos com os pais.

Apesar de Pennington et al. (2003) abordarem as dificuldades de aprendizagem como próprias dos estudantes com SD devido a um atraso nas funções cognitivas, é preciso considerar os fatores externos que podem levar às mesmas.

Muitas vezes, as falhas no processo educativo, no cerne do ambiente familiar, geram comportamentos pouco adaptados à vida em sociedade, e isso fica claro quando os pais não transmitem noções básicas de direitos e deveres aos filhos, como não deixam seus filhos de castigo, quando necessário, e evitam que os mesmos 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 levar em conta que não há um método de alfabetização voltado especificamente para todos os estudantes com SD, de forma geral, visto que cada estudante é diferente do outro e requer uma forma de intervenção específica, à 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 SD e identificar as características da escrita de cada estudante como iguais às de um estudante sem esta síndrome, é que se ressaltam neste estudo, inicialmente, os níveis de alfabetização descritos por Ferreiro (2001).

## **Níveis da Alfabetização**

Os níveis de alfabetização, conforme Ferreiro (2001), são: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Serão descritos para, posteriormente, verificar a escrita dos jovens com SD.

### **Nível Pré-Silábico**

***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 são 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.

***Fase Icônica:*** As formas gráficas representam a forma dos objetos:

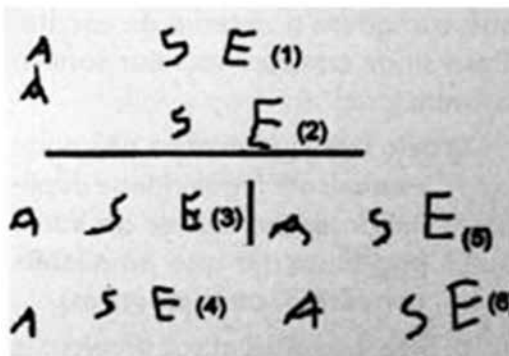




Fonte: Vieira, 2002

**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, a criança não desenha mais o carro, quando solicitada, busca fazer uma representação do carro pela escrita.

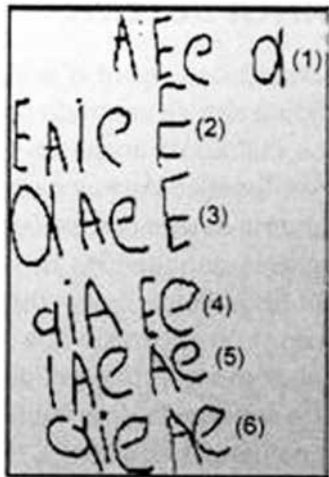
**Fase Não-Icônica sem Diferenciação Interfigural, mas com Diferenciação Intrafigural (Dentro da Palavra):** Os critérios intrafigurais consistem em definir as propriedades necessárias que um texto deve ter para tornar-se interpretável. Tais critérios se expressam por meio do *eixo quantitativo* (quantidade 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, p. 22, 2001

**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 *eixo qualitativo* (variam o repertório de letras, sem modificar a quantidade)

***Eixo Quantitativo (Varia o Número de Letras):***

A1I3 – Maristela

A31I – Romero

A31 – Silvia

A31i – Carolina

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

***Eixo Qualitativo (Varia o Repertório das Letras):***

ARON – sapo

AORN – pato  
IAON – casa  
RAOL – mamãe sai de casa.

Fonte: Ferreiro e Teberosky, p.204, 1999

## **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. Estas “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.

### ***Nível Silábico sem Valor Sonoro (Eixo Quantitativo):***

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

### ***Nível Silábico com Valor Sonoro em Vogais (Eixo Qualitativo):***

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

### ***Nível Silábico com Valor Sonoro em Consoantes (Eixo Qualitativo):***

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

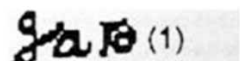
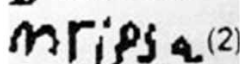
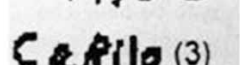
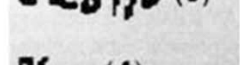
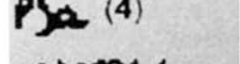
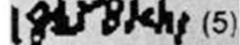
## **Nível Silábico-Alfabético**

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, 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 apresentado por Ferreiro (2001, p. 29) ilustra claramente o nível silábico-alfabético:

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

### Nível Alfabético

Vieira (2002), neste nível, afirma 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**, 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 (1999, p. 219) 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”.

