UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RAQUEL DUARTE PINTO

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: UMA INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

FORTALEZA – CEARÁ
2019

RAQUEL DUARTE PINTO

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: UMA INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Aquisição de Linguagem.

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Helenice Araújo Costa.

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Pinto, Raquel Duarte.
Desenvolvimento da linguagem oral e alfabetização de crianças com síndrome de Down: uma investigação pedagógica no 1º ano do ensino fundamental [recurso eletrônico] / Raquel Duarte Pinto. - 2019.
118 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional - Profissional, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof.ª Dra. Maria Helenice Araujo Costa.
1. Síndrome de Down. 2. Linguagem. 3. Alfabetização. I. Título.

RAQUEL DUARTE PINTO

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: UMA INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Aquisição de Linguagem.

Aprovada em: 23 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Maria Helenice Araújo Costa

Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Maria Ednilza Oliveira Moreira

Profa. Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira

Universidade Federal do Ceará – UFC

Abniza Pontes de Barros Leal

Profa. Dra. Abniza Pontes de Barros Leal

Universidade Estadual do Ceará– UECE

À minha família e ao meu bem, Leonardo, que me apoiaram em todos os momentos, e ao Pedro César, à Maria Júlia e ao José Flávio, que merecem crescer em um mundo com mais respeito, justiça e felicidade.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, companheira de dias, noites e madrugadas nas duras batalhas da minha vida.

À professora Helenice, pela sagacidade, pela paciência, pelo zelo e pela gentiliza com que me conduziu neste trabalho.

Às professoras, membros da banca, Profa. Dra. Abniza Pontes de Barros Leal e Profa. Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira, pelas observações, pelos questionamentos, pelos conselhos e pelas críticas.

Às minhas professoras, aos meus professores e colegas do Profletras, pelas inúmeras lições de ciência e amor.

A toda equipe da EM Professora Vânia Maria Neves Facó Barros, pela partilha e cooperação inestimáveis.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pelo apoio à realização da pesquisa-ação que gerou a presente dissertação.

À minha amiga Herjan Sá, que não me deixou perder a inscrição do Profletras.

À família do José Flávio, pela confiança em mim e no meu trabalho.

RESUMO

Este trabalho é o relato de uma pesquisa-ação que trata do desenvolvimento da linguagem oral e da alfabetização de crianças com Síndrome de Down. Adotando como pressuposto teórico o sociointeracionismo de Vygotsky (2008), a citada pesquisa-ação tem como objetivo investigar a influência do estímulo ao uso funcional da linguagem, de acordo com o proposto de Halliday e Matthiessen (2004), no desenvolvimento da linguagem oral e de habilidades ligadas à alfabetização, considerando a tríade interação>linguagem>pensamento como mola propulsora do desenvolvimento global do aluno. O participante da pesquisa foi um aluno de 6 anos, que nasceu com Síndrome de Down, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Pública Regular de Ensino da cidade de Fortaleza-Ceará. Ao longo de 2018, o participante foi envolvido em uma rede de interações sociais mediadas pela fala, cujo objetivo era proporcionar-lhe diversificadas experiências linguísticas, percorrendo um caminho, planejado didaticamente, para conduzi-lo da interação face a face à produção autônoma de narrativas, baseadas em vivências pessoais e também na ficção. Desenvolvida em sala de aula, a pesquisa-ação relatada oportunizou dois tipos de coleta de dados: uma coleta contínua, que registrou as Zonas de Desenvolvimento Real, as ZDRs, e as Zonas de Desenvolvimento Potencial, as ZDPs, que, segundo Vygotsky (2008), correspondem aos conhecimentos já construídos pelo participante e aos conhecimentos que ele poderia vir a construir na interação com outras pessoas e com o ambiente, e uma coleta específica, gerada por meio de atividades do Projeto Magia da Leitura, realizada no final do ano e registrada no Protocolo para Registro de Dados, instrumental desenvolvido a partir do trabalho de Perroni (1992), sobre o desenvolvimento do discurso narrativo em crianças. A análise dos dados abrangeu a avaliação dos registros de ZDRs e ZDPs e de três atividades pedagógicas centradas na leitura e produção de narrativas ficcionais. De um modo geral, os dados permitem afirmar que o participante da pesquisa apresentou significativa evolução no desenvolvimento de sua linguagem oral e nas habilidades ligadas à alfabetização, pois os dois tipos de coleta revelam que o participante ampliou sensivelmente seu vocabulário expressivo e receptivo, diversificou os recursos linguísticos utilizados e descentralizou a base de sua comunicação dos gestos para a linguagem verbal, passando a participar de conversas, produzir relatos, explicações, injunções e narrativas ficcionais, além de ter demonstrado perceber características fundamentais do sistema alfabético de escrita, como a direção esquerda/direita, a diferenciação entre letras e números, o uso de letras para escrever, a identificação das letras A, B, C, D e L e a percepção das sílabas como partes menores das palavras. Atribuímos essa

evolução ao estímulo do uso funcional da linguagem; aos laços afetivos e sociais estabelecidos entre as crianças da turma; à cooperação da família e da equipe da escola; à mediação da professora-pesquisadora; à boa saúde e à inteligência do participante.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Linguagem. Alfabetização.

ABSTRACT

This work is the report of a research that deals with the development of oral language and of the literacy of children with Down syndrome. Based on Vygotsky's (2005) socio-interactionism, we aim to investigate the influence of the stimulus on the functional use of language, according to the proposed by Halliday and Matthiessen (2004), in the development of oral language and literacy skills, considering the triad interaction>language>thought as the driving force for development of the student. The research participant was a 6-year-old boy, born with Down syndrome, a first-year student in Elementary School, in a school of the Regular Public Teaching Network of the city of Fortaleza-Ceará. Throughout 2018, the participant was involved in a network of speech-mediated social interactions designed to provide him diverse linguistic experiences, following a didactically planned path to lead him from face-to-face interaction to autonomous narrative production, based on personal experiences and also on fiction. The research was developed inside the classroom and provided two types of data collection: a) a continuous collection, which recorded the Real Development Zones and Potential Development Zones, which, according to Vygotsky (2005), correspond to the knowledge already constructed by participant and the knowledge that he could build in interaction with other people and the environment; b) a specific collection, generated through the activities of Project Reading Magic, held at the end of the year and registered in the Data Logging Protocol, an instrumental developed based on Perroni's research (1992) about the development of narrative discourse in children. The data analysis covered the ZDRs and ZPDs records and three pedagogical activities centered on the reading and production of fictional narratives. In general, the data allow us to affirm that the participant presented significant evolution in the development of his oral language and in the skills related to literacy, showed that the participant significantly expanded his expressive and receptive vocabulary, diversified the linguistic resources used and decentralized the basis of his communication of the gestures to the verbal language, starting to participate in conversations, producing narratives, explanations, injunctions and fictional narratives, besides having demonstrated to perceive fundamental characteristics of the alphabetical system of writing, as the left to right direction, the difference between letters and numbers, the use of letters to write, the identification of letters A, B, C, D and L and the perception of syllables as minor parts of words. We attribute this evolution to the stimulus of the functional use of language; to the affective and social bonds established among the children of the class; the

cooperation of the family and the school staff; to the mediation of the teacher-researcher; good health and intelligence of the participant.

Keywords: Down syndrome. Language. Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 − **Síndrome de Down – saiba o que dizer.....** 46

Ilustração 2 − **Jogos de leitura com palavras-chave da brincadeira *Vamos passear no bosque*.....** 71

Ilustração 3 − **Atividade com material de apoio.....** 71

Ilustração 4 − **Exemplo de tarefa gráfica.....** 72

Ilustração 5 − **Ficha com 1º nome para a Chamada Viva.....** 73

Ilustração 6 − **Amostras de escrita.....** 92

Ilustração 7 − **Exemplo de ficha de leitura.....** 109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 − **Desenvolvimento neuropsicomotor comparativo.....** 39

Gráfico 2 − **Cadeia de elementos envolvidos na formação psicossocial inicial da criança.....** 49

Gráfico 3 − **Memória visual como apoio à memória auditiva de curto prazo.....** 75

Gráfico 4 − **Desenvolvimento da linguagem em crianças de 0 a 6 anos – o participante no início e no final da pesquisa-ação.....** 105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 − **Ficha de registro do gabarito – Prova PAIC MAIS 2º, 3º, 4º e 5º ano.....** 20

Quadro 2 − **Legenda para levantamento de resultados obtidos nas avaliações diagnósticas em rede, ADRs – PAIC 1º e 2º ano.....** 21

Quadro 3 − **Desenvolvimento da linguagem de crianças de 0 a 6 anos.....** 52

Quadro 4 − **Da interação face a face à leitura de história com gravuras.....** 55

Quadro 5 − **ZDR e ZDP iniciais.....** 62

Quadro 6 − **Primeiras palavras.....** 62

Quadro 7 − **Autorreferências.....** 63

Quadro 8 − **Recursos paralinguísticos.....** 64

Quadro 9 – **Novas palavras.....** 65

Quadro 10 – **Diálogos.....** 66

Quadro 11 – **Entre gestos e choro.....** 67

Quadro 12 – **Retomada.....** 68

Quadro 13 – **ZDR e ZDP finais.....** 68

Quadro 14 – **Protocolo de Registro de Dados.....** 86

Quadro 15 – **Dados apurados na Categoria 1.....** 99

Quadro 16 - **Dados apurados na Categoria 2.....** 101

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	15
2	**VISÃO GERAL DO TRABALHO**	17
2.1	**O problema**	17
2.2	**O contexto do problema**	19
2.3	**A pesquisa**	22
2.4	**O contexto da pesquisa**	31
2.4.1	A escola	31
2.4.2	A turma	33
2.4.3	O participante principal	34
2.4.4	A proposta do trabalho	35
3	**APORTES TEÓRICOS**	43
3.1	**A Síndrome de Down**	43
3.2	**A Síndrome de Down e o sociointeracionismo**	45
3.3	**A Síndrome de Down e o uso funcional da linguagem**	51
3.4	**A Síndrome de Down e o discurso narrativo**	53
4	**DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**	57
4.1	**A organização da pesquisa**	57
4.2	**As estratégias utilizadas**	60
4.3	**A geração dos dados**	78
4.3.1	Transcrição de atividades	78
4.3.2	Protocolo com Registro de Dados	85
5	**ANÁLISE DOS DADOS**	89
5.1	**Sobre a geração dos dados**	89
5.2	**Sobre a análise dos dados**	90
5.3	**Sobre a apuração dos dados**	91
5.3.1	A respeito dos dados contínuos	91
5.3.2	A respeito dos dados específicos	98
6	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	104
	REFERÊNCIAS	111
	ANEXO A − RELATÓRIO DE DESEMPENHO DE 2017 (ARQUIVO DA ESCOLA)	115

ANEXO B – RELATÓRIO DE DESEMPENHO DE 2018 (ARQUIVO DA ESCOLA)..... 116

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, apresentada como trabalho de conclusão do curso de mestrado profissional em Letras, Profletras, ministrado pela Universidade Estadual do Ceará, UECE, enquadra-se na área dos estudos linguísticos que trata da aquisição de linguagem e seu objetivo principal foi investigar a influência do uso funcional da linguagem no desenvolvimento da língua oral e das habilidades relacionadas à alfabetização de crianças com Síndrome de Down.

Fruto de uma pesquisa-ação, o trabalho foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2018, em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola regular da Rede Pública de Ensino, da cidade de Fortaleza, e seu referencial teórico de base é a concepção sociointeracionista de aquisição de conhecimento de Vygotsky (2008).

A metodologia, centrada na tríade interação>linguagem>pensamento, visa, a partir do incremento da linguagem oral, impulsionar o desenvolvimento cognitivo do participante, uma criança com Síndrome de Down, e favorecer seu processo de alfabetização. Para efetivá-la, três ações principais foram articuladas: a investigação dos conhecimentos já adquiridos, as ZDRs, e a projeção de possíveis novos conhecimentos, as ZDPs; a diversificação de situações comunicativas mediadas pela fala; e a seleção e a adaptação de atividades e tarefas gráficas para trabalharem, em alguma medida, a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio e os esquemas de imitação.

Além desta seção introdutória, o relato da presente dissertação foi organizado em mais cinco seções principais: a segunda apresenta o problema, a pesquisa e a proposta de trabalho; a terceira descreve o quadro teórico, trazendo uma visão geral da Síndrome de Down[1], e das interfaces estabelecidas entre a citada síndrome e o sociointeracionismo de Vygotsky (2001, 2007, 2008), o uso funcional da linguagem de Halliday e Mathiessen (2004), e o desenvolvimento do discurso narrativo (PERRONI, 1992); a quarta trata da organização, do desenvolvimento e da geração de dados da pesquisa; e a quinta apresenta a análise dos dados, mostrando a positiva influência do uso funcional da linguagem no desenvolvimento da linguagem oral e de habilidades relacionadas à alfabetização do participante da pesquisa, um aluno com SD. A conclusão do relato se dá na sexta seção, nas considerações finais, que apresentam uma avaliação do trabalho desenvolvido.

[1] Doravante identificada por SD.

Vale salientar que a pesquisa-ação, que fundamenta a dissertação ora apresentada, procura cumprir uma destinação essencial do Profletras: responder com ações viáveis a uma demanda da instituição escolar, que, no caso deste trabalho, é efetivar a educação inclusiva.

2 VISÃO GERAL DO TRABALHO

Esta seção mostra um panorama geral do trabalho, do problema investigado ao contexto social em que a pesquisa foi realizada.

2.1 O problema

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, "nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização" (BRASIL, 2017, p. 59) e isso já vem sendo uma prática da instituição escolar brasileira, mesmo antes da homologação do citado documento. Pelo menos no que diz respeito às crianças que não apresentam necessidades específicas relacionadas a deficiências físicas, mentais e síndromes em geral, pois, para estas, foco não tem sido a alfabetização, mas a integração e a socialização. Uma interpretação possível diante da consideração de que, na perspectiva inclusiva, o papel da escola é "projetar um ambiente no qual o aluno que necessite de atenção especial possa interagir com o professor de acordo com as suas capacidades, a fim de se desenvolver as suas potencialidades e se fortalecer como cidadão" (MORENO, 2017, p. 2).

Contudo, a escola brasileira, a partir da implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em 2003, precisa garantir "a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades" (BRASIL, 2004, p. 8).

Tendo em vista a necessidade de cumprir a lei e a tarefa primordial da escola, qual seja, ensinar a todos os seus alunos, assumimos a tarefa de investigar uma forma de promover a alfabetização de crianças com SD na escola pública regular, a partir de três considerações fundamentais:

a) todo ser humano é capaz de aprender;

b) a SD afeta o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança;

c) "a linguagem é para o cérebro, o que a luz é para os olhos."[2]

A tarefa mostrou-se bastante complexa desde o seu início, pois alfabetizar não é uma empreitada banal e a perspectiva de alfabetizar uma criança que, segundo Trancoso e Cerro (1999), poderia, em menor ou maior grau, apresentar dificuldades relacionadas à socialização, à linguagem, aos mecanismos de atenção, memória, correlação, análise e

[2] Fala do filme "O milagre de Ann Sullivan" – *The Miracle Worker*, direção de Nadia Tass, 2000.

cálculo, multiplicava exponencialmente as variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Diante dessa complexidade, emergiu um questionamento que direcionou toda a investigação pedagógica que foi realizada na pesquisa-ação que gerou a presente dissertação: em que aspecto da aprendizagem poderíamos, efetivamente, investir nosso conhecimento específico, potencializado pelo Profletras, se não na linguagem?

Afinal, este é o nosso objeto de estudo e, segundo Vygotsky (2008), a linguagem é um elemento essencial no desenvolvimento cognitivo, pois organiza o pensamento e é, ao mesmo tempo, uma ferramenta de síntese da experiência pessoal, de processamento de informações e de comunicação e ação social, pois a criança interage com o mundo por meio da linguagem e, a partir dela, se apropria do conhecimento produzido pelas gerações passadas e cria e recria representações do mundo no correr da sua própria evolução.

Compreendidos a natureza e o espaço de atuação pretendidos, partimos para a elaboração de estratégias que permitissem concretizar os objetivos traçados para a pesquisa-ação:

a) verificar o efeito da estimulação intencional e planejada do uso funcional da linguagem no incremento da língua oral e no desenvolvimento de habilidades envolvidas na alfabetização de uma criança com SD, participante da pesquisa, no contexto de uma escola pública regular.
b) identificar os usos que o participante da pesquisa fazia da linguagem, bem como as habilidades envolvidas na alfabetização que ele já possuía, ou seja, sua zona de desenvolvimento real, doravante identificada como ZDR.
c) favorecer o incremento da língua oral e o desenvolvimento de novas habilidades que o participante poderia obter com o apoio de crianças e adultos envolvidos em sua rotina escolar, ou seja, sua zona de desenvolvimento proximal, doravante identificada como ZDP.
d) identificar e registrar eventos significativos relacionados ao incremento da língua oral e ao desenvolvimento de habilidades envolvidas na alfabetização por parte do participante da pesquisa.

Tais objetivos foram definidos a partir das hipóteses de que:

a) a estimulação intencional e planejada do uso funcional da linguagem influenciaria o desenvolvimento da linguagem oral e de habilidades que, de acordo com a BNCC, estão envolvidas na alfabetização;

b) a consideração da ZDR do participante no planejamento e na condução da ação pedagógica favoreceria efetivamente o desenvolvimento do participante e da pesquisa;

c) o estímulo ao uso funcional da linguagem funcionaria, simultaneamente, como um estímulo ao desenvolvimento da fala e ao desenvolvimento cognitivo, promovendo uma maturação significativa dos esquemas mentais que realizam as operações psíquicas superiores, necessárias à comunicação oral mais eficiente e à aquisição de leitura e escrita;

d) a identificação e o registro de eventos significativos do incremento da língua oral e da utilização de habilidades relacionadas à alfabetização pelo participante na rotina escolar poderiam servir de base para a elaboração de situações didáticas geradoras de dados indicativos da sua evolução, sendo o seu relatório de desempenho escolar no Infantil V[3] o ponto de partida da avaliação dessa evolução.

Havia muitas questões em torno do problema a ser estudado, mas a principal questão era (e continua sendo): como promover a alfabetização de uma criança com SD em uma sala de aula regular, sem o apoio de profissionais especializados?

2.2 O contexto do problema

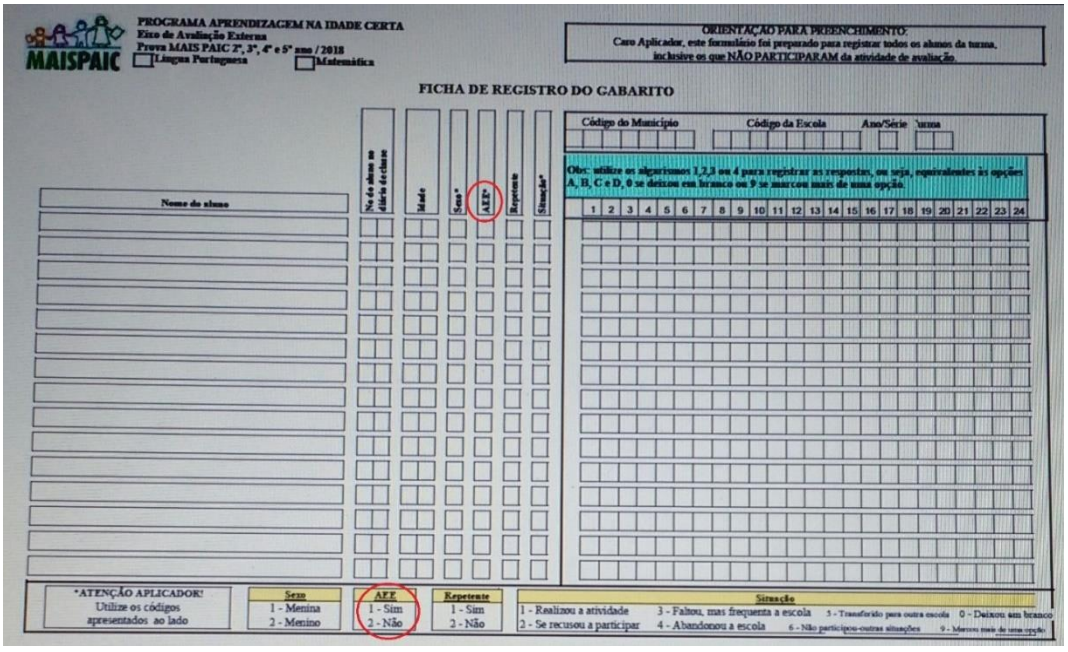
Uma das ações mais questionadas da educação brasileira da atualidade é a inclusão de alunos com necessidades específicas em escolas regulares, sem a garantia de condições mínimas para a concretização dessa inclusão, ou seja, sem ajustes no espaço físico, sem preparação dos profissionais envolvidos e sem adequação do currículo e dos materiais pedagógicos. Tal quadro compromete, consequentemente, o cumprimento da função social primordial de qualquer escola: promover o desenvolvimento do educando, de forma plena, para a cidadania e para o trabalho, como prevê o Artigo 2º, do II Título, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, LDB, nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 e atualizada em março de 2017, por meio da Lei nº 13.415, que trata dos princípios e fins da educação nacional. Nesse artigo, é assumido o compromisso da educação como "dever da família e do Estado", pautada "nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade

[3] Esse relatório, que será o ponto de partida para a avaliação dos progressos do participante, faz parte dos anexos da presente dissertação.

humana", sua finalidade é "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996, *on-line*).

Independentemente do que diz a lei, o não cumprimento dos princípios e finalidades da educação nacional para com os alunos com necessidades específicas é flagrante tanto na rede privada quanto na rede pública de ensino. Um exemplo prático dessa realidade é que na Rede Pública de Ensino de Fortaleza, a quinta capital do país em termos de desenvolvimento e uma das dez primeiras no Índice de Desenvolvimento da Educação no Brasil, IDEB, não há instrumentais específicos de avaliação dos alunos com necessidades específicas, nem espaço para o registro do seu desenvolvimento nos mapas e nas fichas de acompanhamento utilizados nas escolas da cidade, exceto pela coluna intitulada "necessidades educacionais especiais", NEE, em que o nome dos estudantes que apresentaram laudo médico comprovando sua condição é marcado com um X, identificando-o como "especial", independentemente do(s) tipo(s) de necessidade(s) ou do desempenho apresentado, como é possível conferir nos quadros a seguir, que fazem parte dos protocolos de avaliação do Programa Alfabetização na Idade Certa, PAIC, principal política pública voltada para a alfabetização no município de Fortaleza.

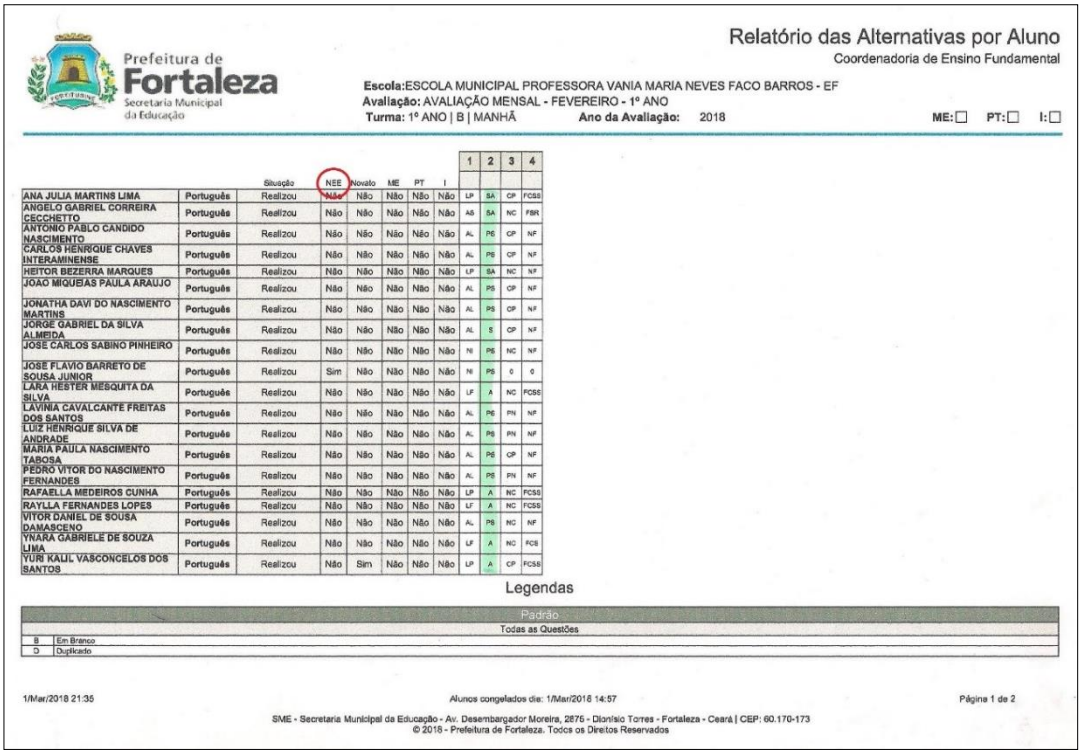
Quadro 1 – Ficha de registro do gabarito - Prova PAIC MAIS 2º, 3º, 4º e 5º ano[4]



Fonte: www.paic.seduc.ce.gov.br/.../169-2018-03-09-18-14-24?...1488%3Aficha-gabarito. Acesso em: 10 jun. 2018.

[4] Os itens da ficha que se referem aos alunos com necessidades específicas estão destacados com um círculo vermelho.

Quadro 2 − Exemplo de ficha de registro de resultados da Avaliação Diagnóstica em Rede, ADR, PAIC 1º e 2º ano



Prefeitura de Fortaleza
Secretaria Municipal da Educação

Relatório das Alternativas por Aluno
Coordenadoria de Ensino Fundamental

Escola: ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA VANIA MARIA NEVES FACO BARROS - EF
Avaliação: AVALIAÇÃO MENSAL - FEVEREIRO - 1º ANO
Turma: 1º ANO | B | MANHÃ **Ano da Avaliação:** 2018 ME:☐ PT:☐ I:☐

									1	2	3	4
		Situação	NEE	Novato	ME	PT	I					
ANA JULIA MARTINS LIMA	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	LP	SA	CP	FCSS
ANGELO GABRIEL CORREIRA CECCHETTO	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	AS	SA	NC	FSR
ANTONIO PABLO CANDIDO NASCIMENTO	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	AL	PS	CP	NF
CARLOS HENRIQUE CHAVES INTERAMINENSE	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	AL	PS	CP	NF
HEITOR BEZERRA MARQUES	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	LP	SA	NC	NF
JOAO MIGUEAS PAULA ARAUJO	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	AL	PS	CP	NF
JONATHA DAVI DO NASCIMENTO MARTINS	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	AL	PS	CP	NF
JORGE GABRIEL DA SILVA ALMEIDA	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	AL	S	CP	NF
JOSE CARLOS SABINO PINHEIRO	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	NI	PS	NC	NF
JOSE FLAVIO BARRETO DE SOUSA JUNIOR	Português	Realizou	Sim	Não	Não	Não	Não	NI	PS	0	0
LARA HESTER MESQUITA DA SILVA	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	LF	A	NC	FCSS
LAVINIA CAVALCANTE FREITAS DOS SANTOS	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	AL	PS	PN	NF
LUIZ HENRIQUE SILVA DE ANDRADE	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	AL	PS	PN	NF
MARIA PAULA NASCIMENTO TABOSA	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	AL	PS	CP	NF
PEDRO VITOR DO NASCIMENTO FERNANDES	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	AL	PS	PN	NF
RAFAELLA MEDEIROS CUNHA	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	LP	A	NC	FCSS
RAYLLA FERNANDES LOPES	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	LF	A	NC	FCSS
VITOR DANIEL DE SOUSA DAMASCENO	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	AL	PS	NC	NF
YNARA GABRIELE DE SOUZA LIMA	Português	Realizou	Não	Não	Não	Não	Não	LF	A	NC	FCS
YURI KAUÍ VASCONCELOS DOS SANTOS	Português	Realizou	Não	Sim	Não	Não	Não	LP	A	CP	FCSS

Legendas

Padrão	
Todas as Questões	
B	Em Branco
D	Duplicado

1/Mar/2018 21:35 Alunos congelados dia: 1/Mar/2018 14:57 Página 1 de 2

SME - Secretaria Municipal da Educação - Av. Desembargador Moreira, 2876 - Dionísio Torres - Fortaleza - Ceará | CEP: 60.170-173
© 2018 - Prefeitura de Fortaleza. Todos os Direitos Reservados

Fonte: Coordenadoria de Ensino Fundamental, Célula de Ensino Fundamental I, Eixo Avaliação (2018).

Essa ausência de espaço para registro do desenvolvimento e de instrumentais específicos de avaliação denuncia a falta de expectativa positiva, por parte da rede, em relação à aprendizagem dos alunos com necessidades específicas, em detrimento dos documentos oficiais, da publicidade, dos momentos da formação continuada voltados para a discussão da inclusão e dos atendimentos realizados nos núcleos de Atendimento Educacional Especializado, AEE, onde, infelizmente, a dedicação e o esforço dos profissionais responsáveis não conseguem superar a falta de infraestrutura que os impede de atender a contento a grande e variada demanda de encaminhamentos solicitados pelas escolas.

