

PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

TEXTUAL PRODUCTION BY STUDENTS WITH DOWN SYNDROME IN SPECIAL EDUCATION: REPORTS OF AN EXPERIENCE

Lucimar de Cássia Fonseca Silva¹

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva²

RESUMO: A escolarização é um direito constitucional de todos e deve ser ofertada com respeito às especificidades de cada estudante. Estudantes com síndromes genéticas, que apresentam um desenvolvimento cognitivo peculiar da linguagem, interrogam e provocam a prática docente quando se espera que seus saberes linguísticos se assemelhem a um padrão de comunicação comum desenvolvido na comunidade escolar. Partindo do pressuposto de que a comunicação escrita da pessoa com deficiência tem nuances próprias, este trabalho tem como objetivo analisar as expressões escritas de três estudantes com Síndrome de Down na Educação Especial para identificar suas características e peculiaridades. A pesquisa é qualitativa, a metodologia utilizada consiste na Análise Documental e de Conteúdo. As análises revelaram que cada estudante construiu sua própria relação com a escrita, ao utilizarem signos, bolinhas e garatujas para expressarem concepções pessoais, o que enfatiza a importância de adaptar o ensino de Língua Portuguesa à diversidade cognitiva e linguística dos estudantes com síndromes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Síndrome de Down. Estratégias de comunicação. Habilidades linguísticas.

ABSTRACT: Schooling is a constitutional right for all and must be offered with respect for the specific characteristics of each student. Students with genetic syndromes, who have a peculiar cognitive development of language, question and challenge teaching practice when their linguistic knowledge is expected to resemble a common communication pattern developed in the school community. Based on the assumption that the written communication of people with disabilities has its own nuances, this work aims to analyze on the written expressions of three students with Down Syndrome in Special Education to identify their characteristics and peculiarities. The research is qualitative, the methodology used consists of Document and Content Analysis. The analyses reveal that each student built their own relationship with writing, using signs, polka dots and scribbles to express personal conceptions, which emphasizes the importance of adapting Portuguese Language teaching to the cognitive and linguistic diversity of students with syndromes.

KEYWORDS: Special Education. Education of Young people and Adults. Down's syndrome. Communication strategies. Language skills.

Introdução

*Não há um modelo humano. Cada pessoa é reconhecida como **Ser** único e irrepetível com direito a desenvolver sua potencialidade (Abenaim, 2009, p. 237).*

¹ Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: lucimar.fonseca@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0039-5113>

² Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: fernandasilva@ufop.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8790-0882>

● [Informações completas no final do texto](#)

Abenaim (2009, p. 237) acerta ao dizer que “não há um modelo humano”. A diversidade do ser humano está positivada na Constituição Federal (Brasil, 1988), pela afirmação de que a educação é um direito garantido a todos. Cabe ao Estado oferecer condições para que todos os estudantes tenham pleno acesso, permanência e desenvolvimento no ambiente escolar, conforme prescreve a Lei Brasileira de Inclusão, Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.

Nas palavras de Oliveira, Silva e Sousa (2009, p. 164), “a educação é um direito de todos independente do quadro clínico, físico ou psicológico do paciente. Deve-se ter uma visão humanística de atenção, visando às necessidades integrais do educando”. Nessa mesma linha de pensamento, Antunes (2002) afirma que é na escola que as inteligências são estimuladas, bem como as potencialidades são encorajadas, quando se vale das singularidades dos educandos. Se a escola é um local privilegiado para o desenvolvimento das potencialidades, para Bicalho (2014), escutar, falar, ler e escrever são quatro habilidades linguísticas básicas que nos permitem agir socialmente no uso da língua. Saussure (2012) acrescenta que a língua só tem vida quando os cérebros dos seus praticantes se comunicam e compreendem os códigos usados pela comunidade onde vivem.

No contexto do direito educacional, o ensino da Língua Portuguesa, assunto discutido neste relato, trata de algumas habilidades linguísticas que podem ser apresentadas por estudantes jovens e adultos com Síndrome de Down. Suas formas de expressão costumam interrogar/deslocar a prática do docente de Língua Portuguesa. Na prática, geralmente, espera-se que os saberes linguísticos desses estudantes se assemelhem a um padrão de comunicação da comunidade escolar, mas se percebeu que seus saberes linguísticos se apresentam de forma diferente. Assim, ensinar as formas convencionais da Língua Portuguesa tem sido um trabalho difícil no exercício da docência.

As perguntas orientadoras deste estudo foram: os códigos da comunidade estão presentes na escolarização da pessoa com deficiência intelectual, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Geralmente, se espera que, nas modalidades de ensino, sejam ofertados o mesmo modelo de ensino comum, ou seja, cabe à educação “apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo” (Freire, 2022, p. 88) como depósitos vazios? Maciel *et al.* (2021, p. 24) entendem a interrogação de Freire (2022) ao afirmarem que a “pressão social sobre os indivíduos ‘que não têm estudo’, que não usam a leitura e a escrita constantemente

e com certa fluência os impede até de tentar escrever". Assim como Freire (2022), Martins (2013, p. 152) ressalta que jovens e adultos já chegam na escola com uma bagagem repleta de saberes e, por isso, poderiam ser compreendidos na escola quanto ao "saber o que, pra que e como trabalhar cada atividade".

Jovens e adultos com síndromes genéticas também usam estratégias de leitura do mundo próprias (Martins, 2003). Foi possível observar, de maneira direta, durante o exercício da docência, que esse modo próprio de manifestar a escrita emergiu das estudantes Ava (1995-2018), Emma (1994-) e Liz (1983-)³ de uma escola especial de Mariana-MG.