O texto exemplificado na Figura 1 ilustra uma escrita alfabética com erros ortográficos:

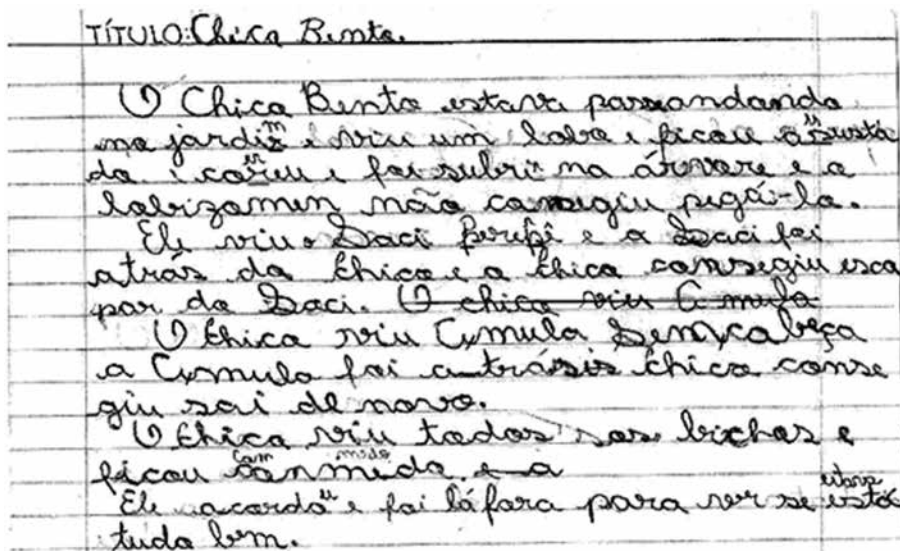


Figura 1- Escrita alfabética com erros ortográficos.

Fonte: Arquivo das autoras: texto produzido por uma estudante, 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 diferenciasse 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, 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, que a criança, o jovem ou o adulto aprendem de forma espontânea. Eles necessitam de um mediador capacitado, para a melhora da escrita, um profissional capacitado, que esteja apto a oferecer atividades que sejam significativas para seus estudantes.

Conforme o exposto, o presente estudo teve como objetivo identificar padrões na escrita de jovens com SD, fazendo um comparativo em relação os níveis prescritos por Emília Ferreiro.

## **O Estudo**

Caracteriza-se como um estudo de caso e, de acordo com Vilelas (2009), um caso pode ser definido como um fenômeno de certa natureza ocorrendo em um dado contexto. O caso nada mais é do que uma unidade de análise, que pode consistir em uma pessoa, no papel desempenhado pela mesma ou por uma organização. 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 SD 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, p.145, 2009).

Os participantes, as fontes responsáveis pelo fornecimento dos dados, foram incluídos no estudo conforme os critérios estabelecidos:

ter SD; 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); e não apresentar outra deficiência, como cegueira, surdez e 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.

As características dos participantes encontram-se indicadas no Quadro 1.

**Quadro 1 - Caracterização dos estudantes**

	<b>Data de Nascimento</b>	<b>Idade na ocasião do estudo</b>	<b>Nível de escrita</b>	<b>Gênero</b>
<b>Estudante 1</b>	16/06/1999	13 anos	Silábico	Fem.
<b>Estudante 2</b>	07/11/1996	15 anos	Pré-silábico	Masc.
<b>Estudante 3</b>	05/05/1999	13 anos	Pré-silábico	Fem.

Foi utilizado como instrumento o Ditado de Quatro Palavras, conforme indicação da Figura 2.

**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.

Figura 2- Instrumento utilizado: Ditado das Quatro Palavras e uma Frase (FONTE: Brasil/SME, 2006).