Por conseguinte, sem constar das fichas de acompanhamento e sem ter instrumentos de avaliação específicos, a aprendizagem dos alunos com necessidades específicas não entra nas estatísticas, o que torna esse grupo de alunos invisível dentro do sistema de avaliação educacional e, portanto, mais longe dos investimentos e das adaptações físicas e curriculares necessárias a uma escola inclusiva.

Diante do quadro exposto, a empresa de tornar real a inclusão dos alunos com necessidades específicas se concentra nas mãos do professor, que, em geral, não tem formação, orientação, nem experiência para gerenciá-la. Vendo-se em total desamparo, o

professor, o mais das vezes, vale-se de *achismos* na tentativa de ocupar e/ou inserir o aluno com necessidade especial no cotidiano escolar. E, para andar na contracorrente dos *achismos*, é necessário investir em estudo e pesquisa.

2.3 A pesquisa

Não é possível descrever com honestidade o trabalho que gerou a presente dissertação sem dizer que este só existe por causa do Profletras.

Embora habite o cotidiano da escola e a adoção de medidas para solucioná-lo seja urgente, o problema tratado nesta dissertação somente despontou como um problema passível de investigação e solução a partir das leituras, reflexões, trocas e aprendizagens proporcionadas pelo Profletras. É o que será apresentado a seguir.

"Desenvolvimento da linguagem oral e alfabetização de crianças com SD: uma investigação pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental" é uma pesquisa-ação, cuja elaboração se baseou em uma orientação específica do Mestrado Profissional em Letras, Profletras: empreender uma pesquisa que investigue e procure solucionar um problema ou uma lacuna presente na realidade pedagógica da escola pública. Dentre várias opções de investigação, foi escolhida a alfabetização de crianças com SD[5], que, em geral, não se dá na escola, mas em instituições especializadas, apesar da presença constante de alunos com a síndrome nas salas de alfabetização das escolas regulares da Rede Pública Municipal de Ensino.

De início, pensamos em elaborar um caderno de apoio pedagógico, composto por atividades do material estruturado do PAIC[6] adaptadas às necessidades e habilidades de crianças com SD, para ser utilizado por professores na alfabetização de alunos com essa síndrome. Porém, a busca de conhecer mais profundamente o contexto da pesquisa fez emergir algumas questões merecedoras de séria reflexão:

1. Como identificar as habilidades e necessidades cognitivas mais comuns em crianças com SD?
2. Dessas necessidades, quais estão mais diretamente relacionadas ao processo de alfabetização?

[5] De acordo com uma enquete informal realizada com professoras de 1º ano do Distrito IV da cidade de Fortaleza, a Síndrome de Down é uma das necessidades específicas mais presentes na escola regular.

[6] Programa Alfabetização na Idade Certa, principal material didático fornecido pela escola para alfabetização das crianças.

3. Como determinar, entre as diversas ações realizadas pelo professor com a criança com SD em sala de aula, aquelas que, efetivamente, estão ligadas ao desenvolvimento linguístico e que precisam ser ressaltadas para que a aquisição de leitura e escrita seja favorecida?
4. Que critérios utilizar para a seleção das atividades a serem adaptadas?
5. E, finalizando, como alfabetizar uma criança que apresenta um quadro clínico de atraso cognitivo, motor e linguístico?

Tais questões, quando submetidas a uma reflexão mais acurada, mostraram que, antes de pensar em produzir um caderno de apoio pedagógico voltado para a alfabetização de crianças com SD, seria necessário aprender a ensinar a uma criança com SD, de forma a promover seu desenvolvimento global e, dentro dessa perspectiva, favorecer o desenvolvimento das habilidades envolvidas na alfabetização de qualquer criança, com ou sem SD.

Por isso, houve uma alteração significativa nos objetivos, no planejamento estratégico e no produto final pretendido por esta pesquisa, que se tornou uma pesquisa-ação, pautada na elaboração e aplicação de estratégias pedagógicas centradas no uso funcional da linguagem, com foco na língua falada, cujo efeito esperado era o de favorecer a evolução cognitiva do aluno participante e, consequentemente, a maturação das estruturas mentais necessárias ao desenvolvimento das habilidades envolvidas na alfabetização, indicadas na BNCC. No citado documento, tais habilidades[7] são definidas como:

A1. Compreender *diferenças entre escrita e outras formas gráficas* (outros sistemas de representação);
A2. Dominar as *convenções gráficas*;
A3. Conhecer o *alfabeto*;
A4. Compreender a *natureza alfabética do nosso sistema de escrita*;
A5. Dominar as *relações entre grafemas e fonemas*;
A6. Saber *decodificar palavras e textos* escritos;
A7. Saber ler, *reconhecendo globalmente as palavras*;

[7] Na seção 3, que trata do desenvolvimento da pesquisa-ação, essas mesmas habilidades serão novamente mencionadas e identificadas, nos quadros de ZDR e ZDP, com os mesmos códigos, A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8. Esses códigos foram criados especificamente para esta pesquisa, pois, na BNCC, elas não possuem códigos de identificação e, a julgar pela ausência de algumas e pela reconfiguração que outras sofreram nos quadros de habilidades, previstas para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, cremos que, no documento oficial, algumas dessas habilidades tenham o *status* de precursoras da aquisição da leitura autônoma, o que não altera o seu valor para o presente trabalho.

A8. Ampliar a sacada do olhar para *porções maiores de texto* que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência* e rapidez de leitura (*fatiamento*).

Diante dessa lista de habilidades, ficou claro que o desenvolvimento delas requer uma maturação física, intelectual e emocional que, de acordo com as leituras feitas, provavelmente, uma criança com SD não apresenta aos 6 anos. Contudo, acreditando que essa probabilidade não anula a capacidade nem o direito de aprender, reformulamos a proposta da pesquisa, mudando o foco da ação do professor para a ação do aluno. O objetivo dessa mudança de foco era criar um ambiente mais favorável à aprendizagem da criança com SD, participante deste trabalho, de forma que ela pudesse aprender tudo o que lhe fosse possível e que, entre essas aprendizagens possíveis, estivessem conhecimentos que contribuíssem para o seu processo de alfabetização, ainda que o domínio das oito habilidades listadas não fosse alcançado em um único ano letivo.

Vale salientar a influência dos trabalhos de Terzi (2006), na investigação da construção da leitura por alunos do 3º ano, e de Perroni (1992), cuja pesquisa longitudinal registra o desenvolvimento do discurso narrativo de duas crianças dos 2 aos 5 anos. Ambos foram pautados na teoria sociointeracionista de aquisição de conhecimentos e, apesar de essas duas autoras não tratarem com crianças com SD, seus trabalhos tornaram-se muito importantes para a presente pesquisa, pois forneceram contribuições significativas para a condução do trabalho a ser realizado.

Do trabalho de Terzi (2006), levamos a aplicação de dois pressupostos vygotskianos: a possível conversão de procedimentos interpsíquicos em procedimentos intrapsíquicos, quando dois ou mais indivíduos interagem em uma prática comunicativa significativa, e a aferição da ZDR e a criação de ZDP como forma de acompanhar o processo de desenvolvimento de um indivíduo.

Assim como Terzi (2006), em busca de fomentar a conversão de procedimentos interpsíquicos em procedimentos intrapsíquicos, tomamos o contexto sociocultural como fomento da necessidade expressiva e da construção de sentido, considerando que tal contexto é formado por elementos que combinam funcionalidade, pragmática, interação e situação comunicativa na construção do sentido de tudo o que ouve, fala, desenha, lê e escreve. Em termos concretos, essa visão plantou nas atividades da pesquisa a prática de sempre recorrer ao contexto sociocultural, para que a vivência comunicativa da turma refletisse o mundo real e o movimento real da linguagem no mundo.

Por exemplo, no Projeto Dia D da Leitura, um projeto de formação de leitores proposto pela Secretaria de Educação do Município, cuja culminância costuma promover

partilha de leituras entre as crianças e as famílias, a turma do aluno participante, o 1º ano B, trabalhou com a obra de Elias José e, entre leituras, conversas, ilustrações, declamações, imitações, dramatizações, produções de desenhos, histórias e canções produzidas partir de poemas do poeta, foram exploradas dimensões ensináveis do poema *A casa e o seu dono*, eleito como o preferido da turma, para além das características do gênero, do tema e da rima: nelas, a casa-construção é também casa-abrigo, casa-identidade e casa-direito-universal.

Nossa expectativa era envolver o participante em situações de trocas de ideias, opiniões, experiências pessoais, relatos, descrição de lugares, conclusões, sugestões, reclamações, conflitos, planejamento de ações, fruição de obras de arte, canto, riso, brincadeiras e jogos, de forma que toda essa efervescência interpsicológica o sensibilizasse de alguma forma e, em alguma medida, modificasse seus processos de compreensão intrapsicológicos, ajudando-o a superar limitações e a desenvolver-se.

Também, a exemplo do que Terzi (2006) fez em sua pesquisa, foi utilizado o conceito de ZDR e ZDP para organizar o acompanhamento do desenvolvimento do participante, partindo da identificação das habilidades e dos conhecimentos linguísticos demonstrados pelo participante no início da investigação, para a projeção de novas habilidades e conhecimentos que poderiam ser alcançados pelo participante na vivência das estratégias aplicadas ao longo da pesquisa. Dessa forma, ZDR e ZDP formaram uma espécie de circuito, em que habilidades e conhecimentos estavam em movimento: na medida em que o participante utilizava espontaneamente habilidades e conhecimentos previstos na ZDP, eles passavam a integrar a ZDR e, consequentemente, a ZDP era reorganizada.

Vale salientar que, independentemente das habilidades e dos conhecimentos elencados na ZDR ou na ZDP, também foram considerados, a exemplo de Terzi (2006), a intersubjetividade, a definição partilhada da situação comunicativa e a mediação semiótica, assim como a afetividade e a valoração, (WERTSCH, 1984; ROMMETVEIT, 1985; HUNDEIDE, 1985; FREIRE, 1975; SNOW; FERGUSON, 1979; BRUNER, 1985 *apud* TERZI, 2006, p. 22-23) foram pré-requisitos da interação entre pesquisadora e crianças na condução da pesquisa. Grosso modo, esses pré-requisitos podem ser assim definidos:

a) intersubjetividade é o reconhecimento de si mesmo e do(s) outro(s) atuando no espaço-tempo de uma vivência;
b) definição partilhada da situação comunicativa é a consciência do momento vivido;
c) mediação semiótica é a negociação dos desejos na trajetória rumo a um objetivo;

d) afetividade é o cultivo da confiança e do respeito mútuos;

e) valoração é o grau de importância que se atribui ao que se faz.

A intersubjetividade, a definição partilhada da situação comunicativa, a mediação semiótica, a afetividade e a valoração receberam o *status* de pré-requisitos neste trabalho, porque as atividades planejadas só seriam úteis à pesquisa e ao próprio participante se favorecessem a interação entre nós, principalmente, porque o desejo de mudança não estava no participante. Ele não se sentia incomodado com o seu estágio e ritmo de desenvolvimento, não sabia que poderia falar mais e melhor e que isso lhe daria maior qualidade de vida, não se percebia inserido em uma instituição criada para ensinar aos mais jovens o conhecimento das gerações passadas, não notava que fazia parte de um grupo reunido para aprender a acessar e utilizar um capital cultural, a escrita alfabética. Essa consciência era nossa. O participante, assim como a maioria das crianças, não escolheu ir à escola, não optou por desenvolver sua língua oral ou alguma habilidade relacionada à alfabetização. Essas escolhas, inicialmente, eram apenas nossas. A solidão dessas escolhas, então, precisava ser quebrada, sob pena de elas perderem-se no reino das boas intenções infrutíferas: não existe interação de um só.

Por isso a leitura e a reflexão sobre o trabalho realizado por Terzi (2006) foram tão importantes para a presente pesquisa; elas fizeram aflorar a consciência de que era preciso criar uma rede de interação em torno da pesquisa-ação, para que ela produzisse resultados positivos para o participante. Tendo em vista a criação dessa rede de interação, aos poucos, sem pressão ou formalidade, entre uma conversa e outra, entre um pedido de ajuda e outro, entre uma explicação e outra a respeito de atitudes do participante, entre um e outro comentário mais técnico, entre um e outro relato ou escuta de evento surpreendente ou engraçado, entre uma e outra partilha de emoção ou frustração, a intersubjetividade, a definição partilhada da situação comunicativa, a mediação semiótica, a afetividade e a valoração pretendida para a sala de aula foram estendidas à comunidade escolar e, principalmente, à família do participante.

Em certa ocasião, após o participante ir à biblioteca deixar um livro para uma professora e não voltar no tempo esperado, pedi a uma outra criança, M, que ia beber água, para dar uma olhada pela escola e descobrir onde ele estava. Pouco tempo depois, a diretora bateu na porta da sala e, trazendo-o pela mão, disse sorrindo:

> D(diretora): *Ele bateu na minha porta e quando perguntei se estava precisando de alguma coisa, ele me disse que não, só conversar. Ficou lá olhando, perguntando as coisas, me vendo trabalhar. Aí achou um binóculo, eu expliquei o que era e fomos testar. Coisa mais*

> *linda! Aí o M apareceu e disse que você estava chamando, então vim deixar. Ele cresceu muito, né?”.*

Concordamos e ele também.

> P(participante): *Grande, eu, ó*! (ele colocou a mão no alto da cabeça e comparou seu tamanho com o meu).
>
> PP(professora-pesquisadora[8]): *Sim, você está grande no tamanho também! Grande e sabido.*

E foi para a mesinha rindo e fazendo mugangas, enquanto repetia:

> P: *Sabido, sabido, sabido...*

Todos riram, e a diretora perguntou-nos:

> D: *Será que ele entende o que é sabido?*
>
> PP: *Não sei. Quando a palavra surgir de novo é que eu vou saber.*
>
> D: *Será que depois ele vai lembrar do binóculo?*
>
> PP: *É bem possível, principalmente, porque vocês testaram e ele experimentou o uso do aparelho.*
>
> D: *Verdade. A experiência concreta é muito mais marcante do que a explicação. Até para nós, imagina pras crianças!*

Essa rápida conversa possibilita várias reflexões, mas uma delas é especialmente importante para esta pesquisa: na fala final da diretora, “*imagina pras crianças”*, tem-se o participante incluso no circuito de aprendizagem da escola como criança que aprende e não como criança com SD. Nessa fala, tão espontânea, a imagem da criança aprendente se sobrepõe à imagem da síndrome. Isso é um importante traço da educação inclusiva, em que a identidade de uma criança não é apagada pela sua condição física ou cognitiva.

Outro fato interessante, relacionado a essa visita à diretoria, ocorreu quando relatamos o que tinha acontecido à mãe. Ela riu e contou:

[8] A professora-pesquisadora desta pesquisa-ação sou eu, Raquel Duarte, professora da Rede Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza e aluna do Profletras na Universidade Estadual do Ceará, UECE.

> M(mãe): *É, tá sabido mesmo. Ontem, a gente tava indo para a parada do ônibus e ele pediu para ir no colo. Eu falei "não, você já é grande, pode ir andando". Pois ele olhou pra mim todo manhoso e disse "mamããããe, nenen, pequenininho, eu... bebê da mamãe". Eu terminei botando no colo, né, que a gente se derrete. Aqui, ele é grande, mas, quando quer, é pequenininho. (riu, um pouco emocionada) "Bebê da mamãe", achei muito lindo.*
>
> PP: *E ele conseguiu o que queria.*
>
> M: *Pois não é! Já sabe conseguir o que quer, né?*

O relato dessa situação corriqueira também permite várias reflexões, porém, duas delas são especialmente relevantes para este trabalho:

a) em vez de usar o choro ou outro recurso, o participante usou a linguagem oral, intencionalmente apelativa, para resolver uma situação-problema, na qual ele não seria carregado no colo por já ser grande, o que demonstra o uso funcional da linguagem oral;
b) na fala do participante, temos a manipulação do conceito de tamanho, grande/pequeno, expresso no diminutivo *pequenininho*, o que demonstra a utilização do pensamento conceitual, que é uma operação mental superior.

Em ambos os relatos, é possível verificar que, ao utilizar as expressões "*grande, eu*", em concordância com o comentário "*ele cresceu muito, né?*", e "*pequenininho, eu*" e "*bebê da mamãe*", utilizados para advogar em causa própria diante da afirmação "*você já é grande, pode ir andando*", o participante faz uso da função simbólica para atingir um fim por meio da linguagem oral. Tal uso, espontâneo e pertinente à situação comunicativa que o deflagrou, pode ser interpretado como uma indicação da evolução do seu desenvolvimento e, possivelmente, da conversão de procedimentos interpsíquicos em procedimentos intrapsíquicos em relação ao conceito de tamanho, trabalhados em matemática e língua portuguesa.

Temos, nos relatos acima, a presença dos fatores que, a exemplo de Terzi, procuramos favorecer nas situações de aprendizagem envolvendo a interação entre crianças e adultos: "intersubjetividade, definição partilhada da informação, expressão verbal e não verbal como mediação, afetividade e valoração" (TERZI, 2006, p. 25).

Como mencionado anteriormente, além do trabalho de Terzi (2006), o trabalho de Perroni (1992) também teve grande influência na presente pesquisa-ação. Se, da pesquisa de Terzi (2006), levamos para a pesquisa-ação a aplicação de conceitos os quais se relacionam

aos procedimentos interpsíquicos e intrapsíquicos, à ZDR e ZDP e à intersubjetividade, definição partilhada da situação comunicativa, mediação semiótica, afetividade e valoração, do trabalho de Perroni (1992), levamos considerações importantes a respeito do processo de aquisição e de desenvolvimento de linguagem, pois, em sua pesquisa sobre o discurso narrativo, ela procura descrever e explicar o processo de desenvolvimento desse tipo de discurso e não o discurso em si, identificando, a partir dos dados coletados, indícios da maturação das estruturas mentais responsáveis pela operacionalização do ato de narrar, algo que também seria necessário à presente pesquisa em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e de habilidades relacionadas à leitura.

O trabalho de Perroni destacou-se por vários motivos, entre os quais é importante citar:

a) a importância dada ao contexto de interação. Essa pesquisadora afirma que muito do que a criança produz é fortemente influenciado pela própria função do contexto ou situação da interação linguística em que está inserida, o que reforçou a necessidade de criar, como foi dito anteriormente, uma rede de interação em torno do participante, para que o ato de usar a linguagem se tornasse uma necessidade e mobilizasse internamente o participante em busca de satisfazê-la. A ideia foi envolver o participante em uma rede de interação, em que atuavam crianças e adultos, para favorecer diferentes vivências interacionais mediadas pela linguagem oral[9], numa tentativa de diversificar as demandas cognitivas com as quais o participante estava acostumado a lidar.
b) o estudo do processo de aquisição de um conhecimento linguístico partiu do uso que as participantes faziam dele. De acordo com Perroni (1992), detectar o uso que o aprendiz faz de um conhecimento que está adquirindo contribui para o entendimento da natureza desse conhecimento, pois aponta o seu valor e o seu lugar no mundo.
c) os dados analisados foram recolhidos de situações de coleta não controladas sistematicamente. Nas gravações que compõem o *corpus* analisado por Perroni, os dados analisados foram obtidos por meio de gravações de interações informais da criança com um adulto interlocutor em um ambiente familiar, realidade semelhante a desta pesquisa-ação, que foi desenvolvida na sala de

[9] Havia uma espécie de *combinado tácito*: mesmo compreendendo o gesto, todos solicitavam o uso da palavra. Em certa ocasião, em meio a um conflito envolvendo o lançamento de um estojo para o outro lado da sala, a dona do estojo cochichou: "*eu já desculpei, mas é para ele falar, né, tia? Falar mais para saber mais, né*?"

aula e em outras dependências da escola. Esse aspecto do trabalho de Perroni mostra a relevância de eventos em que a interação acontece espontaneamente, os quais são impregnados de dois elementos que interessavam ao presente trabalho: a necessidade expressiva, presente nos diálogos e nas narrativas espontâneos, e o uso funcional da linguagem, emergente da situação comunicativa que gerou tais diálogos e narrativas.

d) os fragmentos de frases e enunciados menos interpretáveis[10] presentes no *corpus* também foram considerados como dados da pesquisa. Segundo a autora, tanto os fragmentos de frases quanto os enunciados que não permitem a compreensão plena são muito importantes na investigação de um processo de aquisição de linguagem, porque podem indicar as estratégias utilizadas pelo indivíduo para atuar na situação comunicativa, servindo de fonte de informação sobre o andamento do processo de construção de um conhecimento linguístico. No caso da presente pesquisa, a fragmentação de frases e os enunciados menos interpretáveis foram uma constante, dados os comprometimentos na linguagem e na cognição oriundos da SD. A leitura do trabalho de Perroni, portanto, deu a esses fragmentos e enunciados pouco compreensíveis, que compunham grande parte da linguagem oral utilizada pelo participante no início da pesquisa, um *status* positivo e mostrou que era possível utilizá-los como fonte de dados.

e) a produção do discurso narrativo envolve operações mentais superiores, segundo o trabalho de Perroni. Essa constatação gerou a ideia de que uma atividade, envolvendo discurso narrativo e o uso funcional da linguagem, poderia ser utilizada para gerar dados que atestassem a evolução do participante no desenvolvimento da linguagem oral e de habilidades relacionados à alfabetização. Tal ideia foi ganhando corpo ao longo da pesquisa e, de fato, tornou-se a base das atividades geradoras e do protocolo para registro de dados, utilizados para atestar os resultados da pesquisa.

Em resumo, o trabalho de Terzi (2006) influenciou o planejamento e o desenvolvimento da pesquisa, e o trabalho de Perroni (1992) influenciou a geração e a análise dos dados, razão pela qual esta última é também citada na próxima seção principal, que trata do quadro teórico que embasa esta dissertação.

[10] É importante salientar que a pesquisa de Perroni acompanhou as participantes a partir de dois anos de idade, fase linguística em que *enunciados pouco compreensíveis* são naturais nas crianças, ainda que elas não apresentem nenhum comprometimento ou dificuldade em seu desenvolvimento.

2.4 O contexto da pesquisa

Serão descritos a seguir os elementos formadores do contexto da pesquisa, quais sejam: a escola, a turma, a professora-pesquisadora e o participante.

2.4.1 A escola

Desenvolvemos a pesquisa-ação, ora apresentada, na escola da Prefeitura Municipal de Fortaleza na qual trabalhamos há pouco mais de dez anos. Fundada no ano 2000, atualmente, a escola possui duas sedes que funcionam em prédios diferentes, mas próximos. Cada sede tem uma coordenadora e uma equipe de serviços, mas a secretaria e a direção são compartilhadas e buscam atuar em harmonia e unidade de ação, apesar da separação física e dos diferentes anos com as quais cada sede trabalha: do Infantil IV ao 2º ano na Sede I, onde foi desenvolvida esta pesquisa-ação, e do 3º ao 5º ano na Sede II. Todas as turmas são oferecidas nos turnos manhã e tarde.

O público da escola é composto, em sua maioria, de alunos de baixa renda, oriundos do bairro e do seu entorno. A escola trabalha com um total de 568 alunos em 2019 e, em 2018, ano de realização desta pesquisa-ação, trabalhou com 557, sempre um pouco acima de sua capacidade espacial. É uma escola de médio porte, para os padrões de bairro, e de pequeno porte, para os padrões do distrito.

Bem conceituada na comunidade em que se insere, a escola adota a abordagem sociointeracionista como orientação metodológica. Todo o núcleo gestor e o corpo docente da escola possui nível superior completo e especialização na área de educação[11], e, nas avaliações externas, a escola tem alcançado o nível satisfatório de aprendizagem, desde os primeiros levantamentos feitos em 2004[12], muitas vezes com médias acima de suas metas e, em alguns momentos, acima das médias da cidade, do estado, da região e do país. Um resultado positivo que, embora seja diluído pelas estatísticas, é muito importante para funcionários e alunos, pois atesta a qualidade e a assertividade do trabalho desenvolvido pelo grupo. O saldo positivo também se mostra no fato de que, a cada ano, a escola recebe mais e

[11] Tento em vista a "requalificação" funcional realizada pela prefeitura de Fortaleza em 2017, que anulou a progressão de carreira, ainda que publicada no diário oficial do município, a maioria das professoras da escola voltou a ser classificada como professor de nível médio, graduação que tinham ao entrar na rede pública.

[12] Já, nessa época, havia duas avaliações diferentes: uma nacional, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, e outra estadual, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, SPAECE.

mais filhos de ex-alunos, mesmo que eles tenham melhor condição financeira que os seus pais.

Quanto ao espaço físico, os prédios das duas sedes são bem diferentes, tendo em comum o fato de terem sidos construídos, inicialmente, para servir de residência, o prédio da Sede II é alugado e o prédio da Sede I, sede original da escola, é patrimonial.

Conforme foi dito anteriormente, cada sede atende a anos diferentes, por isso a presente pesquisa foi desenvolvida, basicamente[13], na Sede I, cuja estrutura é descrita a seguir: ocupando uma área de 200 m², a Sede I tem dois pavimentos divididos em hall de entrada, pátio-refeitório, cozinha, almoxarifado, dois banheiros infantis, corredor e duas salas de aula e escada no térreo; corredor, sala dos professores, biblioteca, sala de estudo, sala da coordenação, sala da direção, quatro salas de aula e um banheiro para adultos no piso superior. Como ambos os pisos ocupam 100% do terreno da escola, a Sede I, infelizmente, não dispõe de áreas ao ar livre, nem de espaço adequado para atividades que envolvam motricidade ampla, acolhidas, reuniões ou festas, o que não impede que tais atividades sejam realizadas com frequência, apesar das limitações espaciais. Em eventos que reúnam as duas sedes, em geral, a escola busca emprestar quadras de escolas vizinhas ou outros espaços disponíveis na comunidade.

É importante destacar que a realização da presente pesquisa-ação teve o apoio do núcleo gestor e de toda a equipe de professoras e serviços da escola, que muito auxiliaram na aplicação das estratégias e na coleta de dados, movidos pela solidariedade e pelo senso de equipe, sem ter em mente que se tratava de uma pesquisa[14]. Esse fato é bastante relevante, porque, se de um lado, a professora-pesquisadora agia intencionalmente, do outro lado, a comunidade escolar, envolvida nas suas atividades rotineiras, agia espontaneamente e dava uma resposta natural às estratégias utilizadas ao longo da pesquisa. Tal contraste de atitude tornou o ambiente da pesquisa pouco controlado, menos artificial e mais propício às aprendizagens pretendidas.

Enfim, a escola onde foi realizada a pesquisa-ação não é uma exceção dentro do cenário da educação pública no Brasil. Ela registra quase todas as dificuldades que o marcam, vive altos e baixos e enfrenta muitos problemas cuja solução está além dos esforços de sua equipe. Contudo, como foi dito por uma das crianças, durante a produção coletiva do discurso

---

[13] Nos meses de agosto e setembro de 2018, o prédio de Sede I esteve em reforma, e as turmas do 1º B e do 2º A funcionaram nas dependências da Sede II.

[14] O comunicado sobre o desenvolvimento do trabalho foi feito informalmente, em conversas do dia a dia ou durante a explicação de alguma atividade.

de agradecimento à escola, lido na festa de encerramento das turmas de 1º ano de 2018, “nossa escola é pequena de fora, aqui (dentro) ela é grande e a gente é feliz”.

2.4.2 A turma

O 1º ano B, do turno da manhã, turma em que foi realizada o presente trabalho, contava com 20 alunos. Todos estavam dentro da faixa etária prevista para o 1º ano e não tinham histórico de doenças graves ou crônicas, com exceção de alergias e doenças próprias da infância, estavam com as vacinas em dia, cheios de energia e imaginação. Adoravam ouvir/cantar músicas, contar/ouvir histórias, brincar, fazer contas, desenhar e conversar.

Porém, havia uma agitação constante, uma desconcentração, uma dificuldade em manter o foco e concluir as atividades, um “senta-levanta” permanente que levava, diariamente, a reajustes na rotina em busca de um ambiente mais favorável para o desenvolvimento da turma.

Embora contasse com quatro crianças que chegaram lendo e escrevendo alfabeticamente do Infantil V, a avaliação diagnóstica inicial da turma indicou que 60% dos alunos utilizava escrita pré-silábica e não lia. Já o dia a dia com a turma mostrou que, além do pouco domínio da leitura e da escrita alfabética e da falta de apoio e de estrutura familiar para o acompanhamento escolar de várias crianças, havia na turma um conjunto de necessidades específicas que precisavam de atenção sistemática, formado por uma criança com SD; três crianças com solicitações para investigação de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, TDAH, feitas pelo pediatra, mas sem laudo do profissional especializado; uma criança com baixa visão e sem óculos (10º de miopia, a consulta e os óculos foram conseguidos pela escola posteriormente); uma criança que não falava, por trauma emocional, de acordo com o relato da mãe; outras seis com sérias dificuldades de fala (trocas e omissões acentuadas de fonemas); e uma criança com possível apraxia[15]. Um quadro preocupante, composto de muitos universos.

À primeira vista, tal quadro preocupante pode sugerir a ideia de que esta era uma turma atípica, própria da escola pública, porém, a escuta atenta de relatos de professores de ambas as redes, mostra que esse perfil é bastante comum em turmas de Fundamental I, tanto na escola pública como na escola privada, que requer do professor uma atitude de

[15] Segundo Hall (2007), apraxia é um distúrbio motor da fala, caracterizado pela dificuldade de programação e planejamento das sequências dos movimentos motores da fala, resultando em erros de produção dos sons e alteração da prosódia. Para saber mais: http://www.atrasonafala.com.br/apraxia-fala-infantil-criancas-tratamentos.html.

enfrentamento que se apresenta em diversos *fronts*, além do pedagógico. Por isso, o trabalho do professor de Ensino Fundamental tem-se tornado cada vez mais complexo, mais exigente e com intensa demanda de conhecimento, a despeito do que pensa a sociedade em geral que, por meio da fala de políticos, economistas e de profissionais e pessoas em geral, se apresenta como detentora de maior conhecimento a respeito da sala de aula do que o próprio professor – nesse ponto, pedimos perdão pela fuga do tema.