De acordo com Barbosa (2018, p. 15), estudantes com Síndrome de Down têm "um desenvolvimento fonológico, pragmático, semântico e sintático bem mais lento e difícil, podendo ter algumas dessas áreas mais comprometidas que outras", que impactam na escrita. Isto posto, este trabalho tem, como objetivo, analisar as expressões escritas de estudantes com Síndrome de Down na Educação Especial para identificar suas características e peculiaridades.

Com base em Mattar e Ramos (2021), este estudo pode ser classificado como qualitativo, pois apresenta uma abordagem pautada em vivências de sala de aula, na análise de materiais visuais (cartas recebidas espontaneamente e atividade desenvolvida em aula de Língua Portuguesa) e dos relatórios escolares arquivados em pastas individuais na instituição escolar. Devido ao seu potencial investigativo, esses materiais visuais foram arquivados durante o exercício docente para futuras pesquisas. Para garantir a confidencialidade e a ética, solicitou-se e obteve-se autorização da secretaria escolar para acesso às pastas individuais das alunas na coleta de dados.

A abordagem metodológica envolveu a análise das expressões não-verbais (bolinhas, garatujas e desenhos) das estudantes e foram cruzados dados de escolarização e idade com técnicas de Análise Documental e de Conteúdo (Lüdke; André, 1986; Franco, 2018), para sua compreensão mais aprofundada.

Para decodificar as mensagens, adotamos uma abordagem orientada por Lüdke e André (1986) que integra conhecimento formal e lógico com conhecimento experencial, e que envolve sensações, percepções, impressões e intuições. Segundo Franco (2018),

³ Usamos nomes fictícios para preservar a identidade das estudantes. Elas foram alunas de uma escola de Educação Especial.

realizamos uma articulação entre os dados coletados e a bibliografia relevante, para estabelecer um diálogo entre os conteúdos produzidos pelas estudantes e os referenciais teóricos levantados.

Também foi realizado um levantamento bibliográfico de estudos que discutem a Educação Especial e a relação do desenvolvimento cognitivo com as diferentes formas de se comunicar. Os principais pressupostos teóricos que embasaram as reflexões e a análise dos dados foram Abenaim (2009), Sacks (2010), Ferreiro (2011), Saussure (2012), Gonçalves, Bueno e Meletti (2013), Mansutti (2022) e Chaves (2023).

O presente relato foi composto pelas seguintes partes: notas sobre a Educação Especial de Jovens e Adultos e o processo de alfabetização, análise das amostras de escrita não-convencional das estudantes, resultados e considerações finais.

Educação Especial de Jovens e Adultos e o Processo de Alfabetização: Algumas Notas

Haas (2015, p. 350) afirma que a Educação Inclusiva, fundamentada em direitos humanos, foi consolidada após intensas lutas e movimentações mundiais. Somente em 2008, foi aprovada a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O documento orientador dessa política dirige-se aos alunos da EJA da Educação Especial da seguinte maneira:

Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, as ações da Educação Especial possibilitam a ampliação das oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (Brasil, 2008, p. 22).

A propósito, lê-se também em Batista (2006, p. 20) que:

A escola (especial e comum) ao desenvolver o Atendimento Educacional Especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades. O exercício da atividade cognitiva ocorrerá a partir desses conteúdos.

Nesse contexto das leis e dos decretos que regulamentam a Educação Especial, iniciam-se os desafios para cumpri-los e garantir a alfabetização de todos, independentemente das condições cognitivas dos alunos. Soares (2014, s.p.) explica que, em uma sociedade grafocêntrica, “a alfabetização é entendida como a aprendizagem de

um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego”.

Nesse processo de alfabetização, com base no que dispõe Fonseca (2018, p. 71),

Os que têm inteligência para assimilar, rememorizar e utilizar a informação têm o sucesso garantido, com bons ou maus métodos, currículos ou professores; os que a não desenvolveram ou não dispõem de funções cognitivas minimamente trabalhadas têm estado irremediavelmente condenados pelo sistema de ensino.

A ausência de inteligibilidade do sistema de escrita pode levar estudantes a abandonarem o modelo educacional tradicional e buscarem alternativas mais adaptadas, o que “sugere a segregação do sujeito da educação especial” (Mansutti, 2022, p. 44). Isso evidencia a necessidade de um tipo de abordagem educacional não excludente e flexível, isto é, que esteja “aberto a outros parâmetros que respondam às especificidades de seus sujeitos e de seus modos de organização” (Mansutti, 2022, p. 57). Retomando Fonseca (2018, p. 71),

O objetivo da educação seria melhor entendido se os estudantes fossem expostos ao tipo de informação que efetivamente podem assimilar e utilizar, tendo em atenção os seus atributos cognitivos peculiares e invulgares, respeitando o seu potencial de aprendizagem e promovendo a *propensibilidade da sua modificabilidade* (grifo original).

No entanto, de modo geral, os estudantes continuam sendo expostos às mesmas informações independentemente do seu potencial de aprendizagem e, desse modo, não se promove uma aprendizagem realmente adaptativa e efetiva.

Nos artigos “Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros” (Gonçalves; Bueno; Meletti, 2013) e “Em tempos de democratização do direito à educação: como tem se delineado as políticas de acesso à EJA aos estudantes com deficiência no Rio Grande do Sul?” (Haas; Gonçalves, 2015), concluiu-se que o número de estudantes jovens e adultos com deficiência matriculados em escolas especiais e filantrópicas é inferior ao determinado legalmente, o que revelou que a Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 208, inc. III) e a LDBEN (Brasil, 1996, art. 4º, inc. III) não estavam sendo cumpridas pelo Estado. Nesse contexto, do direito de permanecer na escola comum e pública, supõe-se que, para muitos desses jovens, ainda não há “uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na diversidade” (Brasil, 2004, p. 11).