Os critérios para a seleção das quatro palavras e uma frase, conforme referência de Grossi (2010), devem ser: pertencer a um mesmo campo semântico (no caso, doces) e apresentar 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 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 oração.

Foram realizadas as duas provas com a Estudante 1, por estar no nível silábico. Assim, para fins de análise, seria evitado qualquer equívoco em relação ao nível de alfabetização em que a estudante se encontrava. Com relação aos Estudantes 2 e 3 (pré-silábicos), apenas a primeira prova foi aplicada.

A coleta de dados foi iniciada após a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos. Após essa fase tornou-se possível o contato inicial com a instituição especializada, para exposição do projeto e obtenção da autorização, inclusive extensiva às famílias. Em seguida, foi possível o contato com os jovens estudantes e avaliação para verificar como estava a escrita dos mesmos.

Primeiro foi solicitado ao estudante que escrevesse o nome e a data. Em seguida, solicitou-se que apenas ouvisse com muita atenção a leitura das palavras, por parte da pesquisadora, que começou a ler pelas polissílabas, depois trissílabas, dissílabas e, por fim, monossílabas. As palavras foram lidas uma a uma e pediu-se que o estudante as escrevesse conforme o que entendia. Em seguida, pediu-se que lesse o que entendera estar escrito ou, caso não escrevesse, que indicasse se recordava de alguma palavra.

## **Resultados e Discussão**

Os dados coletados na aplicação das provas das Quatro Palavras e uma Frase serão descritos a seguir, de forma individual.



## Estudante 1

Como é possível identificar, a Estudante 1 apresenta características nitidamente silábicas. Conforme mencionado anteriormente, foram aplicadas as duas provas.

### Prova 1

ESTUDANTE 1	DATA: 08/12/2011
NOME	DATA
FELICITO	08/12/11
PIETO	<u>P I E T O</u> BIRIGAL DEIRO
SASA	<u>S A S A</u> GELEIA
FUPSE	<u>P U P S E</u> PU DIM
MAO	<u>M A O</u> MEL
FAPOOTSOZO	<u>P A P O O T S O Z O</u> BIA COMEU O PUDIM COM MEL

Figura 1 - Prova realizada pela Estudante 1.

### Prova 2

ESTUDANTE 1	DATA: 08/12/2011
NOME	DATA
FEELI	08/12/11
<u>S T I N A</u>	
GELATINA	
<u>P A T S A</u>	
PAÇOCA	
<u>T O T A</u>	
TORTA	
<u>P I S E</u>	
BIS	
<u>P I C O T O T A</u>	<u>D E N T A</u>
RENATO GOSTA	DE TORTA

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

Como é possível identificar, a Estudante 1 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 destas hipóteses feitas pela estudante, é possível identificar que a mesma está caminhando para o nível Silábico-alfabético (FERREIRO, 2001).

Em relação à escrita do nome, a estudante também realiza a hipótese silábica. Entretanto, para preservar sua identidade, não será exposto.

## Estudante 2

### Prova 1

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”.

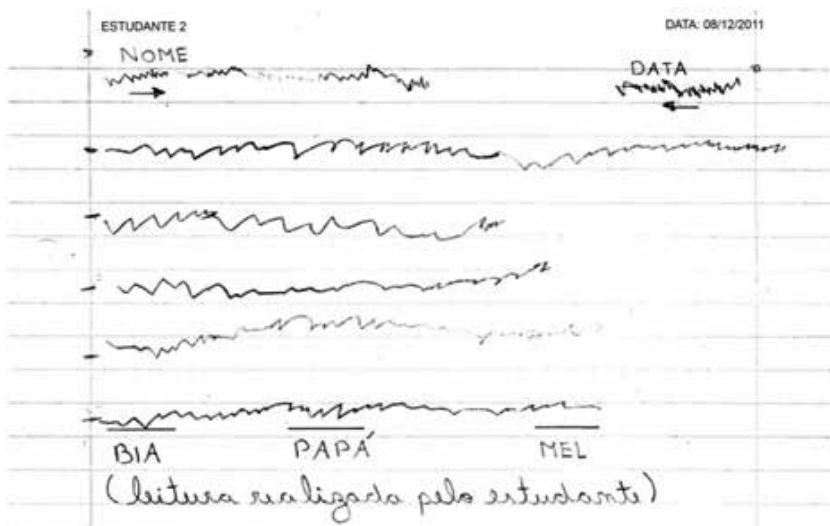


Figura 3 - Prova realizada pelo Estudante 2.