Enfim, a exposição do contexto da presente pesquisa permite-nos afirmar que este era um cenário ideal para o cumprimento da orientação dada pela equipe do Profletras/UECE para os trabalhos de conclusão do curso, ou seja, realizar uma pesquisa voltada para a solução de um problema presente em sala de aula, pois o 1º ano B, do turno da manhã, da EM Professora Vânia Maria Neves Facó Barros, tinha vários problemas.

2.4.3 O participante principal

Participante principal? Sim, pois toda a turma e a comunidade escolar foram, de alguma forma, participantes do trabalho. E como poderia deixar de ser, se se tratava de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma sala de aula?

O participante principal nasceu em 06/10/2011, com SD, e começou a estudar na escola em que a pesquisa foi desenvolvida em 2017, no Infantil V. É uma criança ativa, alegre e bem cuidada, tem acompanhamento fora da escola, se alimenta bem e sozinha, gosta de música, de assistir vídeos e de usar o laptop.

Dados os comprometimentos físicos e intelectuais causados pela síndrome com a qual nasceu, o aluno necessitava de acompanhamento constante durante todo o período em que se encontrava na escola, nas dependências da área coletiva e em sala de aula, tanto na realização de tarefas corriqueiras, como atividades gráficas, recortes, pinturas e utilização de jogos de leitura, ainda que estas passassem por adequações, quanto nas saídas da sala para ir ao banheiro e beber água e durante o recreio.

O citado acompanhamento se fazia necessário, porque a baixa concentração, o pouco controle sobre o próprio corpo e sua linguagem, ainda rudimentar e apoiada em gestos, dificultavam a socialização do aluno, bem como a sua compreensão do que acontecia no seu entorno. Isso comprometia bastante a sua participação nas atividades e o cumprimento de acordos e regras combinadas com o grupo, razão provável do não estabelecimento de vínculos sociais produtivos em sala e do pouco envolvimento nas atividades que requeriam cooperação, participação e um mínimo de atenção.

Nesse contexto, o participante mostrava-se inquieto e muitas vezes agressivo, chegando a machucar a si e aos outros. Morder, bater, dar língua, fechar a luz da sala, tomar materiais individuais e/ou materiais coletivos das mãos dos colegas, lançando-os para o alto, para o outro lado da sala ou espalhando-os pelo chão, eram ações constantes, o que gerava conflitos diversos, interrupções no andamento das aulas e reclamações de pais. Embora demonstrasse perceber que não agia bem e se desculpasse, isso não evitava que as ações inadequadas voltassem a se repetir. Foi um começo bastante difícil. Relembrá-lo nesse momento e saber que essa descrição não mais retratava o aluno no final da pesquisa, fez crescer a certeza de que realizar essa pesquisa-ação foi uma escolha feliz.

2.4.4 A proposta de trabalho

A necessidade de definir um aspecto, ligado à aquisição de leitura e escrita, que pudesse ser um ponto de partida favorável para a alfabetização de uma criança com SD, levou à análise das habilidades envolvidas na alfabetização em busca de um elemento mediador, que perpassasse as habilidades ligadas à aquisição de leitura e escrita alfabética. Nessa análise, destacou-se, como a principal mediadora na construção do sistema de escrita escolhido, a linguagem oral, que é bastante afetada pela SD.

A indicação da linguagem oral como principal mediadora na construção do sistema de escrita alfabética, o SEA, em alunos ouvintes se apoia no fato de que, das oito habilidades indicadas pela BNCC, nenhuma pode ser desenvolvida sem o apoio da fala ou de outro instrumento que lhe seja parelho. E mais, das oito habilidades previstas, cinco necessitam da fala para se desenvolver: “conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos e saber ler, reconhecendo globalmente a palavra” (BRASIL, 2017, p. 91). A partir dessa verificação, é possível afirmar que todo o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de alunos ouvintes é gerenciado pela fala. Primeiro, porque a língua falada é o conhecimento prévio a partir do qual o sistema de escrita alfabética é construído e, segundo, porque a fala é instrumento que viabiliza a apresentação e a reflexão sobre os componentes da língua escrita e das relações que eles estabelecem entre si dentro do sistema alfabético.

Um bom exemplo da atuação e da importância da linguagem oral no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita alfabética é o trabalho com a consciência

fonológica[16], que é o coração desse sistema de escrita, pois está por trás da percepção e automação da relação som/letra.

A questão é que o participante da pesquisa, como foi informado anteriormente, pouco uso fazia da fala: sua linguagem era rudimentar, com poucas palavras e frases incompreensíveis, e muito dependente de gestos.

Diante dessa constatação, as primeiras ações da pesquisa precisavam voltar-se para o desenvolvimento da linguagem oral do participante da pesquisa, e a maneira mais lógica de impulsionar o seu desenvolvimento era despertar a necessidade expressiva, razão pela qual o ser humano aprendeu a falar. Porém, para estar relacionada a uma necessidade, a fala precisava ter funcionalidade. Por isso, a proposta do presente trabalho foi investigar, seguindo as premissas da concepção sociointeracionista de aquisição de conhecimento de Vygotsky (2008), que também é orientação metodológica adotada pela escola, o efeito da estimulação formal do uso funcional da linguagem, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004), um importante aspecto da aquisição de leitura e escrita, no desenvolvimento da linguagem oral e de habilidades que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, estão envolvidas no processo de alfabetização, em uma criança com SD.

O direcionamento do trabalho para o desenvolvimento da linguagem oral apoiou-se na crença de que o desenvolvimento da fala é um dos pré-requisitos do processo de alfabetização em qualquer educando ouvinte, com ou sem SD. A fala é importante não apenas por ser uma poderosa ferramenta de interação social, mas também por favorecer o desenvolvimento do pensamento conceitual, que opera com estruturas mentais ligadas à função simbólica e à construção de sentido, responsáveis por estabelecer relações entre as informações obtidas pelos sentidos e conectá-las às experiências pessoais, gerando, segundo Lévy (1993), a apreensão e a compreensão de si mesmo, do mundo e de suas novidades.

Tal crença tornou necessário também considerar como alvo do trabalho, junto às habilidades que, de acordo com a BNCC, estão envolvidas na alfabetização, as habilidades relacionadas ao desenvolvimento da oralidade.

Essas habilidades foram selecionadas a partir dos aspectos da oralidade que, conforme a BNCC, devem ser trabalhados em todos os campos de atuação: na oralidade pública; no intercâmbio conversacional e da escuta atenta em sala de aula; no respeito aos turnos de fala; na percepção e consideração de aspectos não linguísticos (paralinguísticos)

[16] Independentemente do método de alfabetização utilizado, aprender a ler e a escrever envolve a percepção dos sons que compõem a língua falada, identificando-os no interior das palavras, reconhecendo suas diferentes combinações e as possibilidades de representá-los por meio das letras disponibilizadas pelo sistema de escrita alfabética, ou seja, ter consciência fonológica.

presentes na fala; e no relato oral. Adaptadas para uso didático na presente pesquisa-ação, as habilidades relacionadas à oralidade são[17]:

EF15LP09. Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor.

EF15LP10. Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema.

EF15LP11. Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala.

EF15LP12. Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.

EF15LP13. Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos: solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.

EF15LP19. Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

Esse acréscimo de habilidades se justifica pelo fato de que, em crianças com SD, o atraso na linguagem é uma das características mais presentes no quadro clínico gerado pela síndrome. Por isso, o fomento ao desenvolvimento e uso da língua falada assume uma importância ainda maior em crianças com SD, pois ela pode melhorar o domínio da linguagem como um todo e agilizar a articulação dos seus aspectos multimodais, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e o resgate de prejuízos anteriores à fase escolar, como afirma Cunha (2009):

> o atraso na linguagem em indivíduos com síndrome de Down está relacionado à defasagem cognitiva, a prejuízos na qualidade da interação mãe/filho nos primeiros meses de vida, ao atraso do desenvolvimento neuropsicomotor, a alterações do sistema estomatognático, a alterações neurológicas, quadros de otite, problemas cardíacos e respiratórios (CUNHA, 2009, p. 27).

Para concretizar a proposta aqui apresentada, foram utilizadas estratégias didáticas específicas para o fomento do uso funcional da linguagem na rotina escolar, principalmente no que diz respeito ao uso da língua falada. O desenvolvimento de tais estratégias foi mediado

[17] Na seção 3, que trata do desenvolvimento da pesquisa-ação, essas mesmas habilidades serão mencionadas, identificadas com os mesmos códigos. Tais habilidades podem ser encontradas nas pp. 96 e 97 da BNCC.

pela interação social entre professor e aluno participante e aluno participante e colegas, de forma a potencializar seu desenvolvimento cognitivo global e, em especial, o desenvolvimento da linguagem oral e de habilidades envolvidas no processo de alfabetização.

É importante salientar que esse conjunto de estratégias não teve como base as habilidades e os conhecimentos esperados de um aluno do 1º ano, mas as habilidades e os conhecimentos que foram aferidos no aluno participante, que configuraram sua ZDR[18] e serviram de base para a projeção de novas habilidades e conhecimentos, a ZDP almejada. Convém destacar que o aluno participante, por ter SD, apresentava uma plasticidade cerebral diferente de outros alunos, ainda que tivessem a mesma idade cronológica. Aliás, dado que as contingências físicas e intelectuais acarretadas pela síndrome variam de indivíduo para indivíduo, mesmo que houvesse na turma outra criança com SD com a mesma idade, seria necessário um planejamento individual para cada uma delas, pois cada criança com SD apresenta uma performance cognitiva e ritmo de aprendizagem particular, o que implica na necessidade de empreender um esforço específico para sintonizar a prática e as expectativas pedagógicas com a realidade de cada aluno.[19] É óbvio que essa *performance* particular não é uma especificidade de quem nasce com SD, pois todo ser humano tem uma *performance* particular, mas é mais fácil conciliar *performances* diferentes em um planejamento pedagógico quando não estão vinculadas a uma síndrome ou comprometimento específico.

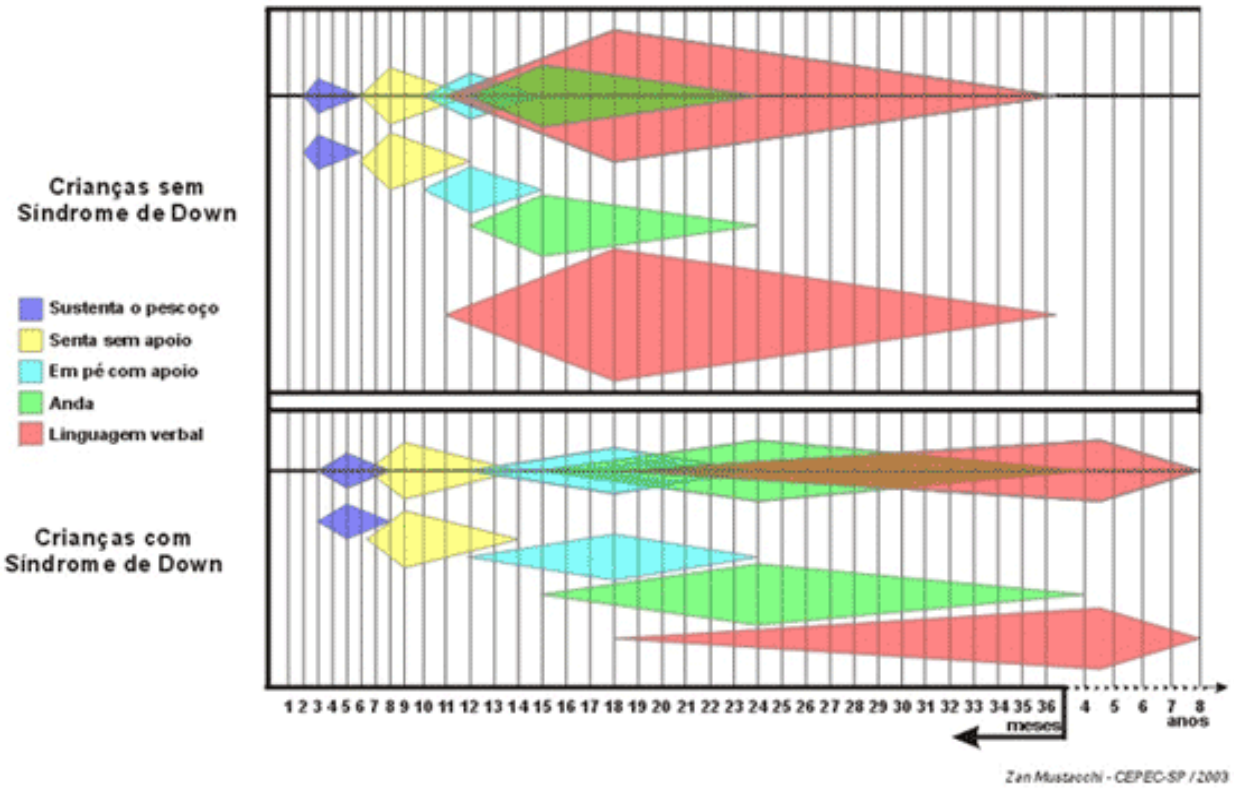
Embora o desenvolvimento global de cada criança, sem ou com SD, seja singular, já se tem disponível na literatura relacionada à SD uma média de tempo em que o amadurecimento motor e o desenvolvimento da linguagem ocorrem na maioria das crianças com SD, cujo parâmetro de comparação é o desenvolvimento de crianças sem SD ou outros comprometimentos cognitivos e/ou emocionais. É o que mostra o Gráfico 1 a seguir, cujos marcadores apresentam-se sobrepostos na parte superior de cada célula, e separados na parte inferior, para explicitar essa diferença de ritmo. Embora o gráfico e o artigo de origem não informem o porquê da diferença de largura dos marcadores utilizados, eles mostram com clareza o atraso no desenvolvimento da linguagem, informação que muito interessa a essa pesquisa.

---

[18] De acordo com a concepção sociointracionista de aquisição de conhecimento, ZDR, Zona de Desenvolvimento Real, se refere ao conhecimento que o indivíduo já domina e deve ser o ponto de partida de qualquer aprendizagem. Já a ZDP, Zona de Desenvolvimento Potencial, se refere aos novos conhecimentos que o indivíduo pode construir a partir da interação com indivíduos mais experientes e com o meio social e histórico em que vive.

[19] Uma razão prática para que haja o controle da quantidade de crianças em salas inclusivas é o fato de que é inviável um único professor executar três ou mais planos de aula diferentes em uma única turma.

Gráfico 1 – Desenvolvimento neuropsicomotor comparativo



Fonte: http://rotinadown.com/aspectos-medicos-geneticos-e-terapeuticos-dr-zan-mustacchi/. Acesso em: 05 jun. 2018.

A observação de que crianças com SD só atingem, aos oito anos, o desempenho verbal que crianças, sem a síndrome, apresentam a partir dos três, torna primordial investir diariamente em situações que favoreçam o uso funcional da linguagem, mediados pela fala, de forma que a língua oral se torne uma ferramenta necessária no seu dia a dia, e envolver o estudante com SD no contexto alfabetizador, que é próprio das salas regulares de 1º ano do Ensino Fundamental, colocando-o em contato com o uso dos materiais didáticos utilizados pelos estudantes que não apresentam as mesmas limitações, tendo como alvo não o produto das atividades, mas as habilidades de letramento envolvidas em sua realização.

Com essas ações esperou-se favorecer importantes aspectos sociais e afetivos que compõem o entorno do processo de alfabetização, por exemplo: o surgimento natural do sentimento de pertença ao grupo, que aflora na realização de ações conjuntas, na ajuda mútua, na resolução de problemas e no alcance de metas; o estabelecimento de rituais de rotina, que favorecem a orientação temporal e a construção do senso de regras; o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao manuseio, à partilha, à organização e à conservação de materiais escolares pessoais e coletivos e ao desenvolvimento da autodisciplina.

Vale salientar que o sentimento de pertença e os rituais de rotina são dois importantes elementos na construção do ser social e inserem a criança no movimento histórico e cultural de sua comunidade e de seu tempo, pois são, em sua essência, mecanismos ideológicos que vão dando contornos coletivos à visão que a criança está construindo de si mesma e do mundo em que vive.

Entretanto, para que pudessem cumprir seu papel no cotidiano escolar de uma criança com SD, de forma que ela participasse do trabalho desenvolvido com sua turma e fosse envolvida nas conversas, nos jogos, nas músicas, nas histórias, nas discussões, nas reflexões, nas negociações e nas demais mediações e interações entre o professor e a turma e entre alunos e alunos, atividades e materiais didáticos precisavam de adequações na condução, na configuração gráfica, no conteúdo e na avaliação de sua produtividade. O objetivo de tais adequações era possibilitar que as atividades e os materiais didáticos utilizados com a turma também contemplassem as habilidades necessárias à alfabetização da criança com SD, participante da pesquisa.

Tais adequações, orientadas pela investigação da ZDR e pela previsão da ZDP, foram realizadas periodicamente ao longo da pesquisa, atentando para dois princípios: atender, em alguma medida, a uma necessidade do participante e ser reconhecida pelas outras crianças como atividades da turma. Para garantir o desejado reconhecimento, componentes básicos das atividades originais, como assunto e gravuras, foram mantidos nas atividades adaptadas, de forma que as demais crianças, reconhecendo-os, tivessem algo a dizer ou perguntar a respeito do material, o que favoreceria situações espontâneas de interação entre elas e o participante, um elemento primordial para a aquisição de conhecimento, de acordo com o sociointeracionismo, teoria que norteia a pesquisa.

Além do que já foi dito, as adequações previstas na utilização e na apresentação gráfica dos materiais também se constituíam em uma ação que se afina com o processo de universalização da educação no país (BRASIL, 2001), que provocou a reformulação da legislação da educação para consolidar os direitos básicos dos alunos com necessidades específicas, definindo a Educação Especial (EE) como uma modalidade de educação oferecida também na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades e superdotação, conforme previsto na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96* (BRASIL, 1996). Essa mudança na lei implica uma mudança no modo de tratar e educar pessoas com necessidades específicas, o que já se faz presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, PCNs, na seção Adaptações Curriculares, publicada em 1998, quando é enunciado, no artigo 59, que os sistemas de ensino devem

assegurar aos alunos com necessidades específicas currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades.

Por isso, independentemente da produção do presente projeto de pesquisa, seria preciso fazer um levantamento da bibliografia relacionada à alfabetização de crianças com SD, em busca de subsídios para compreender os efeitos da síndrome sobre o desenvolvimento humano e pensar nas implicações desse contexto na rotina de uma criança com SD na escola, para orientar adequações dos materiais escolares, da condução das aulas e das demais ações que se mostrarem necessárias ao cumprimento do objetivo de favorecer a aprendizagem do aluno com SD integrante da turma.

Nesse levantamento, realizado antes desta pesquisa, encontrou-se uma série de trabalhos ligados à descrição do quadro clínico pertinente à síndrome, relatos de experiências familiares e/ou pedagógicas descrevendo o desenvolvimento global de crianças e adolescentes com SD e uns poucos tratando de aprendizagem escolar, realizados por especialistas com dados colhidos em ambientes controlados, como clínicas e salas especiais, ou em visitas esporádicas à sala de aula, sendo o pesquisador um observador que interagia com o(a) participante, mas não com a professora e o restante da turma, embora estes também fossem mencionados nos relatos. Outra característica comum aos trabalhos encontrados é o fato de que nenhum deles foi realizado no ambiente escolar, durante o curso normal das aulas, nem com participantes do 1° ano do Ensino Fundamental, tampouco tiveram suas conclusões remetidas à sala de aula ou à produção de algum material didático elaborado para subsidiar o professor que está em sala de aula, como é possível verificar no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Tais pesquisas, no entanto, apresentam dados importantes sobre a SD, por exemplo, elas indicam que o atraso no desenvolvimento intelectual e as dificuldades na linguagem são características comuns a indivíduos com SD e que o desenvolvimento da consciência fonológica e de habilidades viso-espaciais potencializam sua alfabetização, como defendem Cardoso-Martins e Silva (2008) e Azevedo, Pinto e Guerra (2012).

O fato é que a SD continua sendo um mistério para a escola regular, apesar das importantes contribuições das pesquisas já realizadas. Talvez porque os inúmeros aportes dos trabalhos citados anteriormente não foram absorvidos pela instituição escolar e não se constituíram em um apoio real para a condução da rotina escolar, pois poucos professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental têm formação em Letras ou em Atendimento Especializado para Pessoas com Necessidades Específicas e, consequentemente,

não dominam conhecimento específico que lhes favoreça o aproveitamento dos resultados dos trabalhos citados no planejamento das atividades pedagógicas.

Por isso, diferentemente dos trabalhos encontrados no levantamento da bibliografia relacionada à alfabetização de crianças com SD, todos realizados fora do ambiente escolar e em contextos controlados, a presente pesquisa será realizada em uma turma do Ensino Fundamental em fase de alfabetização, em uma escola da Rede Pública de Ensino de Fortaleza, que possua um aluno com SD. Ela será conduzida pela professora regente da turma, que exercerá, simultaneamente, os papéis de professora e de pesquisadora e terá como alvo, em relação à criança com SD que será o participante da pesquisa, o desenvolvimento da linguagem oral e de habilidades que, de acordo com a BNCC, estão envolvidas na alfabetização.

O carro chefe da pesquisa, a estimulação do uso funcional da linguagem, envolverá toda a turma e acontecerá ao longo do ano letivo regular, durante as aulas planejadas para cumprir o currículo e a jornada de horas/aula do 1º ano do Ensino Fundamental, estendendo-se até a 2ª etapa do 2º ano, quando será feita uma coleta de dados.

Há muitas demandas e incógnitas envolvidas na alfabetização de crianças. Tais demandas e incógnitas tendem a aumentar na alfabetização de uma criança com SD. Porém, a possibilidade de ganho cognitivo das crianças e dos adultos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem; a diversificação de práticas pedagógicas, que podem melhorar a qualidade do serviço prestado pela escola às crianças com SD e a quaisquer outras que apresentem necessidades semelhantes; a possível contribuição para a prática de outros professores; e a efetivação do direito à educação e à inclusão justificaram o empenho e tempo necessários para realizar a presente pesquisa.

3 APORTES TEÓRICOS

Nesta seção, serão apresentadas informações mais específicas sobre a Síndrome de Down e sobre as interfaces estabelecidas entre a SD e o sociointeracionismo, o uso funcional da linguagem e o discurso narrativo no planejamento e na realização desta pesquisa.

3.1 A Síndrome de Down

A SD foi descrita pela primeira vez em 1838, por Jean Esquirol e, depois, por Eduard Seguin, em 1846. Em 1856, Ducan a classificou como um tipo de demência, mas, em 1866, o Dr. John Langdon Down, médico inglês, fez uma descrição mais elaborada e precisa da síndrome, distinguindo-a da deficiência intelectual, que diferente da SD, uma vez que impõe ao indivíduo um limite para a sua capacidade de aprender, o que não acontece com a SD. Segundo Rodrigues (2015), influenciado pelas teorias evolucionistas de Charles Darwin, o Dr. John Down acreditava que a síndrome era uma espécie de retorno a um tipo racial mais primitivo e, por considerar a aparência física das crianças com SD semelhante ao povo originário da Mongólia, uma interpretação equivocada, criou termos como “mongolismo”, “idiota mongoloide” e “mongol” que são usados até hoje para referir-se à pessoa com SD, apesar da carga negativa que carregam. Somente em 1958, o geneticista francês, Jérôme Lejeune, descobriu que crianças com SD têm um cromossomo a mais no par 21, que passa a ter 47 cromossomos – a primeira desordem cromossômica descrita pelo homem, de acordo com Bassani (2012). Ainda não se sabe como esse acréscimo ocorre, porém já se descobriu que a alteração genética que leva a ocorrência da SD pode dar-se na formação dos gametas (óvulo ou espermatozoide) ou nos primeiros momentos da divisão celular, logo após a fecundação, e que esse excesso de material genético provoca o desenvolvimento incompleto, mas não anormal do ser em formação.

Schwartzman (1999) alerta para o fato de que a investigação sobre a SD e suas causas revelou que a síndrome é bastante complexa e que a alteração genética que leva a sua ocorrência pode acontecer de três maneiras diferentes, descritas a seguir:

a) pela trissomia livre do cromossomo 21, alteração mais comum, que responde por cerca de 95% dos casos de ocorrência de SD, de acordo com publicação do *site* DOWN21 em 2013, e tem estreita relação com a idade das mães. Essa relação levou o senso comum a acreditar que as somente mulheres mais velhas podem ter filhos com SD, porém as pesquisas mostram que a síndrome pode

ocorrer em crianças de mães de qualquer idade e, comparativamente, há mais crianças com SD filhas de mães jovens do que filhas de mães com mais idade, uma vez que há muito mais mulheres jovens tendo filhos.

Embora o avanço da idade da mulher, cujos óvulos nascem e envelhecem com ela, seja um agravante das chances de gerar uma criança com SD, a síndrome pode ocorrer em qualquer idade, pois a trissomia de origem materna ocorre pela não disjunção[20] do cromossomo 21 durante a primeira meiose[21], deixando o óvulo com duas cópias desse cromossomo. Assim, durante a fecundação, os dois cromossomos somam-se ao outro cromossomo 21, presente no espermatozoide, e forma-se o ambiente genético gerador da SD.

b) pelo mosaicismo, responsável por 1,5% de incidência de SD, no qual a divisão celular segue normal após a fecundação até que, em uma das novas células formadas, ocorre a não disjunção do cromossomo 21 e, a partir dessa primeira, todas as que nascerem dela apresentarão a trissomia do cromossomo 21 e a criança nascerá com a SD.

c) pela translocação, observada em 3,5% dos casos de SD, que acontece quando um pedaço de um cromossomo 21 "cola" em outro cromossomo e o gameta feminino ou masculino passa a ter um cromossomo 21 completo e uma fração de outro 21 "colado" em outro cromossomo, ou seja, dois elementos do cromossomo 21 que, ao juntar-se ao cromossomo 21 do parceiro(a) durante a fecundação, deixa o futuro bebê com três cromossomos 21. Caso o pedaço translocado seja muito pequeno e de uma região pouco rica em genes, as alterações da SD serão mais leves do que a trissomia livre. Nesse caso, o pai ou a mãe se comportam como se fossem portadores da trissomia, embora não desenvolvam a síndrome. Quando o exame cariótico do bebê com SD revela uma translocação entre cromossomos, pais e irmãos devem fazer o exame também para avaliar a possibilidade de ter outros filhos com SD.

De acordo com Troncoso e Del Cerro (2009), independentemente da alteração genética que gerou a SD, estabelecida a trissomia, todos os neurônios são afetados na maneira como se organizam ao longo do sistema nervoso, nas estruturas das redes neurais e nos processos de comunicação com outros sistemas. Com a continuidade das pesquisas, foi possível identificar características clínicas comuns aos indivíduos com SD, por exemplo: o atraso de desenvolvimento neuropsicomotor; a hipotonia muscular; as anomalias cardíacas; a

[20] *Não disjunção* é a distribuição incorreta ou a não divisão de um ou mais cromossomos.
[21] Meiose é a divisão celular que ocorre na formação dos gametas.

microcefalia; a boca pequena e língua grande, protusa e sulcada; e os problemas de visão e de audição.

Sem dúvida, ao visualizar as características clínicas relacionadas à SD, temos um quadro bastante grave que, somado ao preconceito, como afirma Bassani (2012), levou o senso comum à ideia de que pessoas com essa síndrome, dada a dificuldade na fala, na motricidade e autonomia, são pessoas "doentinhas" e incapazes de se desenvolverem cognitivamente. Mas isso não é verdade.

3.2 A Síndrome de Down e o sociointeracionismo

"Pessoas com Síndrome de Down não são doentes." Essa afirmação é bastante comum nos materiais relacionados à SD. Elas adoecem e podem ter doenças, como todas as outras pessoas, porém a SD não é algo transitório como uma doença. A síndrome é uma condição permanente, com implicações físicas e cognitivas que dificultam, mas não eliminam a capacidade que todo ser humano tem de aprender e de se desenvolver física, intelectual, emocional e socialmente. E, como todos os seres humanos, pessoas com SD têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes.

Para a escola, que, historicamente, ainda não aprendeu a lidar com diferenças, receber alunos com SD não é apenas mais um desafio, é uma demanda específica que precisa ser atendida. Por isso, a escola precisa mobilizar-se para conhecer a SD e aprender a trabalhar com ela, ou melhor, precisa aprender a ensinar alunos com SD e alunos sem SD conjuntamente.

Em termos práticos, essa mobilização envolve várias adaptações e mudanças no *modus operandi* de toda a equipe escolar, das negociações com as famílias ao vocabulário utilizado por seus agentes, como é sugerido na Ilustração a seguir.

Ilustração 1 – Síndrome de Down – saiba o que dizer

Fonte: http://www.movimentodown.org.br/2016/01/10-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-sindrome-de-down/ Acesso em: 14 abr. 2018.