Galvão e Di Pierro (2012) argumentam que não é fácil medir os níveis de alfabetização de grande quantidade de pessoas, por isso, meios mais rápidos, mais econômicos e padronizados são usados, como a aplicabilidade de uma prova escrita. Haja vista a possível influência no modo como a sociedade percebe, interpreta e avalia a problemática do analfabetismo, há uma tendência a incluir pessoas com prejuízos das funções cognitivas (necessárias para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atenção, à memória, à linguagem, ao raciocínio) em uma determinada categoria social, que corrobora o preconceito baseado em percepções, julgamentos e em atos desprovidos de qualquer fundamento e em análise crítica. Em conformidade com essa discussão, Lev Vygotsky (1987) já explicava que, no processo de ensino e aprendizagem, não se pode desconsiderar o funcionamento das funções cognitivas do aprendente.

Como explica Martins (2003, p. 350), “enquanto permanecermos isolados na cultura letrada, não poderemos encarar a leitura como instrumento de poder, dominação dos que sabem ler e escrever sobre os analfabetos ou iletrados”. Entretanto, assim como os surdos não podem ouvir, denota-se que não são todas as pessoas que, pelas razões apresentadas aqui, desenvolvem um tipo de inteligência que possibilite que tenham habilidade para a leitura de textos verbais e para a prática da escrita ao longo da vida. Assim, o problema não é delas, mas da dificuldade de aceitá-las como são. Martins (2003, p. 35) enfatiza que é preciso “ver a leitura como um instrumento liberador e possível por todos, não apenas pelos iletrados. [...] ler, e ler bem, depende muito das condições reais da nossa existência”.

A inclusão não poderia ser entendida somente pela garantia de que alguém esteja ocupando o mesmo lugar que seus pares com o intuito de lhe ensinar a mesma coisa. Há de se concordar com Arroyo (2010, p. 1.392):

[...] com que facilidade essa descaracterização das desigualdades passa a ser incorporada nas pesquisas, nas análises, nas justificativas de leis e pareceres, nas políticas curriculares e nos programas sócio-educativos e até nos projetos político-pedagógicos das escolas.

“Os docentes licenciados, quando se deparam com esse público, sentem dificuldades nos seus planejamentos e nas práticas correspondentes ao ensino especial, ainda mais que o currículo é muito formalista” (Silva; Silva, 2020, p. 6). Nesse cenário, torna-se um equívoco descaracterizar as desigualdades e diferenças, a fim de criar leis e pareceres educacionais iguais para todos.

Sob a ótica de Abenaim (2009, p. 237), a educação não pode conceber o processo educativo “como uma tentativa de aproximação do educando ao modelo idealizado”. A pessoa neurodivergente⁴ ou neuroatípica⁵ necessita de outras estratégias para desenvolver a aprendizagem. Para Fonseca (2018, p. 119), ela é destinada a ter uma “inteligência dita inadequada e disfuncional”.

Além desses conceitos que têm sido atribuídos a uma pessoa com deficiência, também é possível classificar sua condição como diversidade funcional, conforme definido por Palacios e Romañach (2006), em “El modelo de la diversidad”, em que defendem uma perspectiva inclusiva e respeitosa, que elimina conotações negativas e enfatiza a dignidade e a essência da Pessoa com Deficiência (PcD), seja física, mental, sensorial ou intelectual.

No momento da interação na sala de aula, ou em outros, o cérebro humano é um órgão que aprende de acordo com as nossas disponibilidades cognitivas e com as condições oferecidas pelo ambiente social e físico (Chaves, 2023; Vygotsky, 1987). Pessoas que têm, por exemplo, a Síndrome de Down apresentam disponibilidades cognitivas diferenciadas e a plasticidade do cérebro permite que desenvolvam sua inteligência de novas maneiras. De acordo com um estudo realizado por Chaves (2023, p. 67), “nenhuma máquina que o homem possa inventar será tão complexa, completa, perfeita e engenhosa quanto o cérebro humano”.

Com base nisso, quando se fala em transmitir uma mensagem com o desejo de que seja compreendida, observa-se que há pessoas que podem engendrar modos de comunicação diferenciados para expressar o que anseiam sem usar somente a língua na sua forma escrita ou falada. A Língua de Sinais, criada pela comunidade surda, é um exemplo disso. De acordo com Pierre Desloges (s.d. *apud* Sacks, 2010, p. 29), a saber, um surdo que aprendeu a Língua de Sinais na fase adulta, ela é “uma imagem fiel do objeto expresso, [...] obrigando-nos a adquirir o hábito da observação e análise constantes. Essa língua é vívida, retrata sentimentos e desenvolve a imaginação”. A língua escrita e falada

⁴ Conceito usado como forma de expressar uma “compreensão de que condições neurológicas diferentes do ‘padrão’ são variações naturais, ou seja, são parte da diversidade humana e não requerem cura ou tratamentos clínicos invasivos com o objetivo precípua de tornar os indivíduos neurodivergentes ‘indistinguíveis dos pares’” (Alencar; Barbosa; Gomes, 2021, p. 2.128).