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 (FERREIRO, 2001)

### Estudante 3

#### Prova 1

A Estudante 3 apresentou características nitidamente pré-silábicas. Durante o processo de leitura, não se recordou do que acabara de ser ditado.

Dentro do estágio Pré-silábico, conforme Ferreiro (2001), é possível identificar a Estudante 3 como dentro da Fase não-icônica sem diferenciação interfigural, pois os grafismos da estudante não produziram mais as formas dos objetos citados na avaliação.

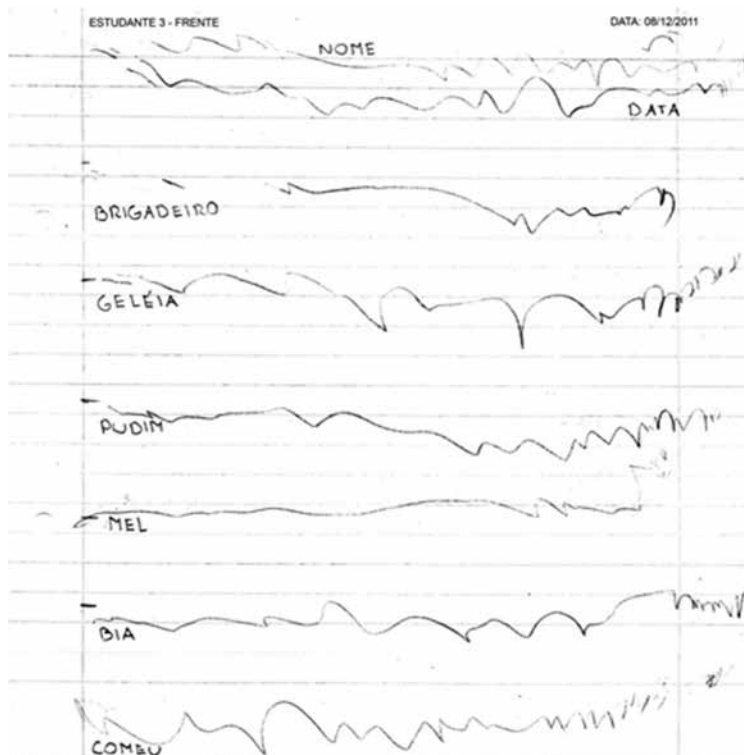
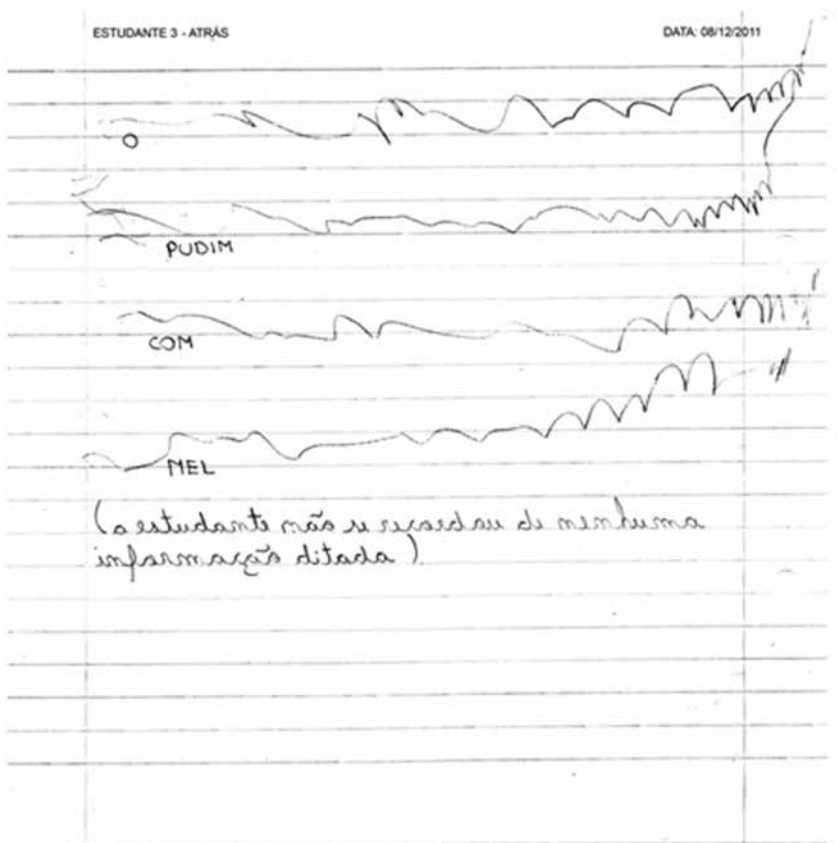