Seria ingênuo ignorar que as adaptações e mudanças sugeridas acima estejam livres de serem consideradas perda de tempo. Por isso, é necessário embasá-las em conhecimento científico e procurar conhecer menos superficialmente a SD.

Há vários livros impressos e virtuais, sites especializados, artigos e reportagens disponíveis na internet sobre a SD que, em geral, apresentam os tipos, as causas, as configurações cromossômicas, as taxas de incidência e os traços físicos e psicológicos característicos de quem tem a síndrome. Também é possível buscar informações por meio da

participação em cursos, fóruns e palestras. Porém, além de pouco comuns, tais eventos são caros e, em geral, são oferecidos no mesmo horário de trabalho dos professores, o que dificulta sua participação.

Uma opção seria a formação continuada, um espaço de estudo e atualização profissional do professor, todavia nem a SD, presente na escola há anos, ou outras síndromes, divulgadas mais recentemente, figuram entre os objetos de estudo das formações. Assim como nas fichas de avaliação, não há espaço nas formações para a discussão efetiva das síndromes e suas repercussões na aprendizagem de crianças com necessidades específicas.

Em contrapartida, a SD e também outras síndromes são assunto constante de conversas e troca de experiências e dicas entre os professores, familiares e profissionais de outras áreas. Elas fazem parte da vida das pessoas. Só a SD está presente em cerca de 270 mil famílias brasileiras, de acordo com a Federação Brasileira de Associações de Síndrome de Down, FBASD. Há muito o que aprender sobre ela.

Na contracorrente do senso comum, pesquisas e indivíduos com SD mostram que é possível desenvolver-se cognitivamente como qualquer pessoa considerada normal mesmo com a síndrome, ainda que mais lentamente.

Também é importante considerar que, tal qual indivíduos sem SD, indivíduos com SD possuem ritmos de desenvolvimento diferentes, porque as lesões no sistema nervoso nem sempre são as mesmas, nem têm sempre o mesmo grau de comprometimento, como alerta Rodrigues (2015). Isso significa que duas crianças com SD podem, na mesma idade, apresentar diferentes níveis de desenvolvimento. Segundo Schwartzman (1999), o fato de uma criança com SD não apresentar habilidades compatíveis com o perfil geral de outras crianças com a mesma idade e condição genética não implica que ela não irá desenvolvê-las posteriormente. A síndrome é permanente, o nível de maturidade não.

Além do tempo, há outro fator importantíssimo na evolução do desenvolvimento global de qualquer criança, com ou sem síndrome, que precisa ser considerado: a qualidade das interações sociais estabelecidas no dia a dia. Por isso, a orientação metodológica adotada pela escola, o sociointeracionismo, de Vygotsky (2008), tornou-se também a teoria de base da pesquisa-ação que fundamenta esta dissertação.

De acordo com a teoria sociointeracionista, o conhecimento é construído, a partir do que o indivíduo já sabe, na interação entre o aprendente, o ambiente/objeto de conhecimento e as pessoas com as quais se relaciona durante o processo de aprender. O que o indivíduo consegue realizar sozinho é a sua zona de desenvolvimento real, que Vygotsky (2008) chamou de ZDR. Porém, para esse pesquisador, essa zona de desenvolvimento real é o

ponto de partida para sua superação, pois, com a mediação de outros indivíduos mais experientes, o aprendente pode construir novos conhecimentos, desenvolver novas habilidades e alcançar um novo estágio no seu desenvolvimento, chamada de zona de desenvolvimento proximal ou ZDP.

Essa compreensão do processo de aprendizagem se tornou ideal para nortear as ações da pesquisa-ação por três motivos: primeiro, porque defende que a interação entre os agentes é determinante para a aprendizagem e desenvolvimento de todos, uma postura naturalmente inclusiva; segundo, porque as metas de aprendizagem, as ZDPs, têm como ponto de partida o conhecimento e as habilidades que a criança já possui, ou seja, a sua ZDR, e não os padrões pré-estabelecidos pelos documentos escolares, o que permite o atendimento das demandas específicas da criança; e terceiro, porque propõe um processo de ensino-aprendizagem centrado na investigação, na experimentação, na reflexão sobre o objeto de estudo e na troca de saberes entre os participantes, sejam crianças ou adultos, colocando em segundo plano a aula expositiva, que não favorece a aprendizagem da criança com SD, pois:

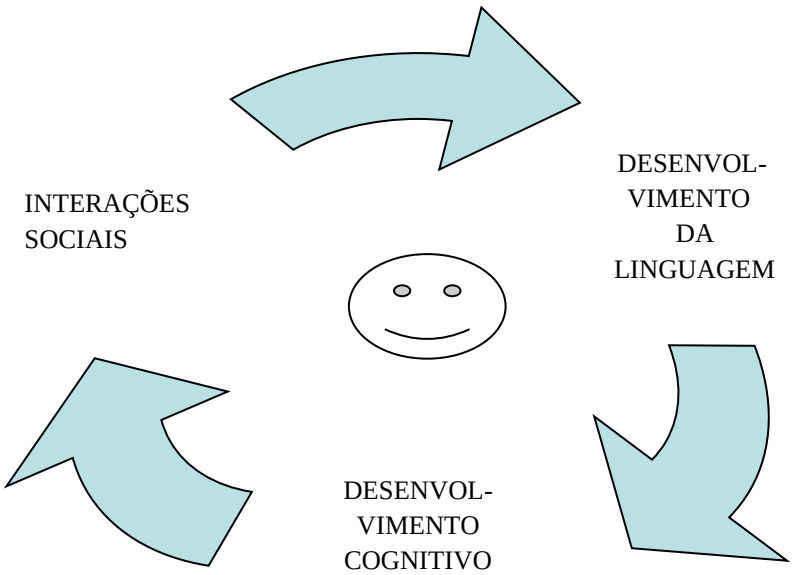
> pessoas com SD têm a atenção, percepção e a memória visuais como pontos fortes e que se desenvolvem com um trabalho sistemático e bem estruturado. Porém, se verificam dificuldades importantes na percepção e memória auditivas, que com frequência se agravam por problemas de audição agudos ou crônicos. Por essa razão, a utilização de métodos de aprendizagem que tenham um apoio forte na informação verbal, na audição e interpretação de sons, palavras e frases, não é muito eficaz (TRONCOSO; DEL CERRO, 2009, p. 70).

Outro fator importante para a adoção do sociointeracionismo é a relação, defendida por essa teoria, entre pensamento e linguagem, que, decisivos para o desenvolvimento global do ser humano, são muito afetados pela SD.

Para Vygotsky, inicialmente, a linguagem é usada pelas crianças para mediar interações superficiais com as pessoas de seu convívio em busca de conforto, um processo natural de adaptação motivado pelo instinto de sobrevivência e por estímulos externos que vêm do ambiente. Tanto que as primeiras manifestações linguísticas das crianças, do choro às primeiras palavras e frases, se originam em suas necessidades físicas ou são um reflexo da rotina na qual elas estão inseridas. Porém, de acordo com Vygotsky (2007), a partir de um determinado ponto, a linguagem penetra no subconsciente da criança, passa a constituir a estrutura do pensamento, tornando-se assim uma atividade cognitiva, por meio da qual a criança vai construindo sua visão do mundo a partir dos signos linguísticos, significativos desse mundo, que ela vai captando nas situações em que interage e compartilha esse mesmo mundo com as pessoas com as quais convive. Na medida em que o signo linguístico vai sendo

utilizado para identificar os elementos que compõem o mundo (ação nominativa) e para localizar e conquistar objetos de desejo nas conversas e negociações surgidas no cotidiano (ação referencial e argumentativa), a linguagem deixa de ser um *reflexo* da rotina para ser uma *ação* da criança nessa rotina, num esforço voluntário para participar e compreender o mundo em que vive. Em meio a esse movimento, é forjada a cadeia de elementos envolvidos na formação psicossocial inicial da criança, representada no Gráfico a seguir[22].

Gráfico 2 − Cadeia de elementos envolvidos na formação psicossocial inicial da criança



Fonte: Elaborado pela autora.

As interações sociais nas quais a criança é inserida, cuja qualidade é diretamente influenciada pelas expectativas das pessoas do entorno a respeito das capacidades e possibilidades do novo ser, impulsionam o desenvolvimento da linguagem que, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento cognitivo:

> a apropriação do signo linguístico transforma radicalmente a natureza do funcionamento psicológico do indivíduo. Seu uso amplia as possibilidades de ação da mente humana dotando o indivíduo de recursos que lhe permitem, por exemplo, regular a própria atenção e a de outros, reter e recordar uma quantidade praticamente infinita de estímulos, etc. (LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011, p. 5).

[22] Gráfico produzido especificamente para ilustrar o presente trabalho.

Tendo em vista que a apropriação do signo linguístico transforma radicalmente a natureza do funcionamento psicológico do indivíduo, como defende Vygotsky (2008), é possível pensar que estratégias pedagógicas que mobilizem a tríade interação>linguagem>pensamento possam ajudar o desenvolvimento de esquemas mentais progressivamente mais complexos, o que resulta na ampliação do rol de habilidades e de conhecimentos do indivíduo com SD, favorecendo seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

Em outras palavras, ao estimular a linguagem[23], o pensamento também seria estimulado e tenderia a evoluir de esquemas mais básicos, que, inerentes ao ser humano, operam a partir de figuras e imagens, para esquemas e processos mais elaborados, próprios do pensamento conceitual, responsável pelas abstrações, representações e definições, conforme afirma Kant (2003). Vale salientar que o pensamento conceitual é condição *sine qua non* para a alfabetização, pois a escrita alfabética é um sistema de representação da língua, operacionalizado a partir de abstrações e representação de sons, usos e significados, ou seja, pelo pensamento conceitual.

E, considerando que, de acordo com Rego (2001), o desenvolvimento do pensamento conceitual não depende apenas do esforço individual, mas, principalmente, das demandas interacionais requeridas pelo contexto social em que o indivíduo está inserido, a adoção da concepção sociointeracionista de aquisição de conhecimento como um aporte teórico da pesquisa, que originou a presente dissertação, mostrou-se cada vez mais acertada. O pensamento conceitual, assim como os esquemas e processos mentais superiores com os quais opera, precisa ser muito estimulado na criança com SD, porque o seu desenvolvimento cognitivo é mais lento por causa da síndrome. Uma vez que esse desenvolvimento cognitivo mais lento é uma consequência direta da síndrome, ele não pode ser revertido. Contudo, o sociointeracionismo de Vygotsky aponta para a possibilidade de que essa condição possa ser amenizada com uma prática pedagógica que estimule o desenvolvimento da linguagem, a partir da tríade interação>linguagem>pensamento e centrada no uso funcional, uma vez que o desenvolvimento da linguagem impulsiona o desenvolvimento cognitivo.

A possibilidade de que uma prática pedagógica que estimule a linguagem possa provocar uma transformação na natureza do funcionamento psicológico de uma pessoa, impactando em sua plasticidade cerebral, é especialmente interessante para a alfabetização de

[23] Em resumo, a estimulação da linguagem se daria por meio da vinculação das situações de uso da linguagem à função social deste uso e a diversificação das situações comunicativas vivenciadas no cotidiano escolar, somadas ao aprofundamento do nível de exigência quanto à clareza e à precisão das perguntas, respostas, comentários e relatos presentes nas interações verbais orais.

crianças com SD, porque essa transformação pode levá-las a superar, ainda que minimamente, algumas das limitações cognitivas oriundas da síndrome com a qual nasceram.

3.3 A Síndrome de Down e o uso funcional da linguagem

Halliday e Matthiessen (2004) afirmam que a linguagem se organiza em torno de um propósito, ninguém fala por falar ou escreve por escrever. Mesmo quando se rabisca o cantinho de uma folha de papel, não se faz isso aleatoriamente, se faz para passar o tempo e, por tabela, registrar o próprio tédio.

De acordo com os citados autores, as duas funções básicas da linguagem são: dar sentido às nossas experiências e ser instrumento de interação em nossas relações sociais. Desde o uso mais básico, como dar nome aos elementos que nos rodeiam, ao uso mais refinado, como apresentar uma teoria que explique um dos mistérios do universo, toda a experiência humana passa pela linguagem e é por ela sintetizada. Portanto, há uma relação estreita entre o desenvolvimento da linguagem e a experiência humana. Isso vale para todas as pessoas, com ou sem SD.

Essa reflexão teve uma grande importância no presente trabalho, pois, se o principal objetivo desta pesquisa era verificar o efeito do uso funcional da linguagem no incremento da língua oral e no desenvolvimento de habilidades relacionadas à alfabetização de uma criança com SD, participante da pesquisa, o uso da linguagem a partir de um propósito claro, relacionado a uma experiência de vida real ou imaginária, precisava ser o ponto de partida de suas estratégias. E, tendo em vista que a SD afeta fortemente o desenvolvimento da linguagem dos indivíduos que com ela nascem, chegou-se a duas decisões importantes:

a) como não seria produtivo esperar que a necessidade expressiva aflorasse, era necessário provocar o seu surgimento;
b) todas as atividades da pesquisa deveriam estar vinculadas a um propósito comunicativo passível de ser compreendido por uma criança e, sempre que possível, tal propósito deveria ser explicitado ao participante individualmente.

A seguir, para melhor fundamentar as duas decisões tomadas, será apresentado um quadro com o desenvolvimento da linguagem em crianças de 0 a 6 anos com crescimento típico, no qual uma seta azul indica a etapa do desenvolvimento linguístico em que o participante encontrava-se no início da pesquisa-ação que gerou a presente dissertação. Tal

indicação foi baseada em observações realizadas nas primeiras semanas de convivência com o participante, que completaria 7 anos no segundo semestre.

Quadro 3 – Desenvolvimento da linguagem em crianças de 0 a 6 anos

	O que é esperado para cada idade?
Zero a 12 meses	- Mostrar interesse pelas pessoas e objetos. - Fazer contato de olhos. - Emitir sons, chorar, agarrar objetos com a mão, reagir a sons e vozes familiares.
12 a 18 meses	- Responder a comandos verbais sem pistas visuais. Ex: dar tchau, jogar beijo, bater palmas quando alguém canta parabéns. - Começar dizer as primeiras palavras com significado. Ex: mama, papa, dadá, teté. - Olhar quando chamado pelo nome. - Entender o "não".
18 a 24 meses	- Utilizar duas palavras. Ex: dá neném! Dá dedera! É meu! - Saber as partes do corpo e identificá-las. Ex: cadê o cabelo? Cadê a barriga? Cadê a boca? - Responder "sim" e "não" e usar gestos com a cabeça ou dedinho para responder perguntas. - Brincar com os objetos da forma convencional. Ex: utilizar colher para comer, pente no cabelo, copo para beber.
2 a 3 anos	- Saber o nome dos objetos do dia-a-dia. Ex: copo, boneca, cachorro (au-au), carro, bola, etc. (fala aproximadamente 200 a 300 palavras). - Saber quem são as pessoas próximas. Ex: papai, mamãe, vovó, titia, o nome do irmão, etc. - Saber a diferença entre grande e pequeno, muito e pouco. - Utilizar "quem" e "onde" para fazer perguntas. - Conhecer algumas cores básicas (mas ainda não sabe falar). Ex: pegue o carro vermelho! - Usar verbos para formar frases simples. Ex: "eu estava brincando", "papai está dormindo", "eu fui à escolinha", "cadê o au-au?", "que au-au grande!". - Gostar de "ajudar" os adultos nas atividades domésticas, brincar de faz de conta, entender o que é permitido e proibido.
3 a 4 anos	- Responder a perguntas com "quem", "onde" e "o que". - Ter noção de "frente" e "trás". - Conhecer as cores (vermelho, azul, amarelo, verde) e formas geométricas (círculo, quadrado, triângulo). - Utilizar frases de 3 a 4 palavras. Ex: "mamãe é linda!" "cadê a minha bola?" - Obedecer a ordens seguidas. Ex: "vai ao quarto e pega o sapato e dá para a vovó". - Gostar de cantar e brincar com palavras e sons. - Brincar com outras crianças e saber esperar a sua vez no jogo. - Perguntar muito. - Início do uso de discurso direto e indireto.
4 a 5 anos	- Falar todos os sons da língua, mas ainda pode ter dificuldades nos encontros consonantais. Ex: planta, prato, braço. - Manter uma conversa. - Conseguir lembrar situações passadas e contar histórias simples, por exemplo, o que fez na escola, o que comeu, quem encontrou na rua, etc. - Gostar de brincar em grupo, de imitar personagens e brincar de faz-de-conta. - Ser curioso e ansioso para mostrar o que aprendeu e o que sabe fazer. - Conseguir contar histórias como narrador.
5 a 6 anos	- Ter noção temporal. Ex: amanhã, ontem, hoje, antes, depois, dias da semana, manhã, tarde, noite, primeiro, segundo, terceiro... - Identificar letras do próprio nome. - Conhecer os números. - Manter uma conversa. - Falar as palavras corretamente. - Gostar dos amigos e de brincar de faz de conta. Ex: super-herói. - Interessar-se pela leitura e escrita. - Contar histórias com mais detalhes.

* Prates et al. [31]

Fonte: Revista Médica de Minas Gerais (2019). Disponível em: http://rmmg.org/artigo/detalhes/808. Acesso em: 18 jan. 2019.

A expectativa era que, em meio à vivência explícita do uso funcional da linguagem, especialmente da linguagem oral, gestos e outros elementos paralinguísticos da linguagem, principal recurso discursivo do participante no início da pesquisa, se tornassem

insuficientes para satisfazer a necessidade expressiva e impulsionasse o participante a mobilizar-se em busca de novas estratégias interacionais mediadas pela fala e também (por que não?), pela escrita.

3.4 A síndrome de Down e o discurso narrativo

Como foi abordado anteriormente, a linguagem é muito afetada pela SD. Esse fato é crucial para esta pesquisa, pois diz respeito à sua razão de ser: desenvolver a linguagem oral para que, no esteio de sua evolução, também evoluam as operações mentais necessárias ao desenvolvimento das habilidades relacionadas ao processo de alfabetização.

Partimos da premissa de que fala e pensamento possuem uma estreita ligação e esta pode ser usada como mola propulsora de um desenvolvimento duplo, ou seja, ao se investir no desenvolvimento de um, investimos também no desenvolvimento do outro, assim, quanto mais diverso for o inventário de práticas discursivas orais, maior será o número de esquemas simbólicos acionado e maior será o exercício do pensamento abstrato, sem o qual a alfabetização não se realiza.

Ao adotar o desenvolvimento da linguagem oral como ferramenta para promoção da alfabetização, foi preciso ter sempre em mente, a exemplo do que fez Perroni (1992, p.14) em sua pesquisa, o princípio vygotskyano de que a aquisição da linguagem "se dá pela ação solidária de três fatores: a interação da criança com o mundo físico, com o mundo social ou com o outro que o representa e com objetivos linguísticos, isto é, com enunciados efetivamente produzidos". Em termos práticos, toda ação planejada para favorecer o desenvolvimento da linguagem oral do participante não deveria estar pautada em um conteúdo escolar, mas em uma situação própria do mundo real, envolvendo outras pessoas, adultas ou crianças, e algum material concreto útil, a partir do qual fosse possível desencadear uma discussão mediada pela fala em que a escrita também estivesse presente.

Na busca de promover atividades em que a interação do participante com os três fatores citados por Perroni (1992) fosse o mais direta possível, passamos a considerar o discurso narrativo como componente importante da pesquisa. Uma decisão que também teve uma motivação prática, pois, embora o discurso narrativo esteja fortemente presente na rotina escolar, foi o próprio participante quem o introduziu na pesquisa como elemento de observação e análise, na medida em que começou a estabelecer diálogos com os colegas e com as professoras. O participante, portanto, começou espontaneamente a relatar fatos

ocorridos em casa, a compartilhar experiências e a demonstrar querer ouvir as narrativas dos colegas, chegando a lembrar-se de vivências pessoais a partir da fala dos outros.

Esse novo comportamento sócio-linguístico, somado ao interesse e à atenção especial às histórias contadas, lidas e apresentadas em vídeos e filmes, elevou o discurso narrativo a um patamar de notoriedade não previsto no planejamento original da pesquisa. Isso nos levou à revisitar o trabalho de Perroni (1992) e de outros que tratam da aprendizagem de crianças com SD, como o de Troncoso e Del Cerro (2009), em busca de uma forma de utilizar o discurso narrativo como ferramenta de produção de dados para a pesquisa-ação em curso. Essa revisitação resultou na conclusão de que a identificação e análise dos componentes desse discurso, presentes nas narrativas orais do participante, além de atestar o desenvolvimento de sua linguagem oral, poderia também comprovar a evolução da sua cognição. Isto ocorreria porque o discurso narrativo estabelece uma ponte entre o mundo real e o "mundo das ideias"; a oralização de uma narrativa envolve conhecimento linguístico, conhecimento de mundo, criatividade, memória, e, no caso de relatos pessoais, consciência de si mesmo e de sua ação no mundo, o que envolve o acionamento de esquemas mentais superiores e operações complexas.

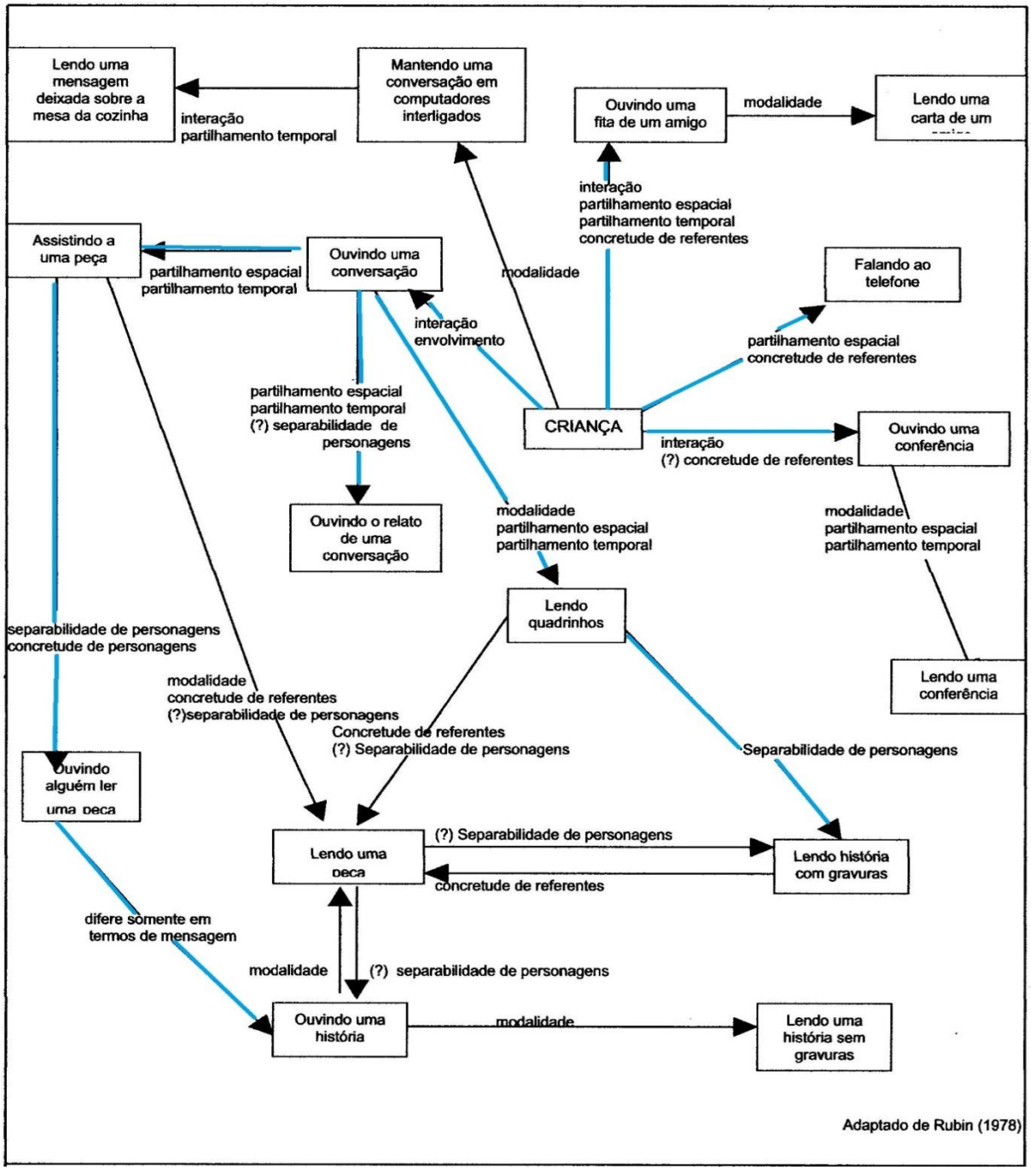
Porém, havia um longo caminho entre a comunicação baseada nos gestos, utilizada pelo participante no início da pesquisa, e o discurso narrativo que poderia atestar a evolução do seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Tal fato levou-nos a buscar trabalhos que tratassem das experiências linguísticas que perpassam esse longo caminho. Seguindo a recomendação da nossa orientadora, encontramos a adaptação de um quadro ilustrativo das interfaces entre fala e escrita, desenvolvido por Rubin (1978 *apud* COSTA, 2000, p. 24), que mostra como as crianças, por meio de experiências linguísticas diversificadas, vão desenvolvendo novas habilidades comunicativas, sociais e cognitivas e, se desprendendo do contexto situacional mais concreto, próprio da interação face a face, passam, progressivamente, a interagir com um contexto mais "abstrato", acessado por meio da língua escrita.

A priori, por não tratar do desenvolvimento da língua oral e da alfabetização em si, o quadro adaptado por Costa (2000) do trabalho de Rubin (1978) funcionou como um material de apoio. Contudo, aos poucos, foi tornando-se muito importante, pois, além de indicar experiências comunicativas diversificadas, favoráveis ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da turma, o citado quadro as interliga, apontando as características da interação entre as crianças e seu(s) interlocutor(es). Além disso, esse quadro se converteu em uma espécie de trilha para o planejamento das atividades que, envolvendo o participante no

uso funcional da linguagem, fundamentou um percurso didático que partiu da conversação face a face rumo ao discurso narrativo, eleito como ferramenta para a produção de dados que atestariam ou não o desenvolvimento linguístico e cognitivo do participante e a efetividade das estratégias da pesquisa.

Para maior compreensão da utilização do quadro de Rubin (1978), adaptado por Costa (2000), como guia do planejamento, ele será apresentado a seguir, com as experiências linguísticas vivenciadas ao longo da pesquisa interligadas por linhas azuis.

Quadro 4 – Da interação face a face à leitura de histórias com gravuras



Fonte: Rubin (1978 *apud* COSTA, 2000, p. 24).

Vale salientar que, além das situações expostas no quadro, outras vivências comunicativas foram experimentadas pelo participante ao longo da pesquisa-ação e, em nenhum momento, houve rejeição do participante às atividades propostas, embora o grau de interação nem sempre tenha sido o mesmo, como acontece com toda criança. Contudo a alegria, a boa disposição e o gosto por *folia*, características do participante, foram uma constante facilitadora de todo o trabalho.

4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Esta seção trata da organização da pesquisa, das estratégias utilizadas e das atividades que geraram os dados, cuja análise foi utilizada para a verificação dos resultados do presente trabalho, bem como os instrumentais com o registro do dados gerados.

4.1 Organização da pesquisa

Esta pesquisa-ação teve duração de um ano letivo e foi realizada, basicamente, em quatro fases:

Fase 1. Preparação

Fase 2. Transposição didática

Fase 3. Geração de dados

Fase 4. Análise dos dados

Essas quatro fases foram conduzidas por nós, na condição de professora-pesquisadora, no contexto de uma turma em fase de alfabetização, o 1º ano do Ensino Fundamental, que possuía um aluno com Síndrome de Down, do qual éramos a professora regente A, a PRA[24].

A fase 1 foi a fase de preparação e correspondeu à construção da base teórica da pesquisa. Iniciada com uma pesquisa bibliográfica sobre a SD, ela foi parte do trabalho da professora para promover a integração e a aprendizagem do aluno, independentemente de ser o participante da pesquisa, pois o direcionamento da ação pedagógica estava intrinsecamente relacionado aos pressupostos teóricos que embasavam a investigação a ser realizada.

Nessa fase, além do levantamento de informações a respeito da síndrome e de experiências pedagógicas a ela relacionadas, o foco foi o estabelecimento do laço afetivo entre professor e aluno e entre o aluno e a turma, o contato com a família, a investigação dos saberes prévios do aluno e do tipo de acompanhamento que o aluno tinha fora da escola.

Também na fase 1 deu-se o início da estimulação do uso funcional da linguagem e o registro, em um diário de bordo, de eventos relevantes relacionados ao objeto de estudo da pesquisa, ou seja, a relação entre o uso funcional da linguagem e o desenvolvimento cognitivo do participante, necessário para que seu processo de alfabetização se realizasse.

[24] Na Rede Pública Municipal de Ensino da Prefeitura de Fortaleza, cada turma de Ensino Fundamental tem duas professoras: a professora regente A, que tem maior carga horária na turma e trabalha língua portuguesa, matemática e artes, e a professora regente B, que tem menor carga horária e trabalha história, geografia, ciências e formação humana.