⁵ De acordo com Nogueira (2023), o termo é usado para se referir à “pessoa que tem desenvolvimento cognitivo ou neurológico diferente do que se considera ‘padrão’, ou seja, apenas não é igual ao da maioria das pessoas. [...] A popularização do termo neuroatípico pode ter vindo pelo aumento da conscientização e da aceitação da grande diversidade neurológica que existe, principalmente nas últimas décadas”.

foi tão bem delineada pelo homem que facilita a comunicação da maioria da comunidade, bem como transmite conhecimento, cultura etc. Saussure (2012, p. 45) descreve a língua como

[...] um tesouro depositado pela prática da fala por todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros de um conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo.

Em conformidade com Di Fanti (2003, p. 98), “a linguagem somente tem vida na comunicação dialógica, comunicação de sentidos, que constitui o seu campo de existência”. Vygotsky (1987) assinalava que é algo que depende tanto do desenvolvimento das funções cognitivas do cérebro quanto das condições oferecidas pelo meio para tal. Assim, a educação de jovens e adultos neurodivergentes requer professores capazes de reconhecer e valorizar diversas formas de expressão, como linguagem verbal e não-verbal, gestos, imagens, músicas e danças, para promover uma abordagem inclusiva e diferenciada.

Chaves (2023, p. 68), por sua vez, argumenta que “o cérebro tem a capacidade de mudar, moldar e adaptar, em nível funcional e estrutural, ao longo da vida humana. Esse fenômeno é denominado de neuroplasticidade ou plasticidade neuronal”.

Esses estudos destacam a necessidade de professores transcenderem a grafocentricidade em sala de aula e exporem os estudantes ao que realmente podem aprender. Ao considerarem múltiplos sistemas de signos para atenderem aos alunos com necessidades e estilos de aprendizado diversificados, valoriza-se a expressão linguística e cognitiva individual.

Com base nesses estudos voltados para as funções cognitivas do cérebro de cada pessoa, não é possível considerar que o desenvolvimento da linguagem e, especificamente, da aprendizagem das habilidades para praticar a Língua Portuguesa em diferentes contextos se dará de igual modo para todos. Se é assim, a escola que exige do educando a aprendizagem grafocêntrica ainda não se encontra aberta às diferentes cognições e modos de aprender por meio de uma linguagem.

Na próxima seção, apresentamos os textos de Ava, Emma e Liz, por meio da Análise Documental (Lüdke; André, 1986) e da Análise de Conteúdo (Franco, 2018) para atribuir possíveis significados.

Análise dos textos produzidos pelas estudantes com Síndrome de Down

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26), “a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”. Elas também destacam a importância do reconhecimento da subjetividade na análise para garantir rigor metodológico. Franco (2018, p. 17) descreve que:

O que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente [...] E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser um dos principais requisitos, e mesmo como um pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

A partir disso, para contextualizar as análises dos textos, apresentam-se informações sobre o histórico escolar e as habilidades linguísticas listadas das participantes Ava, Emma e Liz. Esses dados, obtidos nas pastas individuais dos alunos arquivada na instituição educacional, estão sistematizados no Quadro 1 e permitem uma compreensão mais aprofundada das trajetórias educacionais e do desenvolvimento linguístico das estudantes em um contexto escolar.

Quadro 1. Informações sobre Ava, Emma e Liz

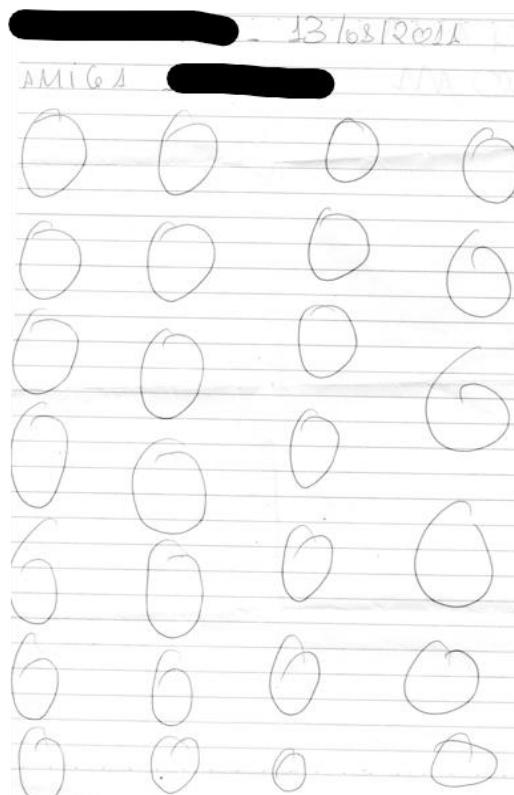
Nome	Anamnese	Frequência escolar	Habilidades linguísticas
Ava	<ul style="list-style-type: none">- Nasceu em 13 de abril de 1995.- Faleceu em 15 de setembro de 2018.- Síndrome de Down.- Requeria acompanhamento de fonoaudióloga.	<ul style="list-style-type: none">- Sempre frequentou escola de Educação Especial.- Com 8 anos, já havia cursado a 1ª série do ensino fundamental I em escola comum. Depois, começou a estudar em uma escola de Educação Especial.- Na escola, tinha acompanhamento com fonoaudiólogo.	<ul style="list-style-type: none">- Com 13 anos, sabia escrever o alfabeto, o nome com letra bastão, fazia leitura de sílabas simples e escrevia frases simples ditadas pela professora.
Emma	<ul style="list-style-type: none">- Nasceu em 24 de outubro de 1994.- Síndrome de Down.- Requeria acompanhamento de fonoaudióloga.	<ul style="list-style-type: none">- Matriculada na escola de Educação Especial com 11 meses de idade e permanece nesta escola até a presente data.- Na escola, tinha acompanhamento com fonoaudiólogo.	<ul style="list-style-type: none">- Assina seu nome em letra cursiva, faz cópia de textos em letra cursiva, reconhece os dias da semana, sabe em qual mês nasceu e lê palavras com sílabas mais simples.- Conta fatos do cotidiano com clareza.
Liz	<ul style="list-style-type: none">- Nasceu em 12 de março de 1983.- Síndrome de Down.- Requeria acompanhamento de fonoaudióloga.	<ul style="list-style-type: none">- Até os 33 anos, nunca havia frequentado a escola.- Em 2017, iniciou seus estudos na escola de Educação Especial.- Na escola, não havia fonoaudiólogo para atender aos estudantes adultos.	<ul style="list-style-type: none">- Escreve seu próprio nome na garatuja.- Com poucas palavras, expressa oralmente sobre assuntos do cotidiano.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas pastas individuais dos alunos, arquivadas na escola de Educação Especial (2024).