Figura 4 - Prova realizada pela Estudante 3.



**Figura 5 - Prova realizada pela Estudante 1.**

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

## **Considerações Finais**

O presente estudo buscou evidenciar uma análise da escrita entre jovens com SD e trazer algumas considerações sobre a escrita desses jovens. Foi possível identificar que os padrões de escrita apresentados

pelos mesmos não diferem dos níveis pré-estabelecidos por Emília Ferreiro. Portanto, jovens com SD apresentam a mesma evolução na escrita que um estudante sem esta síndrome. Os resultados deste estudo apontam que a escrita do jovem com SD pode ser identificada como presente nos níveis de Emília Ferreiro, trazendo uma importante consideração: o trabalho desenvolvido pelo professor, com o estudante com SD precisa ser diferenciado. As atividades sempre devem partir de situações reais e concretas, sem pular etapas, para que esse estudante não perca o interesse pelas atividades desenvolvidas em sala de aula.

## Referências

BIRD, E. K. et al. Written and Oral Narratives of Children and Adolescents With Down Syndrome. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, vol. 51, 2008, p. 436-450.

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, R. S.; THORDARDOTTIR, E. T.; WAGNER, L. Complex sentence production by adolescents with Down syndrome. **Applied Psycholinguistics**, 2002, p. 163–183.

DALLA DÉA, V. H. S.; BALDIN, A. D.; DALLA DÉA, V. P. B. Informações gerais sobre a Síndrome de Down. In: DÉA DALLA, V. H. S. e DUARTE, E. **Síndrome de Down**: informações, caminhos e histórias de amor. São Paulo: Phorte, 2009, p.22-42.

DEL CERRO, M. M.; TRONCOSO, M. V. **Síndrome de Down**: leitura e escrita. Luís de Miranda Correia (org.). Porto Editora: Portugal, 2008.

FERREIRO, E.. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzalez et al. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tra-

dução Diana Myriam Lichtenstein Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GROSSI, E. P. **Didática dos níveis pré-silábicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 10ª Ed., 2010

JOBLING, A.; MONI, K B. 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**, vol. 78, n. 4, 2001.

LEAL, T. F.; ROAZZI, A. A criança pensa...e aprende ortografia. In MORAIS, Artur Gomes. (org). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Linguagem e Educação, 4). p.99-120.

LEVORATO, M. C.; ROCH, A. Idiom understanding in children and adolescents with Down syndrome: The role of text comprehension skills. **Applied Psycholinguistics**, 2010, p. 531-550.

*MARTINS, L. de A. R. A inclusão escolar do portador da Síndrome de Down: o que pensam os educadores? Natal: EDUFERN, 2002.*

PENNINGTON, B.F., MOON, J., Edgin, J., STEDRON, J., NADEL, L. The neuropsychology of Down syndrome: Evidence for hippocampal dysfunctions. **Child Development**, 74, 2003, p.75-93.

PETRECHEN, D. R. D. **Desenvolvimento da escrita em crianças surdas**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2001, p. 213. **Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2001.**

VIEIRA, H. M. M. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura**: análise do tornar-se professora na prática da docência. São Carlos: UFSCar, 2002. 311 p. Doutorado (Metodologia de Ensino), orientador: Pretonilha Beatriz Goncalves e Silva.

VILELAS, J. **Investigação**: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabos, 2009.