A fase 2, a fase da transposição didática, foi a fase mais longa da pesquisa. De certa forma, ela se misturou com a fase 1 e com a fase 3, pois foi marcada por quatro ações principais, realizadas ao longo de todo o trabalho:

a) manutenção da pesquisa bibliográfica relacionada ao estudo da SD, iniciada na fase 1, cujo objetivo era conhecer melhor o quadro clínico da síndrome, suas causas e consequências e conhecer experiências educacionais com crianças com SD;

b) identificação, por meio da análise de relatórios de desempenho escolar de anos passados, conversas com professoras e funcionários, observação *in loco* do participante no ambiente escolar, suas ações e interações com adultos e crianças nas atividades de rotina, livres e dirigidas, além de conversas com a mãe e outros parentes, das habilidades e dos conhecimentos linguísticos que o aluno já possuía e que passou a demonstrar no correr do trabalho aos olhos de quem não estava envolvido no dia a dia da pesquisa;

c) elaboração, aplicação e análise de estratégias específicas para a estimulação do uso funcional da linguagem, para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao processo de alfabetização e para a verificação e o registro das ZDRs e ZDPs do participante, que também serviram de base para a realização da fase 3.

A fase 3 corresponde ao período em que os dados foram gerados. Ela ocorreu ao longo do Projeto Magia da Leitura, um projeto pedagógico centrado na leitura, na compreensão, no conto e reconto oral e na produção de conto ou de reconto escrito de contos maravilhosos, clássicos da literatura infantil. Entre as principais atividades, que eram realizadas diariamente, estavam a leitura e discussão oral dos contos, as produções de textos escritos (listas, legendas, avisos, convites, receitas e ilustrações inspirados nas histórias, reproduções de falas e diálogos, recontos de trechos e de histórias completas) e a escolha de livros para ler em casa. Com duração de dois meses, a culminância do projeto aconteceu na Noite de Autógrafos, cerimônia envolvendo família e escola na celebração do término do 1º ano do Ensino Fundamental, quando as crianças autografaram e entregaram aos pais um livrinho com contos e recontos de contos maravilhosos, produzidos individualmente por cada crianças da turma.

Inicialmente, os dados para análise de resultados seriam gerados em três sessões de leitura, gravadas em vídeo, em que o participante deveria ler para a professora ou para os colegas um dos títulos trabalhados no projeto, que eram livros que traziam versões de contos

maravilhosos clássicos, voltadas para leitores iniciantes. Porém, o registro de atividades do projeto de leitura, que resultou na produção do livrinho, entregue à família na Noite de Autógrafos, mostrou que atividades realizadas com a turma eram, linguisticamente, mais significativas para o presente trabalho do que as seções de leitura gravadas em vídeo. E, como as atividades do projeto, assim como as sessões de leitura, giravam em torno do discurso narrativo e tinham como ponto de partida livros de literatura trabalhados com a turma, resolvemos substituir as três seções de leitura por uma atividade de leitura oral, uma de dramatização com narração livre[25] e uma de produção de reconto, que envolviam maior diversidade de habilidades linguísticas e sociais do que as seções de leitura.

Vale salientar que a eleição de uma narrativa, como fomento para a geração dos dados indicativos dos resultados da pesquisa, se deveu a dois motivos: primeiro, porque a natureza do ato de narrar envolve, simultaneamente, produção e interpretação textual, o que exige a ativação da função simbólica e o torna um exercício natural dessa função, pois, independentemente da desenvoltura com que é realizada, uma narração ficcional implica na construção de um mundo imaginário que reproduz relações sociais e desperta afetos; segundo, porque, para conseguir narrar, o participante precisaria utilizar operações mentais superiores ligadas a:

> quatro sistemas integrados: o pragmático, que se refere ao uso comunicativo da linguagem num contexto social; o fonológico, que envolve a percepção e a produção de sons para fomar palavras; o semântico, considerando as palavras e os seus significados; e o gramatical, que compreende as regras sintáticas e morfológicas para combinar palavras em frases compreensíveis (SEABRA; DIAS, 2013, p. 39).

Porém, com base no relatório de desempenho de 2017[26], essas operações mentais superiores só estariam disponíveis para o participante da pesquisa, se o seu desenvolvimento cognitivo tivesse avançado significativamente ao longo das aulas de 2018.

Dessa forma, partindo do pressuposto de que o estímulo ao uso funcional da linguagem nos meses anteriores, dentro da tríade interação>linguagem>pensamento, propiciaria um crescimento cognitivo que levaria o participante a demonstrar progressiva complexidade em sua linguagem oral, esperamos que esse crescimento cognitivo se mostrasse e pudesse ser registrado por meio do uso do discurso narrativo, requerido pelas atividades do Projeto Magia da Leitura que, como informado anteriormente, aconteceu no final do ano

[25] No contexto da pesquisa, uma dramatização com narração livre diz respeito a uma atividade teatral em que a narração das cenas é feita por uma ou mais crianças sem a interferência da professora no desenvolvimento do enredo.

[26] Escrito pela professora do Infantil V e produzido no início da 4ª etapa de 2017, o citado relatório mostrou-se fidedigno ao perfil do aluno no início do ano letivo de 2018.

letivo de 2018, mais precisamente entre o final de outubro e o início de dezembro, e tinha atividades centradas na leitura, compreensão e produção de histórias e recontos de contos maravilhosos.

Os dados gerados pelas citadas atividades foram registrados em um instrumental, chamado de Protocolo de Registro de Dados, que apresenta duas categorias de análise, selecionadas entre os elementos apontados por Perroni (1992) como significativos para verificação do desenvolvimento do discurso narrativo em crianças. São elas:

a) apresentação da *story line*, por corresponder à essência do gênero textual que será usado pelo participante para atender à solicitação da professora/pesquisadora durante a intervenção;

b) contexto de interação, por constituir, de acordo com a autora, o principal fomento do qual resultam as primeiras narrativas infantis, que são fruto de uma construção conjunta entre o narrador e seu(s) interlocutor(es).

Embora as duas categorias de análise tenham sido identificadas como categorias 1 e 2 no instrumental, criado especificamente para registrar os dados da presente pesquisa, uma categoria não se sobrepõe à outra em grau de importância.

A fase 4 contemplou a análise de dados e a produção desta dissertação.

4.2 As estratégias utilizadas

Para verificar a influência do uso funcional da linguagem no desenvolvimento da língua oral e de habilidades envolvidas na alfabetização foi elaborado um conjunto de estratégias pedagógicas, que pode ser resumido em três ações principais:

1. a investigação e o registro dos conhecimentos já adquiridos, as ZDRs, e a projeção de possíveis novos conhecimentos ou desdobramentos de conhecimentos já construídos, as ZDPs.
2. a seleção e adaptação de atividades e tarefas gráficas trabalhadas com o participante, para que todas contemplassem pelo menos duas destas capacidades: a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio e a imitação.[27] Importantes para toda criança, com ou sem SD.

[27] A imitação é o método de aprendizagem mais antigo que existe. Fazer jogos de imitação é um excelente exercício para as estruturas cognitivas.

3. a diversificação de situações comunicativas mediadas pela fala e o aprofundamento do nível de exigência quanto à clareza e à precisão das perguntas, das respostas, dos comentários e relatos.

A seguir, uma breve descrição dessas três ações principais:

1. A investigação e o registro de ZDRs e ZDPs

Conforme a proposta de trabalho, a pesquisa foi desenvolvida com base no pressuposto vygostskyniano de zona real de desenvolvimento, a ZDR, que corresponde aos conhecimentos e às habilidades que o participante já domina, e de zona potencial de desenvolvimento, a ZDP, que corresponde aos conhecimentos e às habilidades que o participante poderia desenvolver com o apoio da professora-pesquisadora e dos colegas. Por isso, a primeira ação pedagógica realizada foi a criação de quadros para registro periódico das ZDRs e ZDPs.

Assim, após as primeiras semanas, a primeira ZDR e a primeira ZDP foram estabelecidas e registradas, com base no último relatório de desempenho do Infantil V, em observações do dia a dia e nas leituras a respeito do desenvolvimento de crianças com SD. Como foi abordado anteriormente, ao longo da pesquisa, ZDR e ZDP formaram uma espécie de circuito, iniciado por esse primeiro quadro, em que habilidades e conhecimentos estavam em movimento. Na medida em que o participante demonstrava dominar espontaneamente habilidades e conhecimentos previstos na ZDP, estes passavam a integrar a ZDR e, consequentemente, a ZDP era reorganizada e um novo quadro era registrado.

A princípio, pensamos em utilizar as etapas, que comumente dividem o ano letivo, como marco temporal para o início e fim das ZDRs e ZDPs. Porém, as mudanças de atitude e as respostas dadas pelo participante da pesquisa no dia a dia da sala de aula, que serviam de farol para a avaliação e o estabelecimento das ZDRs e ZDPs, mostraram que a ideia de encaixar as ZDRs e ZDPs em etapas fixas não era adequada, pois o desenvolvimento do participante tinha um ritmo próprio. Então, as ZDRs e ZDPs passaram a não ter período fixo de "vigência", razão pela qual, ao invés de quatro, temos nove quadros de ZDRs e ZDPs.

Esses nove quadros de ZDRs e ZDPs[28], divididos em dois grupos: quadros do 1º semestre e quadros do 2º semestre e serão apresentados a seguir.

[28] Como pode ser observado nos quadros de ZDRs e ZDPs, as metas de escrita não foram identificadas de modo a fazer referência à BNCC, porque as habilidades previstas pelo documento se aplicam à escrita a partir da hipótese silábica, que ainda não era utilizada pelo participante da pesquisa, pois o seu processo de aquisição de escrita encontrava-se em estágios anteriores à escrita silábica.

QUADROS DE ZDRS E ZDPS DO 1º SEMESTRE

O primeiro semestre, que possui 6 quadros de ZDR e ZDP, foi um período de intensas aprendizagens para todos nós e, em especial, para o participante.

Quadro 5 – ZDR e ZDP iniciais

HABILIDADES	ZDR 1	ZDP 1
Oralidade	*Pouquíssimas palavras (as mais compreensíveis: neném e mamãe) e gestos (balançar a cabeça para sim e não, apontar com o indicador, mostrar a língua e sorrir).	*Maior equilíbrio entre palavras e gestos (EF15LP09, p. 31). *Ampliação do vocabulário expressivo[29] (EF15LP09).
Leitura (alfabetização)	*Identificação de gravuras simples. *Identificação de produtos alimentícios, de limpeza e de higiene pessoal pelo rótulo.	*Diferenciação entre palavras e gravuras (A1, p. 16). *Identificação da própria ficha do nome (A7, p. 17).
Escrita	*Rabiscos sem identificação.	*Nomeação dos rabiscos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 – Primeiras palavras

HABILIDADES	ZDR 2	ZDP 2
Oralidade	*Aumento do vocabulário expressivo. *Gestos acompanhados por algumas palavras inteligíveis. *Modulação da voz como recurso expressivo. *Indícios de uso de frases. *Acréscimo de "*é*" e "*não*" em respostas.	*Ampliação do vocabulário expressivo (EF15LP09). *Nomeação dos colegas e funcionários mais próximos, de objetos e móveis (EF15LP09). *Maior equilíbrio entre palavras e gestos (EF15LP09, EF15LP012). *Uso dos dêiticos em conversas do dia a dia e jogos (EF15LP12).
Leitura	*Leitura de gravuras e rótulos. *Identificação da ficha do nome. * Diferenciação entre palavras e gravuras.	*Identificação de texto escrito em materiais diversos (A1) *Identificação da própria ficha do nome, da ficha dos colegas mais próximos e das professoras. (A7). *Identificação e nomeação dos materiais didáticos utilizados (A6).
Escrita	*Rabiscos sem identificação.	*Nomeação dos rabiscos.

Fonte: Elaborado pela autora.

[29] De acordo com a fonoaudiologia, há dois tipos de vocabulário: o vocabulário expressivo, que corresponde a palavras que o indivíduo usa para expressar-se, e o vocabulário receptivo, que corresponde a palavras que o indivíduo compreende, independentemente de usá-las ou não.

Quadro 7 - Autorreferências

HABILIDADES	ZDR 3	ZDP 3
Oralidade	*Aumento do vocabulário. *Gestos acompanhados de umas palavras compreensíveis e outras inteligíveis. *Uso de autorreferências (eu, eu não, meu, meu não). *Indícios de uso de frases. *Acréscimo de "*é*" e "*não*" em respostas. *Uso dos dêiticos para indicar objetos, pessoas e atividades.	*Ampliação do vocabulário expressivo (EF15LP09). *Nomeação de um número maior de colegas e funcionários próximos, de objetos e móveis (EF15LP09). *Maior equilíbrio entre palavras e gestos (EF15LP09, EF15LP12). *Uso dos dêiticos em conversas do dia a dia e jogos (EF15LP12). *Respostas mais completas, uso de indicações de lugar e ação (EF15LP13). *Oralização o uso do laptop (EF15LP13).
Leitura	*Leitura de gravuras e rótulos. *Identificação das fichas do 1º nome (dele, dos colegas e das professoras). *Identificação da letra A. *Interesse e uso autônomo do laptop.	*Localização do texto escrito em livros (A1). *Leitura intuitiva[30] de livros de literatura (A6). *Identificação das fichas do nome: a própria, a dos colegas e das professoras (A7). *Identificação da letra A em materiais diversos (A3). *Identificação de letras do alfabeto (A3).
Escrita	*Rabiscos ora nomeados ora não.	*Nomeação e identificação dos rabiscos.

Fonte: Elaborado pela autora.

[30] A expressão "leitura intuitiva" refere-se a uma leitura que não é baseada na decodificação do texto, mas na memória da leitura do texto feita por terceiros ou na sequência das ilustrações.

Quadro 8 – Recursos paralinguísticos

HABILIDADES	ZDR 4	ZDP 4
Oralidade	*Aumento do vocabulário. *Gestos acompanhados de algumas palavras. *Uso de autorreferências (eu, eu não, meu, meu não). *Indícios de uso de frases. *Acréscimo de "*é*" e "*não*" em respostas. *Uso dos dêiticos para indicar objetos, pessoas e atividades. *Uso de recursos paralinguísticos como recurso de persuasão.	*Ampliação do vocabulário expressivo (EF15LP09). *Oralização da relação entre palavras e gravuras (EF15LP09). *Nomeação dos colegas, das professoras, de objetos e móveis (EF15LP09). *Maior equilíbrio entre palavras e gestos (EF15LP09, EF15LP12). *Uso dos dêiticos em conversas do dia a dia e jogos (EF15LP12). *Respostas mais completas, com uso de indicações de lugar e ação (EF15LP13). *Relato de experiências e explicações relacionados a ocorrências em sala (EF15LP13). *Oralização sobre o uso do laptop (EF15LP13).
Leitura	*Identificação da letra A em qualquer material. *Identificação da letra B e C às vezes. *Estabelecimento de relação entre gravuras e palavras. *Leitura de gravuras e rótulos. *Identificação das fichas do nome (dele, dos colegas e das professoras). *Folheio espontâneo de os livros da biblioteca de sala. *Faz vocalizações, como se estivesse lendo. *Desenvoltura no uso do laptop.	*Diferenciação entre letras e números (A1). *Localização do texto escrito em livros de literatura e nos PLNDs (A1). *Identificação e nomeação de letras do alfabeto (A3). *Localização da primeira letra de palavras-chave, selecionadas de textos trabalhados com a turma (A4). *Identificação das fichas do nome: a própria, a dos colegas e das professoras (A7). *Leitura intuitiva de livros de literatura e textos do PNLD (A7). *Ensinar aos colegas como usar o laptop (Al e A5).
Escrita	*Rabiscos ora nomeados, ora não.	*Nomeação e identificação dos rabiscos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 – Novas palavras

HABILIDADES	ZDR 5	ZDP 5
Oralidade	*Aumento do vocabulário expressivo (palavras novas). * Gestos acompanhados de palavras. *Uso de autorreferências (eu, eu não, meu, meu não). *Indícios de uso de frases, *Acréscimo de "*é*" e "*não*" em respostas. *Uso dos dêiticos para indicar objetos, pessoas e atividades. *Uso de recursos paralinguísticos como recurso de persuasão.	*Ampliação do vocabulário expressivo e receptivo (EF15LP09). *Descrição de colegas e funcionários, de objetos e móveis (EF15LP09). *Maior equilíbrio entre gestos e palavras (EF15LP09, EF15LP12). *Uso dos dêiticos em conversas do dia a dia e jogos (EF15LP12). *Acompanhamento da contação de histórias e relatos dos colegas (EF15LP10, EF15LP11) *Recontos de histórias ouvidas, utilizando recursos paralinguísticos (EF15LP09, EF15LP12, EF15LP13). *Demonstração de como se usa o laptop para a professora (EF15LP09, EF15LP13) *Respostas mais completas, com uso de indicações de lugar e ação (EF15LP13). *Relato de experiências pessoais e explicações que requerem o uso da memória (EF15LP13).
Leitura	*Leitura de gravuras e rótulos. *Identificação da letra A e B. *Estabelecimento de relação entre gravuras e palavras. *Identificação das fichas do nome (dele, dos colegas e das professoras). *Folheio espontâneo de os livros da biblioteca de sala e uso de vocalizações, como se estivesse lendo. *Desenvoltura no uso do laptop.	*Diferenciação entre letras e números (A1). *Localização da primeira letra de palavras-chave selecionadas de textos trabalhados com a turma (A3, A4). *Identificação de letras iguais presentes em nomes diferentes (A3, A4). *Contagem das letras de palavras-chave, selecionadas de textos trabalhados com a turma (A4). *Identificação da direção da escrita (A4). *Contagem de letras (A4). *Identificação das fichas do nome: a própria, a dos colegas mais próximos e das professoras (A7).
Escrita	*Rabiscos nomeados.	*Identificação de detalhes dos rabiscos. *Uso de pseudoletras e letras.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10 - Diálogos

HABILIDADES	ZDR 6	ZDP 6
Oralidade	*Aumento do vocabulário expressivo e receptivo. * Gestos acompanhados de palavras. *Uso de autorreferências (eu, eu não, meu, meu não). *Uso de frases mais longas, nem sempre compreensíveis. *Acréscimo de "*é*" e "*não*" e referências de tempo, como "agora", "agora não", "depois", "depois não", mais tarde", "mais tarde, né?" etc., em perguntas e respostas. *Uso dos dêiticos para indicar objetos, pessoas e atividades. *Uso de recursos paralinguísticos como recurso de persuasão. *Solicitações espontâneas, acompanhadas de justificativas. *Estabelecimento de diálogo com colegas e adultos. *Comentários, dancinhas, imitações com traços de humor, acompanhados de recursos paralinguísticos. *Lembretes de atividades de rotina não realizadas na hora de sempre ("agenda, tia, tem não?", "tarefa, ó, caderno", "livro, *pegá oto*" – referindo-se à troca do livro de literatura, etc.	*Ampliação do vocabulário expressivo e receptivo (EF15LP09). *Descrição de colegas e funcionários, de objetos e móveis (EF15LP09). *Esclarecimento de frases não compreendidas (EF15LP09). *Maior equilíbrio entre gestos e palavras (EF15LP09, EF15LP12). *Uso dos dêiticos em conversas do dia a dia e jogos (EF15LP12). *Acompanhamento da contação de histórias e relatos dos colegas (EF15LP10, EF15LP11) *Recontos de histórias ouvidas, utilizando recursos paralinguísticos (EF15LP09, EF15LP12, EF15LP13) *Respostas mais completas, com uso de indicações de lugar e ação (EF15LP13). *Relato de experiências pessoais e explicações que requerem o uso da memória (EF15LP13). *Reconto, tendo o livro como apoio (EF15LP13). *Reconto de memória (EF15LP13). *Demonstração de como se usa o laptop para os colegas interessados (EF15LP13).
Leitura	*Leitura de gravuras, rótulos e materiais didáticos. *Identificação da letra A, B e C. *Identificação da letra D ás vezes. *Estabelecimento de relação entre gravuras e palavras. *Identificação das fichas do nome (dele, dos colegas e das professoras) e dos livros. *Folheio espontâneo de os livros da biblioteca de sala e uso de vocalizações, como se estivesse lendo. *Destreza no uso do laptop.	*Diferenciação entre letras, números e símbolos (A1). *Localização da primeira letra de palavras selecionadas de textos trabalhados com a turma (A3, A4). *Identificação de letras iguais presentes em nomes diferentes (A3, A4). *Contagem das letras de palavras, selecionadas de textos trabalhados com a turma (A4). *Identificação da direção da escrita (A4). *Contagem de sílabas (A4). *Identificação das fichas do nome: a própria, a dos colegas mais próximos e das professoras (A7). *Leitura intuitiva de livros para os colegas (A8).
Escrita	*Rabiscos com identificação	*Identificação de detalhes dos rabiscos. *Uso de pseudoletras e letras.

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADROS DE ZDRS E ZDPS DO 2º SEMESTRE

No mês de julho, o prédio da Sede I, que abriga do Infantil IV ao 2º ano entrou em reforma e essas turmas e a equipe de funcionários foram acomodadas em dois prédios diferentes. As turmas do 1º ano B e do 2º ano passaram a funcionar na Sede II, enquanto as demais turmas foram acomodadas nas dependências do Centro de Cidadania. Dado o novo espaço, a convivência com turmas bem maiores e a locação de grande parte da equipe no Centro de Cidadania, o núcleo gestor chamou a família e solicitou ao distrito e à família a presença de um acompanhante para o participante, por medida de segurança e para garantir algum apoio na rotina escolar, principalmente, no que diz respeito às atividades realizadas fora da sala, às saídas para tomar água e usar o banheiro, dar recados e realizar os pequenos "mandados", necessárias à rotina do participante, pois têm o objetivo de melhorar o controle dos esfíncteres e balancear o tempo de concentração exigido pelas atividades.

Tal solicitação causou alguns problemas e levou a um grande número de faltas do participante da pesquisa, que, praticamente, não frequentou as aulas nos meses de agosto e setembro. Esse fato representou uma grande quebra no trabalho que vinha sendo desenvolvido e teve um reflexo direto nos quadros de ZDRs e ZDPs, conforme é possível notar a seguir.

Quadro 11 – Entre gestos, choro e rabiscos

HABILIDADES	ZDR 7	ZDP 7
Oralidade	*Fala inteligível. *Retomada dos gestos como carro-chefe de expressão. *Choro como recurso de persuasão. *Muito sono.	*Maior equilíbrio entre palavras e gestos (EF15LP09) *Retomada da ampliação do vocabulário expressivo (EF15LP09). *Incentivo ao uso das palavras e frases como recurso expressivo.
Leitura	*Identificação de gravuras simples *Leitura de alguns rótulos de produtos alimentícios, de limpeza e de higiene pessoal. *Identificação da letra A.	*Diferenciação entre palavras e gravuras (A1). *Identificação da própria ficha do nome, da ficha dos colegas e das professoras (A7). *Identificação de materiais escolares (A7).
Escrita	*Rabiscos sem identificação.	*Nomeação dos rabiscos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12 – Retomada (de volta à Sede I)

HABILIDADES	ZDR 8	ZDP 8
Oralidade	*Fala mais compreensível. *Muitos gestos e poucas palavras. *Choro como recurso de persuasão. *Recusa em fazer as atividades.	*Maior equilíbrio entre palavras e gestos (EF15LP09). *Retomada da ampliação do vocabulário expressivo (EF15LP09). *Incentivo ao uso das palavras e frases como recurso expressivo (EF15LP09). *Reconto de histórias (EF15LP09, EF15LP13) *Respostas mais completas, com uso de indicações de lugar, tempo e sequência de ações (EF15LP13).
Leitura	*Identificação de gravuras simples. *Leitura de alguns rótulos de produtos alimentícios, de limpeza e de higiene pessoal. *Identificação da letra A, B e L. *Identificação da própria ficha do nome, dos colegas e das professoras. *Identificação de materiais escolares.	*Diferenciação entre palavras e gravuras (A1). *Identificação da própria ficha do nome, da ficha dos colegas e das professoras. *Retomada do reconhecimento das outras letras que já faziam parte do repertório do participante: A, B, C, D, G, M e L (A3). *Retomada das atividades de leitura (A1, A4 e A7). * Chamada oral das sílabas.
Escrita	*Rabiscos com identificação.	*Identificação de detalhes dos rabiscos. *Uso de pseudoletras.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 13 – ZDR e ZDP finais

(continua)

HABILIDADES	ZDR 9	ZDP 9
Oralidade	*Aumento do vocabulário expressivo e receptivo. *Gestos acompanhados de palavras. *Uso de autorreferências. *Uso de frases mais longas, nem sempre compreensíveis. *Acréscimo de "*sim*" e "*não*" e referências de tempo em respostas e relatos. *Uso dos dêiticos para indicar objetos, pessoas e atividades. *Uso de recursos paralinguísticos como recurso de persuasão.	*Ampliação do vocabulário expressivo e receptivo (EF15LP09). *Esclarecimento de frases não compreendidas (EF15LP09). *Mais palavras e menos gestos (EF15LP09, EF15LP12). *Uso dos dêiticos em conversas do dia a dia e jogos (EF15LP12). *Acompanhamento da contação de histórias e relatos dos colegas (EF15LP10, EF15LP11) *Reconto de histórias ouvidas, utilizando recursos paralinguísticos (EF15LP09, EF15LP12, EF15LP13).

Quadro 13 – ZDR e ZDP finais

(conclusão)

HABILIDADES	ZDR 9	ZDP 9
	*Reconto de histórias pulando partes, mas mantendo o enredo. *Solicitações espontâneas, acompanhadas de justificativas. * Formulação de perguntas. *Estabelecimento de diálogo com colegas e adultos. *Enredos de malfeitos dos colegas. *Demonstração de senso de humor. *Leitura compartilhada com os colegas e com a professora. *Lembretes de atividades de rotina não realizadas na hora de sempre. *Pedido de empréstimo de jogos de leitura e brinquedos para usar na aula e para levar para casa.	*Respostas mais completas, com uso de indicações de lugar e ação (EF15LP13). *Relato de experiências pessoais e explicações que requerem o uso da memória (EF15LP13). *Reconto, tendo o livro como apoio (EF15LP13). *Reconto de memória (EF15LP13). *Narração de episódios envolvendo colegas e familiares, com indicação de lugar, tempo e sequência de ações. *Participação nos ensaios da festa (EF15LP13). *Apreensão de coreografias e canções (EF15LP13).
Leitura	*Leitura de gravuras, rótulos, materiais didáticos. *Percepção e leitura de placas espalhadas pela escola. *Identificação da letra A, B, C, D e L (“L” de Leão, time de futebol). * Chamada oral das sílabas, seguindo os colegas. *Estabelecimento de relação entre gravuras e palavras. *Identificação das fichas do nome (dele, dos colegas e das professoras). *Folheio espontâneo de livros da biblioteca de sala e acompanhamento do texto escrito com o dedinho. *Uso de nomes de personagens e palavras relacionadas às ilustrações ao longo da leitura intuitiva.	*Diferenciação entre letras, números e símbolos (A1). *Localização da primeira letra de palavras selecionadas de textos trabalhados com a turma (A3, A4). *Identificação de letras iguais presentes em nomes diferentes (A3, A4). *Identificação da direção da escrita (A4). *Contagem de letras (A4). *Contagem de sílabas (A4). *Identificação das fichas do nome: a própria, a dos colegas mais próximos e das professoras (A7). *Leitura intuitiva de livros para os colegas (A8) *Identificação de história(s) preferidas pela capa (A7).
Escrita	*Rabiscos com identificação. *Uso de traços e formas circulares para representar letras.	*Identificação dos rabiscos. *Produção do reconto para o livro da turma. *Escrita pré-silábica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma das surpresas proporcionadas pelas estratégias utilizadas foi a riqueza dos dados registrados nos quadros de ZDRs e ZDPs. Essa riqueza indica não apenas a assertividade do pressuposto teórico, mas também a sua eficiência como aparato pedagógico no encaminhamento e na avaliação da didática empregada em sala de aula.

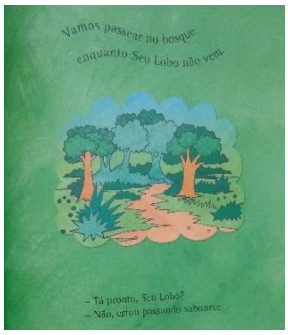
2. A seleção e adaptação de atividades trabalhadas

Sobre a segunda ação, que resume o conjunto de estratégias utilizadas na pesquisa-ação que fundamenta a presente dissertação, é importante informar que, no trabalho com o participante, foram realizadas as mesmas atividades e foram utilizados os mesmos materiais didáticos disponibilizados para a turma. Contudo, foram feitas adaptações, cujo objetivo era, com base na ZDR e mantendo a essência das atividades, torná-las mais atrativas e favoráveis à interação do participante com a atividade e com os colegas.

A seguir, alguns exemplos de jogos de leitura, material de apoio e exemplo de tarefa gráfica adaptada utilizados nesta pesquisa-ação.

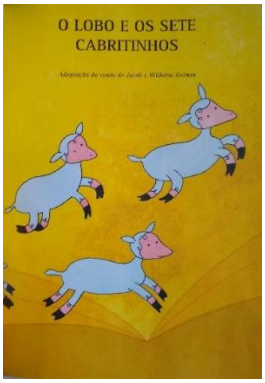
Ilustração 2 − Jogos de leitura explorando palavras-chave da brincadeira *Vamos passear no bosque*[31]

<table>
<tr><td>A brincadeira

Vamos passear no bosque é um jogo de pega-pega que começa com uma brincadeira de roda.</td><td colspan="2">Os jogos de leitura com palavras-chave da brincadeira[32]</td></tr>
<tr><td></td><td>Jogo 1
Formar o par gravura/nome
</td><td>Jogo 2
Formar os nomes com as letras
</td></tr>
<tr><td>O texto
 
</td><td>Jogo 3
Formar os nomes com as sílabas.
</td><td>Jogo 4
Completar o trecho com o nome.
</td></tr>
</table>

Fonte: Simonetti (2015, p. 27).