Ao analisar os dados apresentados no Quadro 1, observou-se que Ava adquiriu competências básicas de leitura e escrita, o que inclui reconhecimento do alfabeto, escrita de frases simples e leitura de sílabas, após frequentar a escola de Educação Especial. Emma desenvolveu habilidades específicas em caligrafia cursiva desde cedo, também na Educação Especial. Liz aprendeu a escrever em garatuja e iniciou seus estudos aos 33 anos na Educação Especial. Infelizmente, Ava faleceu em 2018, mas suas cartas permanecem como valiosa contribuição para esta reflexão.

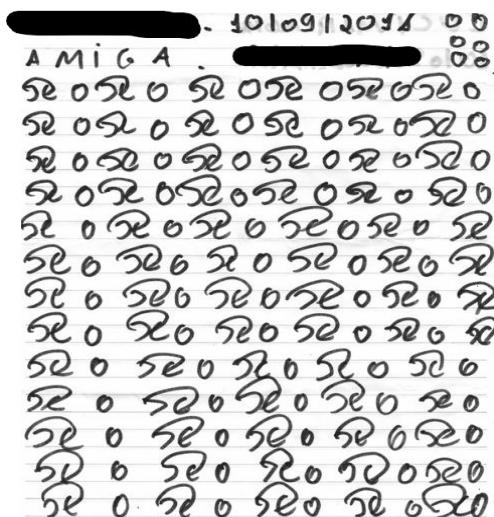
Em 2017, Ava, então com 22 anos, produziu duas cartas ilustrativas de sua personalidade carinhosa e habilidade peculiar, intituladas “cartas da amizade” (Figuras 1 e 2). Observe-as:

Figura 1. Primeira carta da amizade



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Figura 2. Segunda carta da amizade



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

As Figuras 1 e 2 ajudam a elucidar a criatividade do cérebro humano para se expressar na linguagem. Quando alguém escreve desse jeito, “está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado [...] um ‘puro jogo’, o resultado de fazer ‘como se’ soubesse escrever” (Ferreiro, 2011, p. 18).

Nota-se que, com essas cartas, a estudante demonstrou o desejo de expressar alguma mensagem que fazia parte do universo do seu pensamento para a professora. Ela reinventou o sistema de representação linguística (Ferreiro, 2011), ao criar suas próprias representações simbólicas da língua escrita.

Uma das hipóteses levantadas é que cada um desses símbolos, desenhados nas cartas, pode representar uma palavra e, possivelmente, quando juntos, formam frases que faziam parte do universo do seu pensamento no instante da produção. É como se ela, no convívio escolar e na relação estabelecida com a receptora da mensagem, a professora, posto que ouvia e observava sobre o mundo à sua volta, tivesse construído uma “fala interna imprescindível para o desenvolvimento humano” (Vygotsky, 1962 *apud* Sacks, 2010, p. 67). Ainda para Vygotsky (1962 *apud* Sacks, 2010, p. 67), essa fala interna é

Uma fala quase sem palavras [...] ela não é o aspecto interior da fala externa, é uma função em si mesma. [...] Enquanto na fala externa o pensamento corporifica-se em palavras, na fala interna as palavras morrem quando dão à luz o pensamento. A fala interna é, em grande medida, em significados puros [...] Esta é essencialmente solitária, tão desconhecida pela ciência “quanto o outro lado da lua”.

Quando a estudante, autora dessas cartas (Figuras 1 e 2), usa diferentes símbolos para representar seus pensamentos, presume-se que, no seu cérebro, não ocorriam as

conexões do pensamento, isto é, conexões da sua “fala interna” com as letras mais os sons das palavras (fonemas) e sua representação gráfica (grafemas), para que a forma estabelecida da gramática da nossa língua se realizasse e, desse modo, pudesse transmitir a sua mensagem de um modo “socialmente aceito como ‘conhecimento’”, a partir de Ferreiro (2011, p. 20). Esse foi o modelo adaptado por ela para se comunicar com a carta sem pedir a permissão de alguém. Cibia, portanto, à receptora compreender a mensagem considerando todo o contexto de produção do seu texto, da sua relação com a estudante, e, assim, valorizar o seu “saber”, que pode possibilitar que a língua se realize de modo completo (Saussure, 2012).

A análise da produção escrita de Ava revela que existiu, em seu plano afetivo, a intenção de redigir a carta para expressar um sentimento de amizade pela receptora, independentemente da imagem gráfica das palavras que ela, talvez, tenha pensado em escrever nas linhas do papel. Ainda que, nesse caso, se trate do sentir, isso sugere uma analogia com o ato de dirigir: posso dirigir e não ficar pensando no significante e no significado de “dirigir” no plano da minha memória.

Saussure (2012) argumenta que os nomes das coisas são convenções sociais que vamos memorizando, porém uma criança pode brincar com a bola, ou *ball* em inglês, e nem mesmo ter registrado em sua memória o nome desse objeto nestas e em outras línguas. Paralelamente a essa discussão, está a ideia mobilizada por Fernandes (2021, p. 16): “não há, portanto, nenhuma motivação intrínseca e nem extrínseca para que o conceito de bola só possa ter uma mesma imagem acústica; essa relação é resultado de uma convenção social”. Nesse sentido, escrever palavras relacionadas ao sentimento de amizade, em uma carta, é uma convenção social, mas que não o impede de existir no interior da Ava.

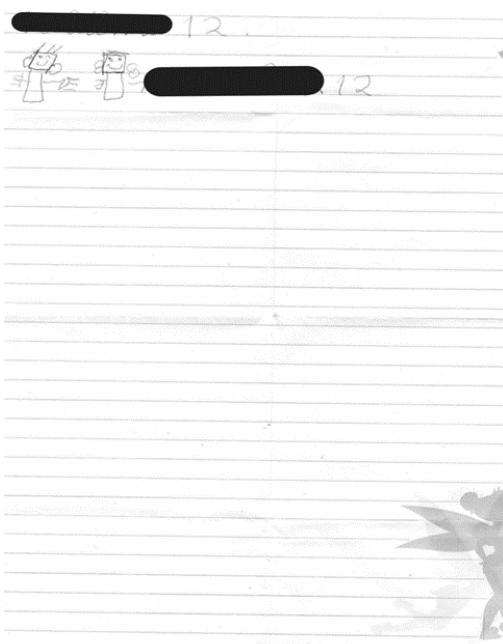
No entendimento de Damásio (1996), os sentimentos e as emoções vêm muito antes da aprendizagem das linguagens para comunicar e organizar os pensamentos. Ele explica que,

[...] antes do aparecimento da humanidade, os seres já eram seres. Num dado ponto da evolução, surgiu uma consciência elementar. Com essa consciência elementar apareceu uma mente simples; com uma maior complexidade da mente veio a possibilidade de pensar e, mais tarde ainda, de usar linguagens para comunicar e melhor organizar os pensamentos. Para nós, portanto, no princípio foi a existência e só mais tarde chegou o pensamento. Existimos e depois pensamos e só pensamos na medida em que existimos, visto o pensamento ser, na verdade, causado por estruturas e operações do ser (Damásio, 1996, s.p.).

Damásio (1996) apresenta uma perspectiva fascinante sobre a evolução da consciência e linguagem, ao destacar que a existência precede o pensamento. Sua teoria sugere que nossa existência autônoma, anterior à linguagem, deve ser valorizada mais do que a adaptação social.

Continuando as análises, apresenta-se, na Figura 3, a carta/texto da estudante Emma. Com ela, é possível levantar outras hipóteses sobre o que poderia fazer parte do seu universo do pensamento e qual era a sua visão sobre a escrita grafocêntrica.

Figura 3. Carta da estudante Emma



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Você pode estar se perguntando: “observar esta carta para quê? Não tem um texto na linguagem verbal desenvolvido!”. A grande questão é que Emma, com idade acima de 25 anos, aparentava ter uma ideia amadurecida sobre a língua escrita, ou seja, ela já parecia apresentar um entendimento de que, se desenhasse símbolos como os das cartas de Ava, a receptora não poderia entender a sua mensagem. Por essa razão, fez duas bonequinhas e colocou um número correspondente à data. Outrossim, a “fala interna” sobre o sentimento de carinho pela receptora acontecia e, de algum modo, a estudante sentiu o desejo de expressá-la, visto que explorava sua própria criatividade e habilidade para demonstrar seu sentimento com o desenho.

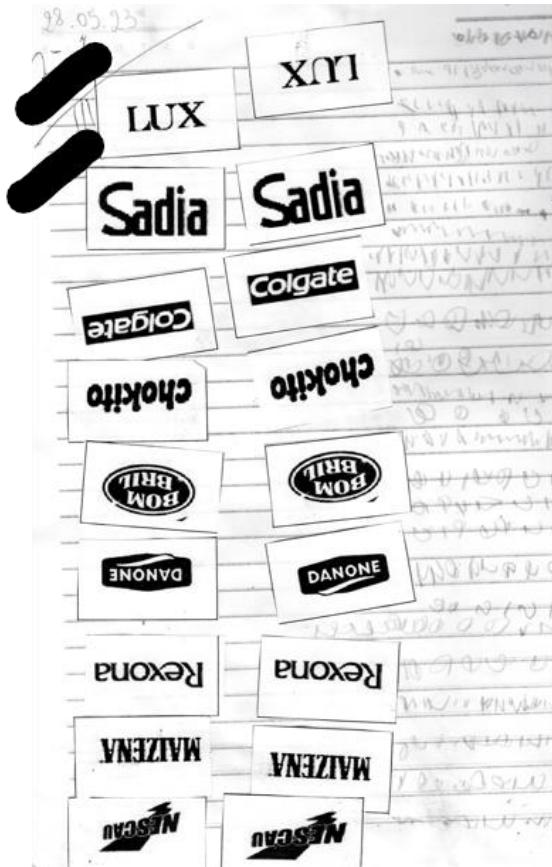
Ao discorrer sobre esses textos, ressalta-se a importância de tentar captar a forma de linguagem dessas pessoas, o quanto sabem da vida e sobre o outro, sem ignorá-las e com respeito às suas potencialidades, independentemente de como fazem o uso da linguagem. De acordo com Bins (2013, p. 39),

As pessoas ainda são ignorantes em relação à deficiência intelectual, desconhecem as possibilidades destes sujeitos, consideram que são pessoas incapazes de tomar decisões, que não possuem percepção de si ou da realidade que os cerca.