Ilustração 3 − Atividade com material de apoio

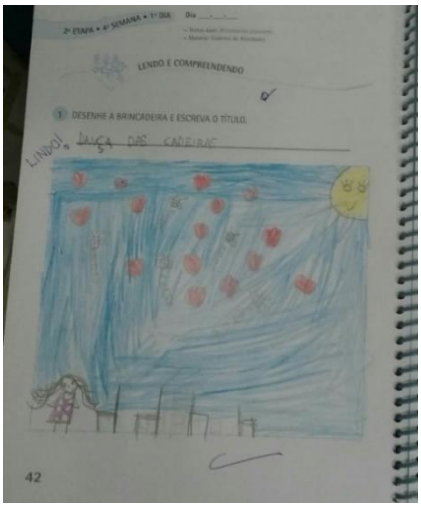
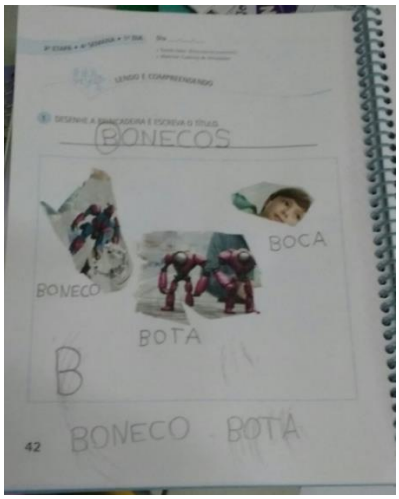
<table>
<tr><td>O conto
 
</td><td>O material de apoio para o reconto oral
 </td></tr>
</table>

Fonte: Simonetti (2015, p. 36-45).

[31] A brincadeira *Vamos passear no bosque* fez parte de uma sequência didática que iniciou com a prática da brincadeira e se encerrou com um teatrinho de fantoches, cujo texto e cujos personagens foram produzidos pelas crianças.

[32] Os jogos de leitura eram utilizados em grupos mistos, que faziam rodízio nas mesinhas com os jogos. Em geral, o participante ficava um pouco em cada grupo, fixando-se apenas se sentássemos com ele.

Ilustração 4 − Exemplo de tarefa gráfica

Tarefa gráfica original	Tarefa gráfica adaptada
	

Fonte: Simonetti (2015, p. 42).

Uma providência importante em relação às adaptações de atividades e tarefas gráficas é ter em mente que o trabalho do professor não é dar aulas, o trabalho do professor é ajudar o aluno a aprender. Por isso, mais do que se inteirar a respeito das dificuldades do aluno, é preciso que o professor procure identificar o que a criança pode realizar em condições pedagógicas minimamente adequadas às suas necessidades e potencialidades. Em outras palavras, é necessário encontrar formas do aluno aprender, utilizando estratégias que funcionem como um contrapeso para as dificuldades, algo que Vygotsky (2001) chama de princípio da compensação.

Por exemplo, no caso das crianças com SD, é provável que, aos 6 anos, utilizem esquemas sensório-motores para entender o mundo, então, para elas, o material concreto e o movimento não podem ser um apoio, mas o centro das atividades. Isso significa que crianças com SD precisam manusear o objeto, que representa o assunto em estudo, por mais tempo que as outras crianças. A exploração sensorial agiliza o processamento de informações e formulações de perguntas e respostas adequadas às situações-problema apresentadas, pois "os sistemas sensitivos e motores apresentam células especializadas em captar informações e servem de base ao processamento cognitivo" (COSTA; DUARTE; GORLA, 2017, p. 53).

Independentemente do planejamento das estratégias, a necessidade de adequações nas atividades e tarefas se apresentou logo no início do trabalho com as fichas com o primeiro nome, fonte das primeiras reflexões linguísticas sobre o sistema de escrita alfabética realizadas no início do 1º ano: elas não chamavam a atenção do participante. Por isso elas

passaram por importantes mudanças na cor, de branco para verde, e no conteúdo, além do nome, cada ficha passou a ter a foto do(a) dono(a). Com essa adaptação, o momento da chamada, a *chamada viva*[33], passou a ser uma atividade reconhecida pelo participante, que chegava a apontar o quadro das fichas, caso a atividade não fosse realizada logo no início da aula.

Ilustração 5 − Ficha com 1º nome para Chamada Viva[34]

Fonte: Elaborada pela autora.

Outro exemplo, também motivado pelo participante da pesquisa, foi a modificação na abordagem do trabalho com o alfabeto. Inicialmente, a estratégia foi trabalhar a identificação do alfabeto a partir das letras que compunham o nome do participante, mas não houve retorno. No entanto, a recitação da sequência do alfabeto, para a localização da letra inicial dos nomes dos colegas ou para a organização de palavras em ordem alfabética, provocava no participante gestos imitativos de busca e vocalização dos nomes das letras e, em uma atividade de construção de alfabeto ilustrado, ele relacionou a gravura do ABACAXI, à letra A, apontou o A do alfabeto fixado na sala e saiu apontando a letra A em outros materiais. A partir desse episódio, o trabalho com a identificação das letras passou a ser regido pela sequência do alfabeto, sempre relacionando-as com elementos presentes no dia a dia, como objetos usados em sala e personagens de histórias trabalhadas. Salientávamos determinada letra, recitávamos o alfabeto até encontrá-la e pedíamos à turma outras palavras iniciadas com a letra em foco, que eram escritas no quadro ou em outro material que estivesse à mão.

Outra adaptação importante foi realizada no modo como falávamos com o participante. A observação do participante em atividades com mais de um comando e com instruções coletivas mostraram que, como é comum em pessoas com SD, de acordo com Amarante, Novo e Novo (2018), o participante parecia ter dificuldade com a memória

[33] Há muitas variações para a *chamada viva*, mas, independentemente da forma como é executada, cada criança recebe uma ficha com o seu nome ou com o nome de um(a) colega, lê a ficha e, se confirmada a presença do(a) dono(a), ela é colocada em um local onde todos possam vê-la.

[34] Ficha com 1º nome, utilizada na chamada viva, identificação de lugares e materiais etc. EM Profª Vânia Maria Neves Facó Barros, 1º B manhã, 2018.

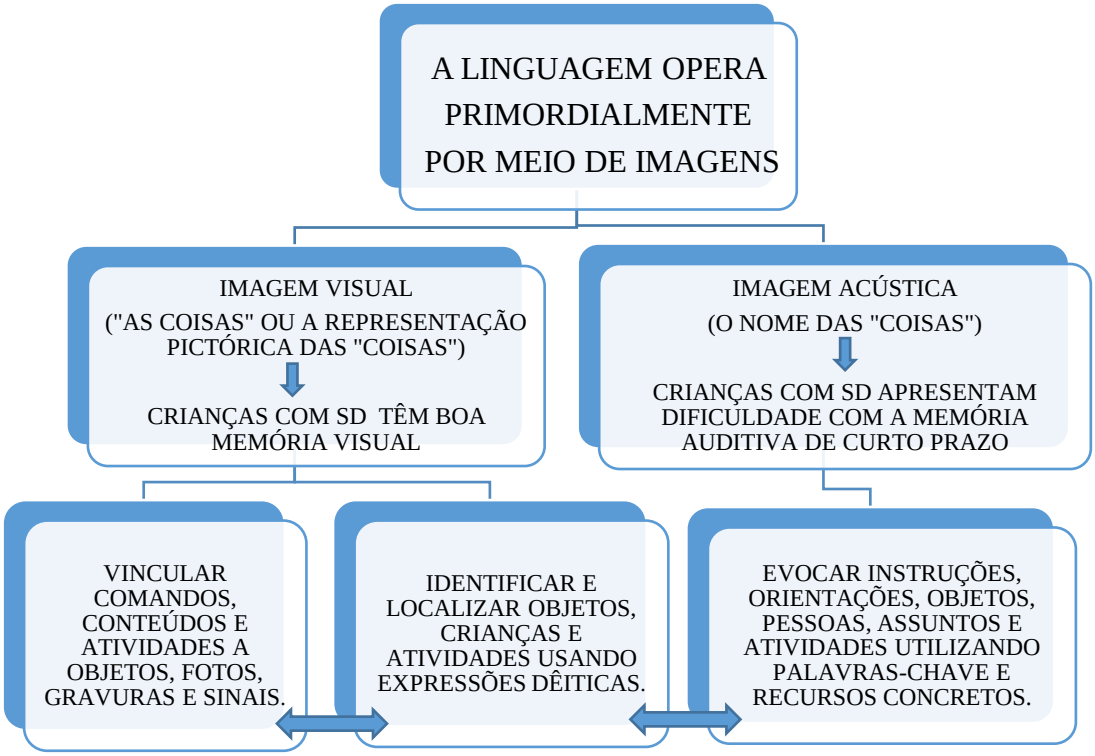
auditiva de curto prazo[35], o que compromete, segundo os autores, o acompanhamento de instruções verbais, principalmente, se envolvem vários comandos ou instruções sequenciadas. As consequências desse comprometimento atingem não apenas a concentração, mas também a compreensão, o processamento e as generalizações de informações, ainda que tratem do mesmo assunto, a construção de conceitos e o planejamento de ações.

Diante da comprovação da fragilidade da memória auditiva de curto prazo do participante, procuramos simplificar comandos e reprocessar as informações dadas, por meio de repetições, dramatização e verbalização das ações requeridas e vinculação de perguntas recorrentes, instruções, histórias e atividades a objetos, imagens ou sinais. Essas ações têm como base o conceito de compensação, proposto por Vygotsky (2007), para a educação de pessoas com deficiência. De acordo com esse autor, o conceito, o trabalho do professor não está na "correção" da deficiência, mas na elaboração de suportes para contrabalançar as dificuldades que a deficiência traz, ou seja, fomentar uma potencialidade para compensar uma dificuldade.

A elaboração de estratégias de compensação também são recomendadas pelos demais autores estudados que pesquisaram a aprendizagem de pessoas com SD, como Bissoto (2005), que, no caso da constatação da dificuldade com a memória auditiva de curto prazo, recomenda a utilização da memória visual, pouco afetada pela SD, como auxílio à memória auditiva de curto prazo. Por isso, ao longo da pesquisa-ação, as principais informações dadas por meio da fala foram vinculadas a recursos concretos que, de alguma maneira, as representassem. Uma síntese dessa estratégia é apresentada no gráfico a seguir.

[35] Temos no termo a junção de duas memórias: a memória auditiva, responsável pela discriminação e retenção de estímulos sonoros, e a memória de curto prazo, responsável pela retenção e evocação de informações conectadas ao momento vivido ou pouco antes ou um pouco depois deste.

Gráfico 3 – Memória visual como apoio à memória auditiva de curto prazo[36]



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico acima ilustra como foi estruturada a estratégia de utilizar a memória visual como apoio à memória auditiva de curto prazo. Partindo-se do princípio de que o signo linguístico oral tem duas faces, uma acústica, que se materializa no nome ou nos sons que representam os elementos que fazem parte do mundo, e outra, que chamamos de visual[37], considerando a imagem que está culturalmente atrelada à imagem acústica, levamos em conta que cada palavra ou grupo de palavras, que se diz ou se escuta, evoca a imagem de um elemento ou uma ação pertencente ao mundo cultural em que o indivíduo está inserido. Por isso, procuramos vincular comandos, atividades e conteúdos a objetos, fotos, gravuras ou sinais, de forma que as principais informações orais fossem dadas estimulando diferentes semioses, trabalhando tanto a memória auditiva quanto a visual. Se, depois, a compreensão e execução dos comandos das atividades estivessem amparadas na memória visual e não na auditiva, não seria relevante, o relevante seria a integração do participante às atividades da turma.

Por exemplo, o anúncio das atividades de rotina eram precedidas pela consulta ao relógio e pela apresentação de um material ou objeto representativo da atividade que seria

[36] Gráfico produzido especificamente para esta dissertação.
[37] Tal nomenclatura não é oficial, foi utilizada apenas para ilustrar a estratégia descrita.

realizada. Essa estratégia foi muito produtiva e, com o passar dos meses, tornaram-se espaços os lembretes individuais a respeito de materiais e solicitações tão comuns e necessários no início do ano.

Assim como a estratégia de compensação ilustrada no Gráfico 3, as estratégias utilizadas ao longo da pesquisa-ação foram sendo moldadas pelo participante e por suas necessidades, mantendo o foco, em toda a rotina escolar, no uso funcional da linguagem oral e nos pré-requisitos de sucesso na interação entre adultos e crianças, ou seja, "a intersubjetividade, a definição partilhada da situação comunicativa e a mediação semiótica, assim como a afetividade e a valoração" (WERTSCH, 1984; ROMMETVEIT, 1985; HUNDEIDE, 1985; FREIRE, 1975; SNOW; FERGUSON, 1979; BRUNER, 1985 *apud* TERZI, 2006, p. 22-23).

3. A diversificação de situações comunicativas

A elaboração do quadro teórico deixou evidente que a diversificação das situações comunicativas experimentadas pelo participante seria uma das principais estratégias da pesquisa-ação, tanto para tornar a fala uma necessidade na rotina do participante e impulsionar o desenvolvimento da língua oral, quanto para criar o ambiente favorável à vivência do uso funcional da linguagem que introduziria novas formas de dizer, novas possibilidades de interação social e a língua escrita como aparato cognitivo de representação do mundo e como ferramenta de ação social. Além disso, com a integração do quadro de Rubin (1978), apresentado na p. 49 deste trabalho, como guia das experiências linguísticas que a pesquisa precisava proporcionar ao participante, houve um reforço da importância dessa diversificação, sem a qual o objetivo de verificar a influência do uso funcional da linguagem no desenvolvimento da língua oral e de habilidades envolvidas na alfabetização do participante, uma criança com SD, poderia não ser concretizado.

A diversificação das vivências comunicativas propostas em sala também visava, a partir de situações concretas, desafiar o participante a encontrar soluções para pequenos problemas envolvendo a fala, de forma que ele desenvolvesse, o mais naturalmente possível, sua linguagem oral e, claro, tivesse subsídios para produzir com autonomia o discurso narrativo que, ao final do trabalho, seria utilizado para gerar dados comprobatórios dos resultados da pesquisa.

Entre as vivências comunicativas experimentadas pelo participante, estavam: dar recados, fazer convites, acompanhar e opinar na mediação de conflitos, usar de *laptop* com

atividades e jogos, participar da produção de textos coletivos, de rodas de leitura e de recontos orais, tomar parte em dramatizações de histórias, em brincadeiras e jogos cantados, em declamação coletiva e compartilhada de poemas e quadrinhas, em apresentações públicas da turma e para a turma, como espetáculos de grupos teatrais do bairro, circuito de brincadeiras, gincanas de perguntas e respostas, competições entre turmas, visitação à exposição, aula de campo.

O certo é que da interação face e face, ponto de partida para todas as vivências comunicativas humanas, à leitura de livros, uma vivência própria do mundo letrado, o participante foi conquistando o respeito da turma, a escuta atenta aos seus enunciados e um espaço de ação junto aos colegas e à comunidade escolar.

Não é possível determinar quando iniciou, mas o fato é que declarações como "ele é especial" e "ele não sabe das coisas" foram sendo substituídas por "você é esperto, heim?", "fala de novo pra eu entender", "você sabe é isso não é legal", "senta aqui, *P*", "tia, pode perguntar ao *P*, ele viu tudo" etc. A própria substituição do "ele" por "você", indica uma subida de *status* dentro do grupo, o que também é evidenciado pela indicação do participante como testemunha dos conflitos internos.

Um dos momentos mais tensos vivenciados por nós aconteceu quando estávamos na unidade II da escola. O porteiro tinha deixado o portão encostado, ao sair à calçada para falar com um pai, no momento em que voltávamos de uma atividade na quadra e, em um piscar de olhos, o participante soltou a nossa mão e a mão da colega, saiu da escola correndo, atravessou a rua, dobrou na esquina e já estava quase atravessando um cruzamento, com um carro vindo na mesma direção de sua trajetória, quando, longe de alcançá-lo, soltamos o grito: "*P,* PARE!". Ele ainda avançou um pouco, mas brecou a corrida, tempo suficiente para a irmã mais velha dele, que estava conosco no dia, passasse por nós e o pegasse no colo. Pálida, ela falou: "ainda bem que a senhora gritou, tia." Nervosa e arfante demais para falar, apenas pensei: "ainda bem que ele me atendeu". E hoje: "ainda bem que a linguagem o alcançou, porque, fisicamente, eu não teria conseguido". A memória daquele carro vindo em nossa direção me dá arrepios até hoje.

Passado o susto, o episódio rendeu muitos relatos de experiências pessoais, hipóteses catastróficas, sugestões de regras de segurança, muitos abraços, cartinhas e a promessa: "nunca mais, faço não".

Assim como o episódio relatado, outros momentos (menos tensos) tornaram-se o evento deflagrador de produções orais e escritas e, independentemente de serem planejadas ou fruto de um imprevisto, todas essas vivências comunicativas propostas ou surgidas em sala

tratavam de assuntos do dia a dia e objetivavam despertar a necessidade expressiva e impulsionar o desenvolvimento da linguagem oral e das habilidades envolvidas na alfabetização do participante e da turma.

4.3 A geração de dados

Os dados da coleta específica serão apresentados a seguir de duas formas: uma, por meio da transcrição das atividades, registradas em diário de bordo, fotos e vídeo, e outra, por meio do Protocolo para Registro de Dados, instrumental criado especificamente para esta pesquisa-ação, descrito anteriormente.

4.3.1 Transcrição de atividades

A transcrição das atividades, apresentada a seguir, foi organizada semelhante ao texto teatral, contudo, as falas, que são precedidas pelas iniciais de seus autores, se destacam das rubricas por estarem em itálico.

Coleta 1

Data: 09/11/2018 Local: sala de aula Audiência: turma e professora PRA

Atividade: Círculo de leitura com os livros trabalhados no Projeto Magia da Leitura.

Após o anúncio da atividade, o participante tirou o livro “Chapeuzinho Vermelho” da bolsa e se apresentou para ser o leitor:

> *Participante (P): Eu, tia, eu conto, vô contá.*
> *Professora PRA, a professora-pesquisadora (PP): Você vai ler a história?*

O participante fez que sim com a cabeça, sentou-se na cadeira à frente da turma e mostrou-lhe o livro. Olhou para nós e solicitou:

> *P: Cantá, tia Aquel.*

Atendendo ao pedido, todos os presentes cantaram a música que, normalmente, antecedia a leitura ou contação de história. Concluída a canção, o participante mostrou novamente a capa do livro e falou, apontando para o título:

P: Apeuzio Vemelo.

Abriu o livro e começou:

P: Apeuzio, mamãe, docios (hummm... – expressão de prazer). Vovó doente (gesto de dó). Vá, vovó.

Passou a página.

P: O lobo (fez uma careta) mau, Chucky! (outra careta e gesto de ameaça com a mão) Lobo mau, Chucky.

Perguntamos:

PP: O nome do Lobo é Chucky?
P: Não!
Turma (T): Ele tá dizendo que o Lobo é mau como o Chucky, tia.

O participante confirmou a opinião dos colegas e perguntou:

P: Tendeu?

Respondemos que sim e ele continuou:

P: O lobo chegou (pan-pan-pan! – gesto de bater na porta).
Hu- Huuuuh! (cara assustadora)
Aaaah! (cara de pena) Comeu a vovó!
A oupa, vestiu. Foi, deitou, dormiu, ele (fez gesto de dormir: a mão sob a cabeça inclinada e olhos fechados). Dormiu.

Então o participante levantou-se da cadeira e nos entregou o livro, abandonando o papel do leitor. Ao vê-lo sentar-se junto aos colegas, perguntamos:

PP: Acabou a história?
P: Não. Vai.
PP: Vai? Vai o quê?
P: O resto. Lê. Vai.

Atendendo a pedidos da turma e do participante, concluímos a leitura da história.

Coleta 2
Data: 23/11/2018 Local: pátio Audiência: turma e professora PRA
Atividade: roda de histórias com os contos trabalhados no Projeto Magia da Leitura

Crianças sentadas em uma rodinha. Após a dramatização da história da Chapeuzinho Vermelho, com algumas crianças usando adereços para representar os personagens, o participante e um colega se ofereceram para "comandar" o reconto. Os personagens ficavam parados e, enquanto o colega narrava a história, o participante ia levando os personagens ao centro da rodinha para contracenarem, dava dicas de fala e fazia a sonoplastia. Colocou a mamãe no meio da roda e o reconto começou.

Narrador (N): Um dia, a mamãe (M) chamou a Chapeuzinho (C).
M: Chapeuzinho, Chapeuzinhooooo!

O participante (P) disse para a Chapeuzinho falar:

P: A vô (já vou), mamãe.

E a Chapeuzinho falou:

C: Já vou, mamãe.

O participante levou a Chapeuzinho até a mamãe, que disse:

M: A vovó está doente, leve esses doces para ela.

O participante da pesquisa aprovou com a cabeça a fala da mamãe, pegou a mão da Chapeuzinho e disse:

P: Pode ir.

Todos cantaram “pela estrada afora eu vou bem sozinha...”. Ao final da música, o narrador falou:

N: Aí, no caminho, apareceu o Lobo.

O participante da pesquisa levou o Lobo para o centro da roda e disse:

P: Tu, fala.
L: Vai aonde, Chapeuzinho?

O participante aprovou a fala do lobo e fez sinal para a Chapeuzinho falar.

C: Vou levar uns doces para a vovó.

O participante lembrou à Chapeuzinho:

P: Tá doente.

E a Chapeuzinho completou a fala:

C: Ela tá doente.
L: Tá bom. Vá logo.

O participante levou a Chapeuzinho para fora da rodinha e falou para o Lobo:

P: Vovó, vai.

O Lobo deu uma volta na roda, enquanto o participante levava a vovó para o centro e disse:

P: Chegô.

Todos bateram na cadeira, como se fosse na porta.

L: Vovó, sou eu, Chapeuzinho. Vô entrar, viu?

O participante aprovou a fala e disse:

P: Pega a vovó, né?

O lobo abriu os braços em direção da vovó, que se abaixou, tirou a touca e os óculos e saiu de cena. O lobo colocou os adereços e deitou-se no chão. O narrador voltou-se para o participante e reclamou seu turno de fala:

N: E eu? Não digo nada, não?
P: (olhando para o narrador, o participante) *Diz. Apeuzinho: Vovooó.*
N: Ah... (e voltando-se para os colegas, continua a história) A Chapeuzinho chegô na casa da vovó e chamô a vovó.
C: Vovooooó.
N: A Chapeuzinho entrô. Foi lá e achô a vovó estranha.

O participante orientou a Chapeuzinho:

P: Fala, tu. Olhos grande (arregala os olhos).

A Chapeuzinho se voltou para o Lobo vestido de vovó e perguntou:

C: Vovó, para que esses olhos tão grandes?
L: Para te ver melhor.
C: Para que esse nariz tão grande?
L: É para te cheirar.
C: E essa boca, vovó, tão grande?

L: É para te comer!

O participante se agitou, gritou e disse para os colegas:

S: Corre, corre, corre! (saiu correndo e todos acompanharam).

O reconto virou uma espécie de pega-pega, em que o Lobo corria atrás de todo mundo. Deixamos a brincadeira correr por uns minutos. O tempo da atividade já tinha sido extrapolado e a turma precisava de um relax. Foi necessário de um certo tempo para agregar os alunos novamente. Turma reunida, retomamos e concluímos rapidamente a narrativa, encerrando a atividade com a apresentação e agradecimento aos atores. O participante abraçou a todos, mas não abraçou o lobo.

P: Não. Lobo mau...

A criança que fazia o lobo protestou:

L: Eu não sou o lobo, é de brincadeira, amigo.
P: Shiiiii! (colocou o indicador sobre os lábios) Fala não...

Todos riram, entendendo que era uma brincadeira: “faz de conta que eu não sei”.

Coleta 3
Data: 29/11/2018 Local: biblioteca Audiência: professora PRA
Atividade: produção textual individual (para o livrinho do Projeto Magia da Leitura)

Realizada individualmente, essa atividade foi aplicada com o participante seguindo o mesmo procedimento utilizado com as demais crianças, a não ser pela presença dos livros pelos quais o participante mais demonstrou interesse: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e Três Porquinhos.

1. Passo a passo da atividade:
a) conversa informal para reapresentação da proposta (desde o início do projeto, as crianças vinham sendo informadas sobre a produção do livrinho da turma),

cuja instrução era: escrevendo do seu jeito, reconte e ilustre um dos contos trabalhados no projeto. Seu texto e os textos dos colegas serão publicados no livrinho da turma, que será entregue na Noite de Autógrafos para sua família.

b) resumo rápido dos contos de que a criança mais gostou, com o apoio dos livros, e escolha do conto a ser recontado.

c) apresentação da folha e orientações gerais (nome completo, título, letra e ilustração caprichadas).

2. Descrição da realização da atividade:

Após o passo a passo descrito acima, repetimos com o participante as principais informações: escrever uma das histórias / fazer o livrinho/ para entregar ao papai e à mamãe.

PP: Você precisa escolher uma história.

O participante concordou, pegou um livro de cada vez, olhou, colocou um sobre o outro. Pegou o lápis, a folha e falou:

P: Apeuzinho, eu vou a da Apeuzinho.

Concordamos e aguardamos em silêncio, deixando-o escrever livremente. Apenas concordando com a cabeça, quando ele fazia algum comentário ou solicitava a confirmação de algum fato, com exceção da indicação de que ele estava escrevendo no espaço da ilustração.

P: Aqui, tia, melhó. Linha não, viu?

PP: Certo. Faça como achar melhor.

Ao invés dos rabiscos arredondados e traços soltos, o participante utilizou várias sequências de letras M, de cumprimentos variados, intercaladas por espaços em branco. Algumas pausas acompanhavam a narração oral, não muito inteligível, de trechos do conto. Em vários momentos, o participante parecia parar para pensar, mudava a expressão facial expressando diferentes sentimentos e fazia movimentos com as mãos, semelhantes a gestos que, normalmente, acompanham marcadores de tempo na contação ou leitura de histórias feitas pela professora e pelos colegas, como DEPOIS, AÍ, ENTÃO. Concluída a produção, pedimos-lhe que lesse o que havia escrito e ele leu, apontando com o dedinho:

P: Apeuzinho
Apeuzinho foi vovó.
O lobo Uuuuuuu.
Toc-toc na porta, comeu a vovó! (cara triste)
Apeuzinho: Aaaaaahh! (cara de susto)
Caçador.
Lobo: ai, ai, ai.
Foi imbó.
Acabou.

Apesar do esforço para a produção do texto, havia uma satisfação no semblante do participante. Parabenizamos-lhe pelo trabalho. Ele sorriu e pediu: "*palma, tia Aquel"*. Aplaudimos com animação, segurando a emoção.

4.3.2 Protocolo com registro de dados

A seguir, o instrumental criado para registrar os dados gerados nas atividades, focalizando elementos do discurso narrativo.

Quadro 14– Protocolo com Registro de Dados

(continua)

PROTOCOLO DE REGISTRO DE DADOS

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: UMA INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Escola: EM Profª Vânia Maria Neves Facó Barros — Segmento: Ensino Fundamental

Participante(s): 1 — Turma: 1º ano B manhã/2018

Professora/Pesquisadora: Raquel Duarte — Orientação: Profª. Dra. Helenice Araújo

CATEGORIA DE ANÁLISE 1:

CONTEXTO DE INTERAÇÃO

Ações	1ª coleta Data: 09 /11 /2018	2ª coleta Data: 20 /11 /2018	3ª coleta Data: 29 /11/2018
Local de coleta	(x) sala de aula ( ) outros: _____ _____	( ) sala de aula (x) outros: pátio _____	( ) sala de aula (x) outros: _____ _biblioteca_____
Parceiro(s)	( ) professora (x) outros: turma e professora _____	( ) professora (x) outros: turma e professora_____	(x) professora ( ) outros: _____ _____
Procurou manter contato visual.	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não
Chamou a atenção para algum elemento ou cena.	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não
Requisitou atenção da audiência.	(x) sim ( ) não	( ) sim (x) não	( ) sim (x) não
Solicitou ajuda durante a narração.	(x) sim ( ) não	( ) sim (x) não	(x) sim ( ) não
Procurou confirmar a compreensão da audiência.	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não	( ) sim (x) não
Compartilhou impressões.	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não

Quadro 14 – Protocolo com Registro de Dados

(continuação)

CATEGORIA DE ANÁLISE 2: APRESENTAÇÃO DO ENREDO (*Story line*)			
Ações	1ª coleta Data: 09 /11 /2018	2ª coleta Data: 29 /11 /2018	3ª coleta Data: 14/12/2018
Identificou personagens.	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não
Nomeou personagens.	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não
Identificou elementos de cena.	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não
Nomeou elementos de cena.	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não
Sequenciou os fatos seguindo a ordem estabelecida pelo autor.	( ) sim (x) saltou partes ( ) realizou retrocessos durante a narração	( ) sim (x) saltou partes ( ) realizou retrocessos durante a narração.	( ) sim (x) saltou partes ( ) realizou retrocessos durante a narração.
Utilizou operadores narrativos (“era uma vez”, “depois”, “fim” etc.).	(x) não ( ) sim Obs:_____ _____	(x) não ( ) sim Obs: _____ _____	( ) não (x) sim Obs: usou “aí, ____ acabou e fim”_____
Utilizou verbos.	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não	(x) sim ( ) não
Inseriu informações no enredo baseado no conhecimento de mundo.	(x) sim. Obs: comparou o lobo mau ao Chuck, do filme Boneco Assassino. ( ) não	(x) sim. Obs:_____ _____ _____ _____ ( ) não	( ) sim. Obs: _____ _____ _____ _____ (x) não

Quadro 14 – Protocolo com Registro de Dados

(conclusão)

CATEGORIA DE ANÁLISE 2: APRESENTAÇÃO DO ENREDO (*Story line*)			
Fez digressões.	( ) sim, motivada por algum elemento externo ao texto. (x) sim, motivada por algum elemento do texto. Obs: comparou o lobo mau ao Chuck, do filme Boneco Assassino. ( ) não	( ) sim, motivada por algum elemento externo ao texto. (x) sim, motivada por algum elemento do texto. Obs: na cena do lobo com a Chapeuzinho, gritou, saiu correndo e levou os colegas. ( ) não	( ) sim, motivada por algum elemento externo ao texto. ( ) sim, motivada por algum elemento do texto. Obs: _____ _____ _____ _____ (x) não
Concluiu a narrativa.	( ) sim (x) não	( ) sim (x) não	(x) sim ( ) não

Fonte: Elaborado pela autora.