Na leitura desses textos dentro de um contexto, vê-se o quanto Ava e Emma percebiam a realidade que as cercavam.

Como essas cartas, é indispensável que as atividades desenvolvidas em sala sejam observadas. Por isso, será realizada uma breve análise de uma atividade de leitura e escrita (Figura 4). A atividade é de leitura e pareamento de rótulos de produtos de supermercado e foi aplicada à estudante Liz que, na época, estava com 39 anos.

Figura 4. Atividade de leitura e pareamento de rótulos de produtos de supermercado



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Antes de descrever a Figura 4, é importante ressaltar que, na realização da atividade, para apresentar os comandos, foi feito o uso da língua oral e foram colocados, aos poucos, em cima da mesa, os rótulos misturados. Observa-se, nessa imagem, que as habilidades apresentadas pela estudante durante a realização da atividade eram: demonstrou perceber semelhanças nos rótulos e apresentou noção da escrita dos nomes ao copiá-los na garatuja. Para ela, as garatujas são palavras e isso era que importa. Se você, por exemplo, apontasse para o rótulo da Sadia, ela poderia dizer “linguiça” ou, também, alguma palavra qualquer, com sentido distorcido, para imitar o ato de ler e cumprir o que lhe era solicitado. Se apontasse para o *slogan* Bombril, ela poderia dizer “lavar vasilha”. Compreendendo, então, esse modo da Liz realizar a atividade, tratava-se de, com brandura, “dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias” (Martins, 2003, p. 35).

A análise da Figura 4 revela uma correlação significativa entre a escrita em garatuja de Liz e sua trajetória educacional, marcada pela falta de frequência escolar na infância. Isso sugere que, durante seus sete anos na Educação Especial, não foram desenvolvidas estratégias de alfabetização eficazes para suas necessidades específicas ou, ainda, que suas funções cognitivas apresentavam desafios para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita convencionais.

Uma apresentação de rótulos coloridos e em tamanho ampliado poderia ter potencializado a legibilidade e a compreensão visual de Liz, ao reduzir a probabilidade de inversão vertical das palavras e facilitar o pareamento correto, especialmente considerando sua capacidade de perceber semelhanças entre os rótulos.

Liz, por não ter acesso precoce à educação básica, desenvolveu principalmente habilidades de comunicação não verbais e orais, como abraços, expressões faciais, choro e falas repetitivas. Isso evidencia a necessidade de suporte individualizado para decodificar códigos comunicativos, auxiliar em situações sociais e criar estratégias adaptadas para desenvolver habilidades cognitivas e abordagens inclusivas para superar barreiras de comunicação. Um acompanhamento especializado pode potencializar a autonomia e interação social de estudantes como Emma e Liz.

Resultados

Os resultados obtidos demonstram que as habilidades linguísticas das estudantes com Síndrome de Down são únicas e individuais. Cada uma desenvolve estratégias de comunicação distintas, o que evidencia sua capacidade de adaptação e criatividade. Elas não são depósitos vazios (Freire, 2022). Ainda que não leiam e escrevam textos verbais, a comunidade traz outras formas de se expressar que precisam ser acolhidas na escola.

A trajetória escolar desempenha papel fundamental no desenvolvimento das habilidades linguísticas em Língua Portuguesa. Isso ocorre mesmo quando a comunicação se dá de maneira diferente e incomum.

Ao refletir sobre o caso de Liz, é possível questionar: seria possível uma alfabetização na infância? Talvez essa abordagem precoce pudesse ter enriquecido ainda mais sua jornada linguística.

A análise das estratégias linguísticas das estudantes permite avaliar a interpretação, a compreensão e a motivação, ao oferecer subsídios para adaptações pedagógicas personalizadas, como materiais específicos e contextos reais, conforme sugerem Freire (2022), Mansutti (2022), Fonseca (2018), Ferreiro (2011), Batista (2006) e Martins (2003), visando melhorar o engajamento e o progresso escolar de maneira não excluente.

A Síndrome de Down afeta o desenvolvimento linguístico em quatro áreas principais: fonológica, pragmática, semântica e sintática. No entanto, destacam-se as possibilidades de intervenção pedagógica, em que docentes inovadores podem superar desafios e potencializar habilidades linguísticas diferenciadas, ao promover uma educação mais inclusiva e eficaz.

Emma e Liz merecem estímulo contínuo para aprenderem em diversos ambientes: familiares, sociais e escolares. Conforme Bins (2013, p. 41), a pessoa com deficiência intelectual está

[...] em um processo contínuo de desenvolvimento, por isto deve ser valorizada em sua condição de adulta, mesmo que não se enquadre em todas as definições estabelecidas sobre adultez. Suas singularidades devem ser respeitadas, elas devem ser motivadas a construir sua história de vida como sujeitos adultos em desenvolvimento.

A pesquisa de Bins (2013) valida as observações nas produções textuais, ao destacar que indivíduos com Síndrome de Down, apesar de apresentarem características linguísticas infantilizadas, possuem uma condição adulta que deve ser reconhecida e

respeitada. Eles se desenvolvem em ritmo individual, com capacidades cognitivas únicas e demandam adaptações em linguagem para promoverem seu pleno potencial comunicativo.