5 ANÁLISE DE DADOS

A seguir serão apresentadas algumas considerações importantes a respeito dos dados gerados nas atividades do Projeto Magia da Leitura. No registro dos dados gerados, buscamos indícios de que a aplicação das estratégias da pesquisa na rotina escolar do participante teve algum impacto no desenvolvimento da sua linguagem oral e no desenvolvimento de habilidades envolvidas na alfabetização.

5.1 Sobre a geração dos dados

Antes de iniciar o relato da análise dos dados, é importante relembrar duas mudanças, entre o planejamento e a execução da pesquisa, no que se refere à geração de dados:

a) de acordo com o projeto de pesquisa, o conto utilizado na geração de dados seria “Os Três Porquinhos”, porém o participante demonstrou mais interesse pelo conto “Chapeuzinho Vermelho”, por isso “Chapeuzinho Vermelho” tornou-se o texto de trabalho na geração de dados.

b) no projeto de pesquisa, a geração de dados se daria em seções de leitura gravadas em vídeo, porém, os registros do diário mostraram que, diferentemente das seções de leitura, nas quais o discurso narrativo surgia de uma demanda criada pela professora-pesquisadora, nas atividades do Projeto Magia da Leitura, o discurso narrativo aflorou espontaneamente, com intensa interação entre os participantes. A espontaneidade que marcou o uso do discurso narrativo e a interação social que esse uso espontâneo gerou na vivência das atividades do projeto tornaram-nas mais produtivas, em relação aos pressupostos teóricos da pesquisa, do que as seções de leitura. Por isso algumas das atividades do Projeto Magia da Leitura, uma leitura oral no círculo de leitura, uma dramatização no pátio e a produção individual do texto destinado ao livrinho da turma, tornaram-se a fonte dos dados a serem analisados, pela riqueza linguística e interacional que ofereciam. Inclusive, nas citadas atividades, o participante mostrou mais domínio e intimidade com o enredo do conto narrado, talvez porque a história tenha sido escolhida por ele mesmo.

Essas duas mudanças não alteraram os rumos da pesquisa, bem ao contrário, elas tornaram os dados mais pertinentes aos pressupostos teóricos e aos objetivos do trabalho, descritos na página 11, embora não tenham sido registrados em vídeo como as seções de leitura.

5.2 Sobre a análise dos dados

A análise de dados trouxe uma luz diferente a todo o trabalho realizado e mostrou que:

a) a pesquisa-ação realizada tinha dois nichos de ação que, embora estejam conectados profundamente, tratam de aspectos diferentes do desenvolvimento: a linguagem oral e a alfabetização.

b) o instrumental criado para registros de dados, embora dê conta das duas categorias de análise que apresenta, eleitas para verificar a influência do estímulo do uso funcional da linguagem no desenvolvimento da linguagem oral e de habilidades ligadas à alfabetização, se reporta muito mais ao desenvolvimento da linguagem oral do que às habilidades ligadas à alfabetização.

c) o protocolo para registro de dados se mostrou insuficiente para dar conta dos dois nichos de análise, que são o desenvolvimento da linguagem oral e o desenvolvimento de habilidades ligadas à alfabetização. Em decorrência disso, os quadros de ZDRs e ZDPs, que não foram criados para ser fonte de observação de resultados, mas, para nortear o planejamento de estratégias no desenvolvimento da pesquisa-ação, também se tornaram fonte de análise e foram apresentados na seção 3 junto com o protocolo.

d) os quadros de ZDRs e ZDPs, embora inclusos na seção 3, merecem um exame particular, pois, construídos ao longo da pesquisa, mostraram-se mais apropriados para indicar avanços no desenvolvimento de habilidades relacionadas à alfabetização e são, em si, uma coleção de dados e podem vir a ser a base para um novo trabalho.

5.3 Sobre a apuração dos dados

Tendo em vista os dois nichos de ação da pesquisa, revelada pela análise dos dados, foi possível identificar que a presente pesquisa-ação gerou dois tipos de dados:

a) dados contínuos, que, apresentados nos quadros de ZDRs e ZDPs, registram o desenvolvimento das habilidades relacionadas à alfabetização e foram gerados durante todo o ano letivo, ao longo das aulas planejadas para cumprir o currículo e a jornada de horas/aula do 1º ano do Ensino Fundamental;
b) dados específicos, que, documentados nos registros das atividades do Projeto Magia da Leitura, realizado no final do ano, indicam avanços cognitivos que podem ser fruto da estimulação ao uso funcional da linguagem no desenvolvimento da língua oral do participante da pesquisa.

5.3.1 A respeito dos dados contínuos (quadros das ZDRs e ZDPs)

Como Terzi (2006) procurou demonstrar, ZDR e ZDP formaram uma espécie de circuito, em que habilidades e conhecimentos estavam em contínuo movimento e mantinham também em movimento o planejamento e a avalição da pesquisa, pois o movimento de habilidades e conhecimento entre ZDR e ZDP teve um efeito inesperado. Ao mesmo tempo em que os quadros registravam habilidades e conhecimentos demonstrados pelo participante, eles indicavam rumos para a pesquisa e serviam de termômetro para o sucesso das ações implementadas, pois cada item que migrava da ZDP para a ZDR representava o indício de uma nova aquisição linguística e/ou cognitiva do participante.

A pesquisa-ação, que fundamenta a presente dissertação, partiu da hipótese principal de que a estimulação intencional e planejada do uso funcional da linguagem poderia favorecer o incremento da língua oral e o desenvolvimento de habilidades que, de acordo com a BNCC, estão envolvidas na alfabetização.

A observação dos quadros de ZDRs e ZDPs apontam para a confirmação dessa hipótese principal, pois, ao final do ano letivo, o participante da pesquisa já demonstrava fortes indícios de que algumas das habilidades envolvidas na alfabetização estavam em pleno desenvolvimento:

a) a A1 − compreender a diferença entre a escrita e outras formas gráficas − demonstrada pela capacidade de identificar letras entre números e outros

símbolos em materiais diversos e localizar os textos escritos em livros, jornais e revistas;

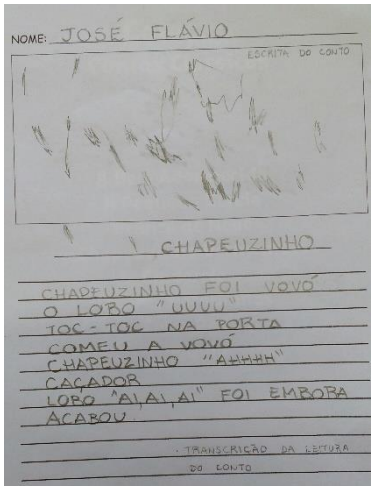
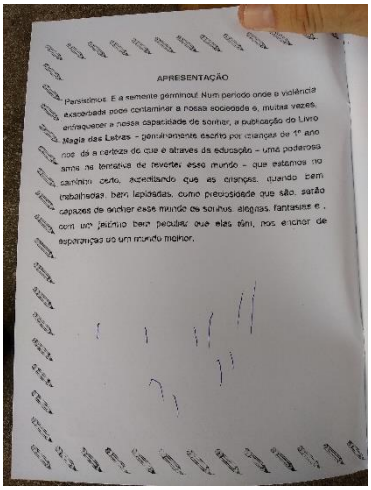
b) a A3 − conhecer o alfabeto − demonstrada pelo reconhecimento da letra A, em qualquer material e fonte, das letras B, C, D e L, em materiais escolares, e as letras G e M, nos jogos de leitura;

c) a A4 − compreender a natureza do sistema de escrita alfabética − indicada pela posição em iniciava os seus escritos, sua leitura apontada e o folhear dos livros, sempre da esquerda para a direita; por indicar com segurança o que era ilustração e o que era texto; por vocalizar o texto escrito, demonstrando perceber que a escrita é para ser lida;

d) a A7 − saber ler – marcada pela decodificação global das palavras, porque, embora esteja em um estágio bem primário da decodificação, o participante era capaz de identificar fichas de nome e os livros de alguns colegas a partir do nome colado na capa.

e) a escrita também evoluiu significativamente, embora o aluno continue a utilizar a hipótese pré-silábica, conforme é possível comprovar pelas amostras a seguir:

Ilustração 6 − Amostras de escrita

AMOSTRA 1	AMOSTRA 2	AMOSTRA 3
		

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante comentar que a Amostra 3, apresentada acima, foi produzida na Noite de Autógrafos. Segue a transcrição desse importante momento.

Ao sentar na cadeira e receber o livrinho, o participante perguntou-nos:

P: É para iquevê, tia?

PP: Sim, é. Escreva o nome das pessoas importantes, a quem você dará o livrinho.

P: Mamãe. Vô iquevê mamãe. Ma – mãe (falou pausadamente e escreveu um tracinho para cada sílaba).

P: (pausa) Papai. Vô iquevê papai. (olha para a professora, pedindo confirmação).

PP: Escreva sim!

P: Pa – pai (outra vez, falou pausadamente e fez tracinhos de acordo com a pronúncia das sílabas).

P: (Parou um pouco) Eu, Fávio. (olhou para a professora, riu maroto) Jusé Fávio, né?

PP: Sim, José Flávio, esse é o seu nome.

P: Ju – sé, Fá – vio. (falou pausadamente e fez um tracinho para cada sílaba de cada nome).

P: Livo. Agora, li - vo (manteve a pausa na fala e um tracinho para cada sílaba da palavra livro).

Foi surpreendente. Pela primeira vez, o participante demonstrou perceber as sílabas espontaneamente e fora de uma situação de aula. São apenas dez tracinhos, mas, por trás desses dez tracinhos, há um mundo de descobertas e aprendizagens que têm uma relação íntima com o trabalho desenvolvido nesta pesquisa-ação. Todas as três amostras surgiram de situações sociais que requeriam o uso da escrita e foram produzidas com um propósito comunicativo definido, de acordo com o conhecimento dominado pelo participante no momento da produção, o que se reporta diretamente ao uso funcional da linguagem.

Seguindo a apuração dos dados, com base nas demais hipóteses elaboradas no planejamento da pesquisa, foram-se confirmando alguns pontos importantes listados a seguir:

a) A consideração dos usos que o aluno já fazia da linguagem, bem como das habilidades e conhecimentos que ele já possuía, ou seja, sua ZDR, tanto no planejamento quanto na condução da ação pedagógica, influenciou

> positivamente o desenvolvimento da fala do participante da pesquisa que, se no início do ano, só falava em casa, enquanto se comunicava mais por gestos na escola, no final do ano, embora ainda utilizasse bastante os gestos, já conversava e se fazia entender por crianças e adultos, mesmo com aqueles com quem não tinha muito convívio, uma significativa mudança no comportamento linguístico e social do participante.

Considerando que houve uma intensa integração do participante com crianças e adultos ao longo do trabalho, diferente do que aconteceu no Infantil V, quando laços sociais e afetivos produtivos não foram estabelecidos, nem mesmo com crianças da própria turma, é possível afirmar que, no 1º ano, a interação social vivenciada pelo participante com as outras crianças, com as professoras e outros funcionários, que a diversidade de situações comunicativas experimentadas e que as trocas afetivas e cognitivas experimentadas influenciaram significativamente a linguagem do participante, levando-o a aprender e a utilizar a linguagem articulada para facilitar a compreensão dos outros, iniciando, naturalmente, um movimento de transição do gesto mecânico para a palavra e para a versatilidade comunicativa que ela propicia. Esse movimento comprova o que Vygotsky (2008) e Halliday e Matthiessen (2004) preveem: a interação social é determinante no desenvolvimento da linguagem.

Nesse sentido, a atividade da coleta 2, um reconto dramatizado da história da Chapeuzinho Vermelho, é especialmente interessante por três razões: é gerenciada pelas crianças; retrata o uso funcional da linguagem e mostra como a ação solidária entre mundo físico, mundo social e objetivos linguísticos, abordada na página 48, favorece o desenvolvimento da linguagem, conforme afirma Perroni (1992), independentemente da dificuldade que a criança possa ter. Ao longo da atividade, há uma intensa troca linguística entre as crianças, que se envolvem na resolução das várias demandas geradas pela reconto, e a compreensão e cooperação mútuas que se estabeleceram entre elas indicam que o participante, assim como as demais crianças, articulou diferentes operações mentais superiores, como atenção voluntária, memória, abstração e comportamento intencional, sem as quais, segundo Vygotsky (2001), não é possível transitar com consciência entre a ficção e a realidade. Isso sugere que os esquemas mentais básicos, centrados no mundo concreto, apresentados pelo participante no início do ano letivo, evoluíram para esquemas mentais superiores, que, processando o enredo da história e a ação dos personagens, permitiram-lhe conhecer e controlar a realidade ficcional criada pela dramatização do conto.

Aliás, a compreensão e cooperação mútuas que se estabeleceram entre as crianças apoiam a afirmação de que não só a fala, mas também o pensamento do participante estavam em franco processo de evolução. Tal evolução pode ser ilustrada pelo diálogo entre o participante e a criança que fazia o narrador da história, ao reclamar seu turno de fala:

> *N: E eu? Não digo nada, não?*
> *P:* (olhando para o narrador, o participante) *Diz. Apeuzinho: Vovooó.*
> *N: Ah... (e voltando-se para os colegas, continua a história) A Chapeuzinho chegô na casa da vovó e chamô a vovó.*

Embora o participante utilize palavras-frase, uma consequência da síndrome, elas são suficientes para indicar a solução do problema levantado pelo colega, o que não seria possível se o participante não tivesse compreendido a reivindicação feita. Em resposta, o narrador, numa amostra da produtividade da ação solidária entre mundo físico, mundo social e objetivo linguístico, salientada por Perroni (1992), completa a informação dada pelo participante e continua a narração.

As atitudes assumidas pelo participante no reconto dramatizado também tornam possível supor que a diversidade de situações comunicativas experimentadas e a vivência da interação pautada na subjetividade, na definição partilhada da situação comunicativa, na mediação semiótica, na afetividade e na valoração dos atos de fala do participante, tenham fomentado um novo tipo de organização linguístico-cognitivo, em que o participante, movido por propósitos comunicativos diferentes, passou a sentir a necessidade de usar as palavras, buscando apreender seus sentidos e utilizando-as em um novo patamar de compreensão do mundo ao exercitar o poder simbólico da palavra.

Isso aparece bem claro no final da atividade da coleta 2, quando o participante se recusa a abraçar o colega que faz o papel do lobo, justificando-se com: *"não... Lobo mau..."* e é contestado pelo colega, que afirma não ser um lobo de verdade, levando o participante a colocar o indicador sobre os lábios e dizer: "*shiiiiii, fala não*". Nesse movimento de ação reação, mediado pela linguagem oral, se estabelece um jogo simbólico que envolve o participante, o colega que fez o papel de lobo e os demais presentes. Diante da contestação do colega, o participante revela saber que não é um lobo de verdade e convida todos a serem "cúmplices" do *faz de conta* que criou ao recusar-se a abraçar o "lobo". No que foi prontamente atendido por todos.

Esse acontecimento revela a relação viva entre pensamento e linguagem, defendida por Vygotsky (2001), em que a tríade interação>linguagem>pensamento se mostra, fazendo surgir um diálogo autônomo, permeado de sentidos múltiplos, interligando realidade e fantasia, com um toque de humor, que demonstra sagacidade e inteligência, impossível de ocorrer sem que o participante tivesse passado por uma significativa evolução social, cognitiva e linguística.

b) O estímulo ao uso funcional da linguagem operou, simultaneamente, como um estímulo ao desenvolvimento cognitivo, pois foi possível observar uma significativa evolução no processo da comunicação oral, incluindo a formulação de perguntas, a elaboração de explicações e justificativas, o relato de experiências pessoais, o enredo de "malfeitos" dos outros e o uso de recursos paralinguísticos como forma de persuasão. Essa evolução da fala não seria possível sem uma significativa evolução cognitiva, que se mostrou espontaneamente na situação descrita a seguir, ocorrida no dia da Noite de Autógrafos, um pouco antes da festa começar.

O participante se aproximou, trazendo pela mão uma senhora que não conhecíamos. Olhando para a senhora, mas nos apontando, disse:

P: É a tia Aquel.

Olhando para nós, mas apontando a senhora, falou:

P: Tia Aquel, é a madrinha.

A madrinha do participante ficou muito surpresa e um pouco emocionada.

M(madrinha): Ele me chamou e eu vim, mas não sabia para que era.

O participante olhou de uma para a outra e falou, sorrindo:

P: Abaça!

Rimos e nos cumprimentamos. Os pais se aproximaram e a madrinha contou o acontecido. O pai comentou:

PAI: É, ele está um rapaz.

Enquanto os pais e a madrinha conversavam, o participante falou-nos ao ouvido:

P: Ela vai dançá comigo.

Balançou a cabeça afirmativamente, olhou para madrinha "de rabo de olho" e fez sinal de silêncio, sorrindo.

Na transcrição acima, a própria situação comunicativa já demonstra o amadurecimento linguístico, cognitivo, emocional e social do participante e se reporta às estratégias utilizadas na pesquisa-ação, ligadas ao uso funcional da linguagem: ele criou uma situação de interação social mediada pela fala, pertinente ao momento vivido. Além da prática de um rito social relacionado à cordialidade, a atitude do participante ao apresentar madrinha e professora que, para ele, eram importantes ou semelhantes de alguma forma, e a cumplicidade de compartilhar com uma um segredo relacionado à outra demonstram uma elaboração cognitiva complexa, que esquemas mentais básicos não conseguiriam processar: um exemplo prático da evolução linguística e cognitiva do participante.

c) Como foi suposto, com a estimulação intencional e planejada do uso funcional da linguagem realizada na rotina escolar do participante da pesquisa, os efeitos dessa estimulação se mostraram espontaneamente no dia a dia do aluno, possibilitando a identificação e o registro de eventos indicativos desses efeitos. Alguns desses eventos foram registrados no diário da pesquisa e, entre eles há um evento especialmente importante, acontecido na Sede II, em que "falar" se torna uma prova da capacidade intelectual do participante e é utilizada para enfrentar o preconceito. O citado evento será descrito a seguir:

Crianças entram na sala "enredando" que o participante da pesquisa deu língua para um menino maior. O "dar língua" é um comportamento provocativo que vem sendo questionado desde o início do ano, pois causa muita mágoa e insatisfação entre a turma.

S: Não, isso não.
P: O que aconteceu?

> *C (colegas): Um menino grande chamou ele de doidim. E ele disse "eu, doidim, não". O menino ficou foi besta e disse "ele fala". Aí, o José Flávio disse: "falo, sim!" e deu língua pro menino.*
> *P: E o menino?*
> *C: Ele saiu rindo, dizendo pro amigo dele "Ele não é doidim, não, má, ele fala".*

Nesse evento corriqueiro, há dois elementos importantes relacionados a esta pesquisa-ação: primeiro, a vivência do papel social da linguagem oral, pois o conflito foi administrado verbalmente; segundo, o combate ao preconceito, feito de forma espontânea e sem interferência de um adulto, em que "falar" serviu de contraponto à ideia de que o participante, por ter SD, era *doidim*. Tanto a negociação quanto o enfrentamento do preconceito são exemplos de uso funcional da linguagem, que esteve no foco de todas as ações desenvolvidas nesta pesquisa-ação.

d) Também ficou constatado que uma situação didática, centrada no uso funcional da linguagem, e que tenha a língua falada como ferramenta principal pode fornecer dados indicativos da evolução ou não do aluno participante da pesquisa quanto ao incremento da língua oral e do desenvolvimento de habilidades envolvidas na alfabetização, como mostram os quadros de ZDRs e ZDPs. Essa constatação pode ser comprovada pela leitura comparada dos relatórios de desempenho[38] do Infantil V, de 2017, e do 1º ano, em 2018.

5.3.2 A respeito dos dados específicos

Os dados específicos, voltados para a identificação do incremento da linguagem oral, mostraram resultados interessantes que serão apresentados a seguir.

Categoria 1 − Contexto de Interação

Não houve grandes oscilações nos aspectos observados na Categoria 1. Provavelmente, essa falta de variação se deve ao envolvimento da turma com o tema tratado, promovido pelo Projeto Magia da Leitura, e porque o participante já se encontrava

[38] Ambos os relatórios estão presentes nos anexos deste trabalho.

plenamente integrado à turma e, diferentemente do Infantil V, já mantinha vínculos sociais produtivos com quase todos os colegas.

Quadro 15 − Dados apurados na Categoria 1

ASPECTOS OBSERVADOS	Coleta 1		Coleta 2		Coleta 3	
	sim	não	sim	não	sim	Não
1. Distraiu-se com o ambiente		x	x			X
2. Reconheceu os parceiros	x		x		x	
3. Procurou manter contato visual	x		x		x	
4. Chamou a atenção para algum elemento ou cena da história	x		x		x	
5. Requisitou atenção da audiência	x			x		X
6. Solicitou ajuda durante a narração	x			x	x	
7. Fez perguntas para confirmar a compreensão da audiência	x		x			X
8. Compartilhou impressões	x		x		x	

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro acima, é possível observar que o aspecto 1, distraiu-se com o ambiente, o aspecto 5, requisitou atenção da audiência, o aspecto 6, solicitou ajuda durante a narração, e o aspecto 7, fez perguntas para confirmar a compreensão da audiência, mostraram alguma variação de atitude por parte do participante da pesquisa.

No caso dos aspectos 5 e 6, é possível que essa variação esteja ligada à tarefa executada na atividade de coleta 2: um reconto dramatizado do conto trabalhado. Como todos estavam envolvidos na dramatização, de certa forma, todos eram audiência e partícipes ao mesmo tempo, por isso não se fez necessário requisitar a atenção ou solicitar ajuda, pois ambas eram dadas espontaneamente.

O aspecto 7 também apresenta uma variação de atitude na coleta 3. Nela, o participante da pesquisa não faz perguntas para confirmar a compreensão da audiência, apesar de ter interagido com a professora que o acompanhava. Pode parecer um ponto negativo, contudo essa falta de consulta pode estar relacionada ao fato de que o participante estava escrevendo um texto para um livro que seria entregue aos pais e não à professora. Uma atitude natural se for considerado o uso funcional da linguagem, foco desta pesquisa-ação. Todo texto

é escrito para alguém e, ao escrever, o autor precisa ter em mente o leitor pretendido e não quem está ao seu lado.

Embora não seja alvo de análise da categoria 1, vale salientar a atitude autoconfiante do participante diante da tarefa proposta: escrever um dos contos trabalhados para um livrinho que seria dado aos pais. Em nenhum momento, o participante demonstrou insegurança, mesmo quando foi questionado por estar escrevendo no espaço destinado à ilustração. Ele compreendeu o questionamento feito, mas manteve e justificou sua decisão de escrever no espaço da ilustração dizendo: "*Aqui, tia, melhó. Linha não, viu?*" A mesma atitude autoconfiante foi manifestada no final da atividade, após a leitura que o participante fez do seu texto: a expressão de satisfação diante de sua produção e o pedido de aplauso foram o reconhecimento de que ele tinha conseguido realizar a atividade com sucesso.

O desfecho da coleta 3 é especialmente interessante para esta dissertação, porque nele o participante extrapolou as expectativas e os objetivos da pesquisa-ação. Mais do que a linguagem oral e as habilidades relacionadas à alfabetização indicadas na BNCC, o participante demonstrou o desenvolvimento da consciência de si mesmo e do seu fazer no mundo. Uma prova da evolução global do participante.

Categoria 2 – Apresentação do enredo (*story line)*

A Categoria 2 trata mais especificamente de elementos constitutivos do discurso narrativo. Vale salientar que as coletas 1 e 2 foram realizadas em atividades coletivas, enquanto a coleta 3 foi realizada em uma atividade individual.

Quadro 16 − Dados apurados na Categoria 2

ASPECTOS OBSERVADOS	COLETA 1			COLETA 2			COLETA 3		
	sim	saltou	não	sim	saltou	não	sim	saltou	Não
1. Identificou personagens	x			x			x		
2. Nomeou personagens	x			x			x		
3. Identificou elementos de cena	x			x			x		
4. Nomeou elementos de cena	x			x			x		
5. Sequenciou os fatos seguindo a ordem estabelecida pelo autor		x			x		x		
6. Utilizou operadores narrativos (“era uma vez”, “depois”, “fim” etc.)			x			x	x		
7. Utilizou verbos	x			x			x		
8. Fez digressões	x			x					X
9. Concluiu a narrativa			x			x	x		

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise do Quadro 16 indica que, na categoria *apresentação do enredo*, o participante apresentou variação de atitude em quatro aspectos: o aspecto 5, sequenciou os fatos seguindo a ordem estabelecida pelo autor; o aspecto 6, utilizou operadores de narrativas; o aspecto 8, fez digressões; e o aspecto 9, concluiu a narrativa. Todos esses quatro aspectos têm relação com dificuldades causadas pela SD, que, além de comprometer a linguagem, também interfere na atenção, na memória e no processamento de informações múltiplas.

Não é possível ignorar as dificuldades próprias da SD, elas são muitas, pois:

> o cérebro de uma criança que tem alteração no cromossomo 21 tem um menor volume comparado às crianças comuns, devido a isto, a conexão entre seus neurônios é menor. Isso afeta a instalação e as consolidações das conexões de redes nervosas necessárias para estabelecer os mecanismos da atenção, memória, capacidade de correlação e análise, o pensamento abstrato, dentre outros (AMARANTE; NOVO; NOVO, 2018, p.231).

Porém esta pesquisa-ação mostrou que é possível trabalhar com elas.

É certo que, nas coletas de dados, as dificuldades se mostraram em elementos importantes do discurso narrativo, mas outras crianças, sem SD, também mostraram

dificuldades semelhantes, aproximando o desempenho narrativo do participante da pesquisa ao de outras crianças que não apresentam as mesmas contingências da síndrome.

Esse fato aponta para a assertividade das estratégias que, estimulando o uso funcional da linguagem, se pautaram na manipulação de signos e instrumentos culturais, como os contos maravilhosos, e promoveram o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, conforme sugestão de Vygotsky (2007), pois, sem o desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento conceitual, entre outras funções psicológicas superiores, não teria sido possível ao participante interagir com autonomia nas atividades que geraram os dados coletados. É óbvio que as dificuldades e os comprometimentos oriundos na SD não deixaram de existir, porém, não impediram que o participante assimilasse e utilizasse vários recursos narrativos que enriqueceram sua interação e seu desempenho nas atividades.

Se, de um lado, houve dificuldade de manter a sequência de fatos do enredo do conto trabalhado, do outro lado, houve a apropriação do conto como um todo; se, de um lado, houve a ausência de operadores narrativos, de outro, houve, na narrativa do participante da pesquisa, falas e ações que externam ligações entre vivência pessoais e a vivência dos personagens, que promoveram a inclusão de sinestesias, como a expressão de diferentes sentimentos na coleta 1 e 3, como a reação ao ataque do lobo à Chapeuzinho na coleta 2, que virou uma brincadeira de pega-pega, e a ocorrência de intertextualidade, com a menção de *Chucky*, personagem do filme "Chuck, o boneco assassino", na coleta 1, que revela que o participante reconheceu no lobo a mesma maldade do personagem do filme.

Vale reforçar que a utilização dos recursos narrativos citados não teria sido possível sem que houvesse ocorrido uma evolução cognitiva significativa nas estruturas mentais do participante, o que torna pertinente afirmar que as estratégias que buscaram a ativação de funções psicológicas superiores, a partir da tríade interação>linguagem>pensamento, tiveram bastante sucesso. Principalmente pelo fato de que, considerando as duas categorias de análise, a narrativa mais completa foi produzida na atividade da coleta 3, um forte indício de que o participante foi apropriando-se mais plenamente do conto no correr das coletas e das demais atividades do Projeto Magia da Leitura, o que tornou sua compreensão progressivamente mais complexa.

Além de ilustrar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as ações do participante citadas acima ilustram a importante relação entre o pensamento e a linguagem. A significativa evolução cognitiva do participante veio à tona por meio da linguagem e em situações de uso funcional desta. Um forte indício de que a SD não neutraliza a relação entre o pensamento e a linguagem, pois a reação do participante às estratégias da pesquisa-ação

mostram que os comprometimentos linguísticos e cognitivos trazidos pela síndrome não impediram o desenvolvimento de sua linguagem nem a evolução do seu pensamento. Comparativamente, o participante evoluiu globalmente bem mais do que outros colegas de sua turma. É o que revela as amostras de escrita colhidas ao longo do ano letivo: diferentemente de algumas crianças sem SD, que iniciaram o ano com escrita regida pela hipótese pré-silábica e chegaram ao final do ano reconhecendo a sílabas na fala, mas sem registrá-las ao escrever, ou seja, escrevendo sob a batuta da hipótese pré-silábica, o participante, além de reconhecê-las na fala, também as registrou no autógrafo do livrinho, indicando a construção da hipótese silábica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final do relato da pesquisa-ação que gerou a presente dissertação, é importante retomarmos o ponto de partida.

O trabalho foi iniciado com o objetivo de verificar o efeito da estimulação intencional e planejada do uso funcional da linguagem no incremento da língua oral e no desenvolvimento de habilidades envolvidas na alfabetização em uma criança com SD, participante da pesquisa, no contexto de uma escola pública municipal de Fortaleza.

Nesse início, com base nos pressupostos sociointeracionistas de Vygotsky (2007, 2008), a principal "aposta" era que o estímulo ao uso funcional da linguagem, vivenciado em situações interacionais mediadas pela fala, se constituiria, simultaneamente, em estímulo ao desenvolvimento cognitivo e poderia acelerar a maturação dos esquemas mentais do participante, cuja evolução padrão é afetada pela SD, de forma a possibilitar a realização de operações psíquicas superiores, necessárias tanto à comunicação oral eficiente quanto à aquisição de leitura e escrita. Tal empresa visava, em uma sala de aula regular de uma escola pública municipal, a efetivação do direito de aprender pertencente a toda criança, mas pouco acessível às crianças com necessidades específicas.

Um começo ambicioso, norteador de uma trajetória de intensas aprendizagens, que chega ao seu final consciente de que foi exatamente isso: um começo.

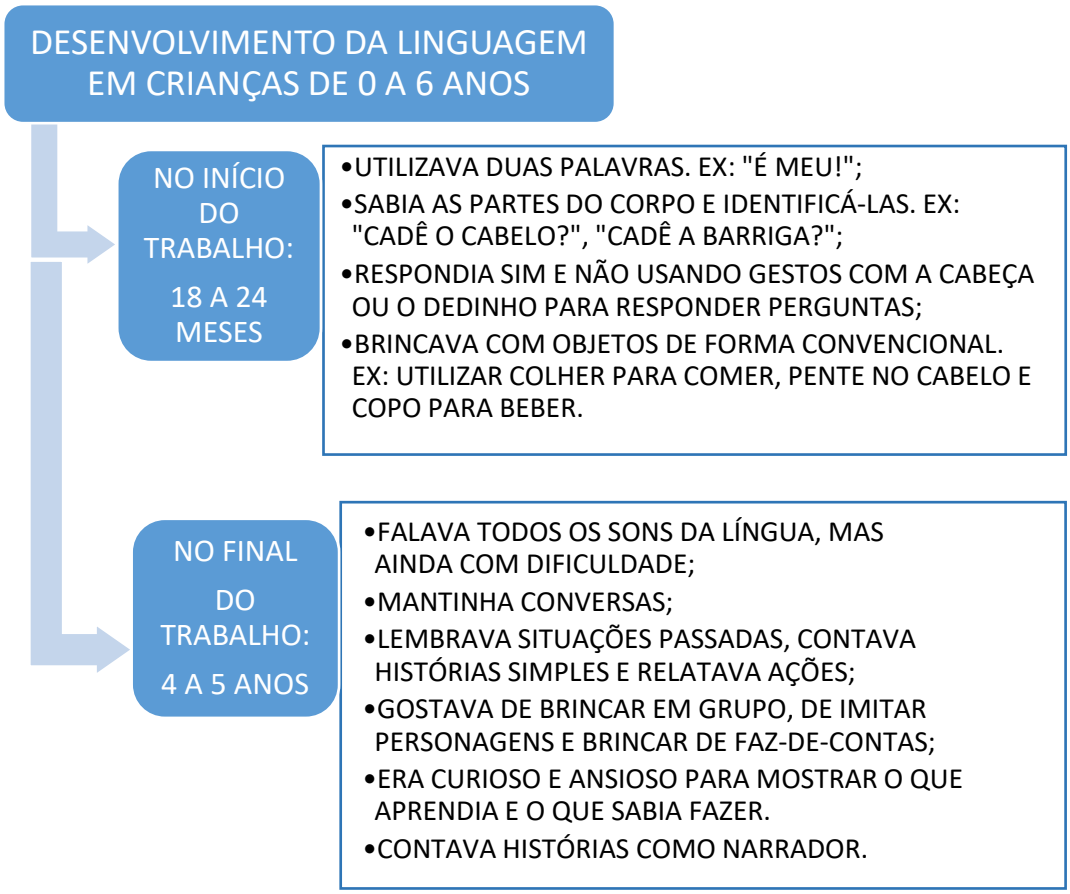
Há muito o que ser pesquisado e descoberto para que se avance na compreensão dos efeitos da estimulação do uso funcional da linguagem no desenvolvimento da linguagem oral e da cognição de crianças com SD. Como mencionado acima, a pesquisa-ação que originou esta dissertação foi uma trajetória de intensas aprendizagens e é necessário tempo para que elas sejam acomodadas e assimiladas. Muitas dessas aprendizagens só vieram à tona no processo de produção da presente dissertação, o que comprova a afirmação de Vygotsky (2001) de que a linguagem sintetiza a experiência humana e amplia a capacidade de percepção do homem a respeito do mundo e de si mesmo.

Hoje, olhando todo o processo da pesquisa, da produção do projeto à produção da dissertação, vemos que nós, professora-pesquisadora e participante, vivemos um denso processo de ensino-aprendizagem. Nesse denso processo, fomos, ambos, aprendizes e professores, e as aprendizagens que construímos nos marcaram profundamente. Como disse-nos a mãe do participante: "*ele é outra criança. É a mesma, mas diferente*." Nós também. Se parecemos os mesmos, é porque a diferença está dentro de nós e não vai aparecer em nossos rostos, mas em nossas atitudes.

Nós crescemos muito com a pesquisa-ação que gerou esta dissertação. Contudo, repetimos: ela é um começo. E a constatação de que a pesquisa-ação desenvolvida poderia ser o começo de uma importante investigação, se deve aos significativos resultados obtidos, que indicam ser o estímulo ao uso funcional da linguagem um caminho realmente possível para promoção do desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças com SD.

De todos os ganhos do participante, o mais perceptível estava na linguagem oral. Tomando como base os quadros de ZDR, é possível afirmar que o participante avançou bastante o desenvolvimento da sua linguagem, objeto de estudo e de trabalho da presente pesquisa-ação. No início da pesquisa, o participante apresentava linguagem compatível com uma criança de 24 meses, porém, no final, ele apresentava linguagem compatível com uma criança de 4/5 anos, com algumas habilidades características da faixa etária de 5/6 anos. Uma evolução significativa ilustrada no gráfico a seguir, baseado no quadro da p. 46 que apresenta o desenvolvimento da linguagem em crianças de 0 a 6 anos com crescimento típico.

Gráfico 4 – Desenvolvimento da linguagem em crianças de 0 a 6 anos – o participante no início e no final da pesquisa-ação.



Fonte: Adaptado de Revista Médica de Minas Gerais (2019). Disponível em: http://rmmg.org/artigo/detalhes/808 Acesso em: 18 jan. 2019.

Inegavelmente, ainda há muito o que ser feito com o material produzido pela pesquisa-ação aqui relatada. Tanto os quadros de ZDRs e ZDPs quanto o protocolo de registro de dados e a transcrição das atividades carecem de mais análise e de estudos comparativos, para maior compreensão dos dados gerados e seus possíveis desdobramentos na vida escolar do participante. Também serão necessários mais estudos, mais rigor, mais tempo, mais reflexão e mais pesquisa com outras crianças com SD, que também venham a ser novos participantes dessa investigação pedagógica, para que as estratégias utilizadas possam ser amadurecidas e, quem sabe, adaptadas para os demais anos do Ensino Fundamental, em que o processo de alfabetização se completa.

De qualquer modo, é preciso encarar o fato de que cada criança com SD possui um ritmo de desenvolvimento particular e que o nível de comprometimento trazido pela SD varia de indivíduo para indivíduo. Por isso, é possível que estratégias exitosas com uma criança não tenham sucesso com outra, o que torna plausível considerar que o crescimento alcançado pelo participante, ao longo desta pesquisa-ação, não se repita com outra criança.

Contudo, não é possível negar os méritos do trabalho desenvolvido, cuja principal contribuição é a comprovação de que o investimento na tríade interação>linguagem>pensamento, a partir do uso funcional da linguagem, realmente contribuiu para o desenvolvimento de esquemas mentais progressivamente mais complexos no participante e, consequentemente, para a ampliação do rol de suas habilidades e conhecimentos componentes da sua ZDR.

Vale salientar que, embora a necessidade de elaborar um plano estratégico para cada aluno com SD seja inegável, pois estratégias como a alternância de quantidade de crianças por grupo, a organização da rotina com 3h/a para a criança com SD, o tipo de adaptação feita em atividades e tarefas gráficas, a periodicidade de exercícios de coordenação motora ampla e específica, a seleção de conteúdos e temas abordados precisam estar pautadas nas necessidades, potencialidades e ZDR inicial de cada aluno, as principais ações da pesquisa-ação, citadas na seção 4, podem estar presentes no planejamento de qualquer professor que tenha uma criança com SD em sala. Por isso elas serão retomadas a seguir:

1. A investigação dos conhecimentos já adquiridos, as ZDRs, e a projeção de possíveis novos conhecimentos ou desdobramentos de conhecimentos já construídos, as ZDPs.

   Identificados por meio de observações, atividades dirigidas e situações espontâneas, os conhecimentos e as habilidades componentes das ZDRs e ZDPs formam uma espécie de circuito, em que habilidades e conhecimentos

ficam em movimento. Na medida em que a criança demonstrar dominar espontaneamente habilidades e conhecimentos previstos na ZDP, os conhecimentos e habilidades devem passar a integrar a ZDR e, consequentemente, a ZDP deve ser reorganizada. Como o ensino de língua portuguesa trabalha três competências interligadas, mas distintas, oralidade, leitura e escrita, é importante que as ZDRs e ZDPs contemplem tais competências. Também é importante que as ZDRs e ZDPs sejam registradas, pois, além de permitir maior controle, objetividade e eficácia da ação pedagógica, tanto na condução quanto na avaliação do trabalho, esses registros vão compondo um histórico dos avanços da criança e servem de apoio para a reelaboração e a elaboração de novas estratégias.

2. A diversificação de situações comunicativas mediadas pela fala e o aprofundamento do nível de exigência quanto à clareza e à precisão das perguntas, respostas, comentários e relatos.

   Conforme afirmado anteriormente, o desenvolvimento da linguagem é muito afetado pela SD e a consideração desse fato precisa ser uma constante no fazer pedagógico do professor. Mais do que planejar e adaptar atividades, é preciso criar demandas comunicativas variadas que despertem na criança a necessidade de falar e, diante da fala da criança, dar-lhe atenção especial, usando o contato visual para marcar o desejo e a disposição de escuta, cultivando a interação face a face mediada pela fala.

   Problemas fonológicos e mesmo a apraxia podem dificultar a fala da criança com SD, mas não elimina sua capacidade de comunicação. Por isso, é importante diversificar os usos funcionais que ela faz da linguagem oral, para que ela vá desenvolvendo competência comunicativa: levar recados, dar avisos, entregar materiais, chamar os colegas, ensinar brincadeiras, indicar onde estão objetos e pessoas, fazer convites, participar da mediação de conflitos, apresentações da turma, cantar, transmitir pequenos comandos etc.

   Tais ações são importantes porque o desenvolvimento do pensamento é vinculado ao desenvolvimento da linguagem, que se alimenta da experiência sociocultural, ou seja, o crescimento intelectual da criança depende do seu domínio das linguagens que circulam no seu dia a dia. Por isso, é necessário investir em situações comunicativas que favoreçam o surgimento de perguntas e a expansão do vocabulário e que desafiem a criança, aos poucos, a dar

detalhes do que fala, inserir lugares, pessoas ou objetos nos relatos, nas suas solicitações, na expressão de seus desejos, na memória do que aconteceu em casa, nos pedidos corriqueiros e nos enredos também. Foi assim que, apesar da apraxia, tivemos muitos avanços com o participante, por exemplo: "*ága> água> bebê água > bebê água, tia > bebê água, posso, tia? > bebê água, tia, tá? > depois eu, bebê água, certo?*" − um percurso da palavra-frase à sentença, com inclusão de marcador de tempo e negociação com o interlocutor.

Outro ponto importante ligado às situações comunicativas propostas pelo professor é o modo como o professor fala com a criança com SD. Considerando que é bastante comum que a SD afete a memória auditiva de curto prazo e cause dificuldade de concentração e compreensão de informações verbais, é necessário que o professor vincule sua fala a algum recurso concreto.

Em termos práticos, ao se dirigir à criança com SD, é importante olhá-la nos olhos e procurar demonstrar concretamente o que for solicitado verbalmente; introduzir ações e utilizar comandos pautados em expressões dêiticas; explicitar e, muitas vezes dramatizar, regras e combinados; sempre requerer a palavra apesar do gesto; oralizar rotinas; ir sempre do simples para o complexo; objetivar ao máximo as instruções e repeti-las mantendo a ordem das palavras; associar comandos, enunciados, trechos de histórias e comentários a um gesto ou objeto que pudesse representá-los; eleger e salientar palavras-chaves em conversas, jogos, tarefas e histórias; e enfatizar verbalmente o papel da fala e da escrita na resolução de problemas e outras situações do dia a dia. No início, não é muito fácil, mas, com o tempo, essas ações passam a ser realizadas naturalmente.

3. A seleção e adaptação de atividades que trabalhem, em alguma medida, pelo menos duas dessas capacidades: a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio e a imitação[39]. Importantes para toda criança, com ou sem SD.

   Nem todas as atividades produzidas para crianças sem SD são produtivas para crianças com SD. Então, é preciso adaptar as atividades aplicadas na turma, de

[39] A imitação é o método de aprendizagem mais antigo que existe. Fazer jogos de imitação é um excelente exercício para as estruturas cognitivas.

forma que todos participem das atividades de grupo, mas, nas atividades individuais, necessidades específicas sejam trabalhadas.

Por exemplo, após uma roda de canto e dança de canções infantis sobre bichinhos que a turma gostava, enquanto as demais crianças trabalhavam com a letra de uma das canções, nós estávamos com a criança SD e outras que tinham mais dificuldade, trabalhando com imagens do animal presente na mesma canção. Após classificar as gravuras de acordo com a forma como o animal foi representado, relembramos, com a ajuda das demais crianças, trechos da letra da canção em estudo, para destacar o nome do bichinho e fazer a análise do vocábulo: quantas sílabas, qual a letra inicial, qual a letra final e tudo o que for pertinente ao tema e ao tempo de duração da atividade. A seguir, temos um exemplo de ficha de leitura usado nesse tipo de atividade.

Ilustração 7 − Exemplo de ficha de leitura

CACHORRINHO ESTÁ LATINDO LÁ NO FUNDO DO QUINTAL.			
DE VERDADE	DESENHADO	NOME	LETRA INICIAL

Para recortar e colar na ficha de leitura:

C		**CACHORRINHO**	

Fonte: Elaborada pela autora.

São muitas as demandas...

Enfim, entre mudança de foco, mudanças de estratégias, erros e acertos, esta pesquisa-ação foi, ainda, uma agente de promoção da ação solidária entre mundo físico,

mundo social e objetivos linguísticos no ano letivo do aluno, pois, ao investigar a influência do uso funcional da linguagem no desenvolvimento da sua fala e de habilidades relacionadas à alfabetização, ela criou uma rede de interação no seu entorno e reconfigurou sua relação com o mundo físico e com o mundo social[40], propondo a adultos e crianças mais desenvoltas novos objetivos linguísticos para com a sua pessoa, desafiando-os a ampliar seus recursos de comunicação e sua participação no cotidiano escolar e familiar. Isso resultou em uma variedade de ganhos cognitivos e sócio-afetivos, constatados pela comunidade escolar e pela família. Nas palavras da mãe: "*foi o ano em que ele mais cresceu, mais se desenvolveu. Hoje, ele fala tudo, conversa é muito, as pessoas se espantam. Sabe até letra*".

E foi o trabalho de apenas um ano.

Diante de tudo o que foi exposto, fica o questionamento: que resultados poderiam ser obtidos, com um trabalho semelhante, realizado ao longo de todo o Ensino Fundamental? Essa é uma incógnita, que apenas um novo trabalho poderá responder.

[40] Essa reconfiguração fica visível na comparação dos relatórios de desempenho de 2017 e 2018, ambos presentes nos anexos.

REFERÊNCIAS

NOVO, Maria Ismenha Vieira do Amarante Nuñes; NOVO, Benigno Núñez. NOVO, Maria Luiza Núñez. **Aspectos metodológicos utilizados nas escolas para alunos com Síndrome de Down**. 1 ed. Kindle Edition, 2018. *E-book* (142 p.) ASIN: B07CNK8CK6

AZEVEDO, Cinthia Coimbra de; PINTO, Cacilda Silveira; GUERRA, Leonor Bezerra. O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com Síndrome de Down pode facilitar a alfabetização e contribuir para a inclusão no ensino regular? **Rev. CEFAC**, v. 14, n. 6, p.1057-1060, 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462012005000069. Acesso em: 13 mai. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BASSANI, Cecília da Silva. **A síndrome de Down e as dificuldades de aprendizagem**. Taboão da Serra: Anhanguera Educacional SA, 2012. Disponível em: http://www.pixfolio.com.br/arq/1401280042.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

BISSOTO, Maria Luíza. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador da síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Revista Cognição & Ensino**, v. 4, s/n, p. 80-88, 2005. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 19 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** – 1º. ciclo. Brasília, DF: MEC, 1998. 87p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+%28PNE%29+-+Quest%C3%B5es+Desafiadoras+e+Embates+Emblem%C3%A1ticos/83bf0759-5c9e-4862-b719-81bb6cc3f9e3?version=1.2. Acesso em: 07 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Programa Alfabetização na Idade Certa**. Mais Paic. Fortaleza, [s. a.], [s. p.]. Disponível em: http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads. Acesso em: 07 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. 26 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf. Acesso em: 01 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. 600p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 abr. 2018.

CARDOSO-MARTINS, Claúdia; SILVA, Juliane Ribeiro da. A relação entre o processamento fonológico e a habilidade de leitura: evidência da síndrome de Down e da síndrome de Williams. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 1, p. 83-90, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000100019#:~:text=Os%20resultados%20dos%20estudos%20revisados,na%20SW%20e%20na%20SD. Acesso em: 20 abr. 2018.

COSTA, Leonardo Trevisan; DUARTE, Edison; GORLA, José Irineu. **Síndrome de Down:** crescimento, maturação e atividade física. São Paulo: Phortes, 2017.

COSTA, Maria Helenice Araújo. **De quadrinhos a narrativas**: a recontextualização do discurso na escrita infantil. 2000. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

CUNHA**,** Eliza Porto da. **Aspectos pragmáticos da linguagem de crianças com Síndrome de Down**: comparação de duas situações. 2009. 221f. Dissertação (Mestrado em Ciências) − Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5162/tde-07122009-192609/publico/ElizaPortoCunha.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

DUARTE, Edison. **Síndrome de Down**. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ASSOCIAÇÕES DE SÍNDROME DE DOWN. **O que é a síndrome de Down**. Brasília, [s.a.]. Disponível em: http://federacaodown.org.br/index.php/sindrome-de-down/. Acesso em: 01 jan. 2018.

HALL, Penelope K; JORDAN, Linda S.; ROBIN, Donald A. **Developmental Apraxia of Speech. Theory and clinical practice**. 2 ed. Virginia: Pro-ed, 2007. *E-book* (214 p.). ISBN-13: 978-0890795828. Disponível em: https://www.amazon.com/Developmental-Apraxia-Speech-Clinical-Practice/dp/0890795827. Acesso em: 15 abr. 2018.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. **An introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Hodder Arnold, 2004. *E-book* (700 p.). ISBN-10: 0 340 76167 9. Disponível em: http://www.uel.br/projetos/ppcat/pages/arquivos/RESOURCES/2004_HALLIDAY_MATTHIESSEN_An_Introduction_to_Functional_Grammar.pdf. Acesso em: 01 abr 2018.

KANT, Immanuel. **Manual dos cursos de Lógica Geral**. 2 ed. Campinas/Uberlândia: Ed. Unicamp/Edufu, 2003.

LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (orgs). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

LÉVY**,** Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MORENO, Sandra Cristina Silva. A Inclusão do Aluno com Deficiência na Escola Regular. **Só Pedagogia**, *on-line*, 2008-2019. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/inclusaodeficiencia/?pagina=1. Acesso em: 01 abr. 2019.

MOVIMENTO DOWN. **Fala e comunicação**. Rio de janeiro, sem ano. Disponível em: http://www.movimentodown.org.br/desenvolvimento/fala-e-comunicacao/. Acesso em: 18 mai. 2018.

MOVIMENTO DOWN. **As diferentes formas da trissomia 21**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.movimentodown.org.br/2013/08/as-diferentes-formas-da-trissomia-21-2/. Acesso em: 07 abr. 2019.

MOVIMENTO DOWN. **Apraxia da fala na infância.** Rio de janeiro, 2017. Disponível em: http://www.movimentodown.org.br/2017/05/apraxia-da-fala-na-infancia-afi/. Acesso em: 14 jun. 2018.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PRATES**,** Letícia Pimenta Costa Spyer; MARTINS, Vanessa de Oliveira. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 21, n. 4, 2019. Disponível em: http://rmmg.org/artigo/detalhes/808. Acesso em: 30 jun. 2018.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

RODRIGUES**,** Janine Marta Coelho. **Pessoas com Síndrome de Down**: uma reflexão para pais e professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SCHWARTZMAN, José S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva**: linguagem oral. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2013. v. 2**.**

SIMONETTI, Amália. **Vamos passear na escrita**, caderno de atividades do aluno: 2ª etapa / Amália Simonetti; ilustrações de Daniel Dias. Fortaleza: SEDUC, 2015.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

TRONCOSO, Maria Victoria; DEL CERRO, Maria Mercedes. **Síndrome de Down**: Lectura y Escritura. Cantabria: Masson S.A., 2009.

VYGOTSY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXO A – RELATÓRIO DE DESEMPENHO DE 2017 (ARQUIVO DA ESCOLA)

Prefeitura de Fortaleza

E.M. PROFª. VANIA MARIA NEVES FACÓ BARROS – 23235365
Rua 65, Nº 250, 2ª etapa, CEP: 60750-790, Bairro José Walter, Fortaleza-Ce
FONE: 3433-49I7 / 3459-6883 CNPJ: 03.902.214/0001-41
Email: vaniamnfb@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br / COD. ESC. 617

RELATÓRIO DE DESEMPENHO – ANO LETIVO 2017

Aluna: José Flavio Barreto de Sousa Junior **Nascimento: 06/10/2011**
Educação Infantil V **Turma: B Turno: Tarde**

O aluno José Flavio frequentou a turma do infantil V, no turno da tarde, necessitando de um acompanhamento individual durante todo o período em que se encontra na escola, seja nas dependências da área coletiva como pátio, banheiro assim como em sala de aula, dada sua dificuldade de socialização, pois ainda não estabeleceu vínculos sociais produtivos em sala.

Possui atenção comprometida, não conseguindo se envolver totalmente nas atividades que requeiram o mínimo de atenção. A criança é inquieta e, na maioria das vezes, agressivo com os colegas em sala, tendo bastante dificuldade de seguir regras e orientações da professora. Costuma morder e faz uso do próprio corpo quando contrariado, chegando a machucar a si e aos outros. Não consegue permanecer por minutos na realização das atividades em sala e não as realiza, principalmente, as individuais.

Acreditamos que, junto com outros profissionais, seja possível contribuir para a socialização futura do Flávio. Atualmente este contexto está difícil de ser trabalhado junto aos demais alunos na sala regular. Contamos com o apoio e compreensão da família neste processo que se faz urgente na realidade do aluno.

Fortaleza, 16 de outubro de 2017.

Assinatura do(a) professor(a):.....

Assinatura do Coordenador Pedagógico:.....

ANEXO B – RELATÓRIO DE DESEMPENHO DE 2018 (ARQUIVO DA ESCOLA)

E.M. PROFª. VANIA MARIA NEVES FACÓ BARROS – UNIDADE I- 23235365
Rua 65, Nº 250, 2ª etapa, CEP: 60750-790, Bairro José Walter, Fortaleza-Ce
FONE: 3433-49I7 / 3459-6883 CNPJ: 03.902.214/0001-41
Email: vaniamnfb@escola.sme.fortaleza.ce.gov.br / COD. ESC. 617

RELATÓRIO DE DESCRITIVO DE DESEMPENHO – 4º BIMESTRE / 2018

Aluno: José Flávio Barreto de Sousa Junior Série: 1ºano Turma: B Turno: manhã
Nascimento: 06/10/2011

José Flávio Barreto de Souza Júnior, que completou 7 anos nessa etapa, nasceu com Síndrome de Down e é aluno do 1º ano B, manhã, na unidade de ensino EM Professora Vânia Maria Neves Facó Barros. O citado aluno concluiu o ano letivo de 2018 apresentando significativa evolução em seu desenvolvimento global, apesar de ter apresentado um grande recuo na 3ª etapa, que foi marcada pela infrequência do aluno motivada, entre outros fatores, pela reforma do prédio da escola. Porém, no correr da 4ª etapa, houve a normalização da frequência, a superação de algumas mudanças de comportamento observadas na etapa passada, como chorar ao ser contrariado, pedir para ir para casa e optar por não participar das atividades, e a esperada retomada do seu crescimento verificada na 2ª etapa.

Na linguagem oral, os gestos passaram a ser acompanhantes das palavras e, apesar da inteligibilidade da fala ainda ser prejudicada pela dificuldade de articulação e possível apraxia, é possível compreender os enunciados produzidos, que estão cada vez mais longos, envolvendo sequências narrativas, descritivas e argumentativas, possibilitando a realização de diálogos, relatos, solicitações, explicações e sugestões. Como foi observado na 2ª etapa, o avanço na linguagem proporcionou ao aluno e à turma maior entrosamento e melhoria nas relações interpessoais e na participação nas atividades que requeiram cooperação, participação e um mínimo de atenção, reduzindo os eventos envolvendo “arengas” em geral. Entretanto, dificuldades do dia a dia permanecem: concentrar-se, seguir regras, cumprir acordos, respeitar os materiais alheios, atender às solicitações, seguir orientações, participar de atividades dentro e fora da sala, realizar tarefas corriqueiras como atividades gráficas, recortes, pinturas e utilização de jogos de leitura; sair e voltar à sala após ir ao banheiro, beber água ou dar recados.

No tocante ao processo de alfabetização, embora a identificação das letras esteja centrado no reconhecimento da letra A, o aluno tem demonstrado que começa a diferenciar letras de números e também textos de desenhos, chegando a pegar o estojo e o lápis de escrever, espontaneamente, sempre que uma atividade de escrita é proposta. Reduziu drasticamente a amplitude dos traços relacionados às letras, passando a utilizar pequenos riscos sobrepostos e tracinhos, separados por espaços em branco, ao escrever livremente e ao copiar do quadro, atribuindo significado a sua produção: ora os riscos sobrepostos são letras, sílabas ou palavras que fazem parte de textos trabalhados com a turma. Voltou a reconhecer todos da turma e a identificar a

própria ficha e as fichas dos colegas, bem como o material didático das várias disciplinas. Começou a fazer a leitura da agenda de memória e a acompanhar a leitura de textos e enunciados com o dedinho, movimentando-os da esquerda para a direita e repetindo o que a professora e os colegas leem. Tem acompanhado as atividades de segmentação oral das palavras em sílabas, marcando-as com palmas ou com os dedinhos, apesar da dificuldade de coordenar o movimento dos dedos no tempo da fala.

As ações descritas acima são um importante indício do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao processo de alfabetização: “reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página, identificar fonemas e sua representação por letras e distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos e segmentar oralmente palavras em sílabas”, (BNCC, 2017, p. 97), o que nos leva a recomendar a continuidade do estímulo intenso ao uso da linguagem oral e à inclusão do aluno em todas as atividades de escrita no próximo ano, principalmente no período anterior ao recreio. Também recomendamos que seja mantido para o Flávio, na ausência do profissional de apoio, o horário de aula reduzido, para evitar o cansaço e o desgaste da sua boa disposição em participar e em aprender: o aluno não apresenta traços de retardo mental, porém, dados os comprometimentos próprios da Síndrome de Down, o desenvolvimento do Flávio é mais lento do que o das crianças que não têm os mesmos comprometimentos, por isso sua pouca concentração, sua maior necessidade de movimento, de atividades lúdicas, de uso de material concreto e, principalmente, do seu tempo produtivo para aprendizagem precisam ser considerados.

Fortaleza, 20 de dezembro de 2018.

Assinatura da Professora:.....

Assinatura da Coordenadora Pedagógica:.....