Considerações finais

As reflexões sobre a prática educacional destacam a importância de respeitar as singularidades de cada estudante, por meio da compreensão a respeito de suas formas únicas de expressão linguística. Isso inclui signos não convencionais, como bolinhas, garatujas e traçados, que expressam uma fala interna construída pela convivência escolar e social.

Observar os textos produzidos por esses estudantes revela padrões próprios e evidencia a necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa para atender às necessidades linguísticas específicas, a fim de promover uma educação menos apassivadora. Professores precisam desenvolver estratégias inovadoras para mediar a construção de conhecimento sobre diversos assuntos e facilitar o discernimento sobre conteúdos escolares.

Cada pessoa tem direito à liberdade de expressão, independentemente de sua forma. A escola deve oferecer oportunidades de convivência e interação, e abandonar práticas tradicionais. É essencial desenvolver trabalhos educativos individualizados, reconhecer singularidades neurobiológicas, promover momentos de aprendizagens e com interações mais dinâmicas e respeitar diferenças individuais.

Também é importante ter um olhar mais cuidadoso ao avaliar as particularidades que fazem parte da constituição neurobiológica do sujeito, com a finalidade de que as reflexões direcionam a comunidade escolar com as políticas educacionais, no sentido de ofertar uma educação que realmente amplie as habilidades comunicativas desses educandos e seu conhecimento de mundo.

Não é possível continuar descaracterizando as diferenças ou desigualdades existentes entre as pessoas para se comunicarem, para compreenderem o mundo à sua volta, para realizarem/fazerem coisas etc. As pessoas não são iguais. As pessoas não terão habilidades iguais. As pessoas não apresentarão o mesmo modelo de inteligência. Os direitos individuais (Brasil, 1988) só podem ser garantidos quando as diferenças individuais

são aceitas de forma que se respeite a vida e a liberdade e, desse modo, a pessoa não seja obrigada a atender um determinado padrão social dos letrados.

Sugere-se, por fim, estudos sobre o impacto da cultura grafocêntrica e as estratégias de comunicação personalizadas para pessoas com deficiência intelectual. As reflexões sobre a Educação Especial são inesgotáveis. Assim, este relato termina com algumas questões que podem desafiar os educadores a repensarem práticas e promoverem uma educação mais humana e inclusiva: até quando o professor tem de insistir na alfabetização de um ou uma estudante com características semelhantes às da estudante Liz? Como alfabetizá-la? Quais propostas pedagógicas consistentes são ideais/necessárias para ela? Para o estudante que não apresenta um modelo de inteligência previsto para se tornar um alfabetizado na EJA, o que poderíamos fazer para ajudá-lo a se apropriar dos conteúdos necessários para o exercício da cidadania? Todos têm mesmo condições de se apropriar dos conteúdos? O modelo de educação formal ajudará os estudantes com habilidades singulares a desenvolverem a linguagem para usar a Língua Portuguesa? Por que é tão difícil deixar de homogeneizar os educandos?

Referências

ABENHAIM, E. Deficiência mental, aprendizado e desenvolvimento. In: DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 237-244.

ALENCAR, H. F.; BARBOSA, H. F.; GOMES, R. V. B. Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar. **CONEDU, Escolas em Tempos de Conexões**, Campina Grande, v. 2, p. 2.125-2.142, 2021.

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?!** Em minha sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002. 54p.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.381-1.416, out./dez. 2010.

BARBOSA, T. M. M. F. **Memória operacional e repercussões no vocabulário expressivo na síndrome de Down**. 2018. 113f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68p.

BICALHO, D. C. Habilidades linguísticas. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Ceale/Faculdade de Educação da UFMG, 2014, s.p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas>. (Acesso em: 25 fev. 2024.)

BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013. 118f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. (Acesso em: 25 fev. 2024.)

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF: Senado Federal, 5 de outubro de 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. (Acesso em: 6 mar. 2024.)

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). 2. ed. rev. atualiz. Brasília/DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. 60p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília/DF: SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Diário Oficial da União. Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. (Acesso em: 11 mar. 2024.)

CHAVES, J. M. Neuroplasticidade, memória e aprendizagem: uma relação atemporal. **Rev. psicopedag.**, v. 40, n. 121, p. 66-75, 2023.

<http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20230006>

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 116p.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 7, n. 1 e 2, p. 95-111, 2003.

FERNANDES, F. K. M. **Memória e tradição**: um estudo toponímico dos nomes de bairros mais antigos de Ouro Preto-MG. 2021. 205f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 51p.

FONSECA, V. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem**: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. 183p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Campinas: Autores Associados, 2018. 96p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 256p.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 120p.

GONÇALVES, T. G. G. L.; BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **RBPAE**, v. 29, n.3, p. 407-426, set./dez. 2013.

HAAS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 347-359, 2015.

HAAS, C.; GONÇALVES, T. G. G. L. Em tempos de democratização do direito à educação: como tem se delineado as políticas de acesso à EJA aos estudantes com deficiência no Rio Grande do Sul? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 443-458, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 44p.

MACIEL, F. I. P.; OLIVEIRA, J. G. D.; MONTEIRO, M. H. N.; VARGAS, P. G. **Alfabetização e letramento de jovens e adultos**: carta aberta. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2021. 89p.

MANSUTTI, M. A. (Coord.) **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. São Paulo: Movimento pela Base, set. 2022. 68p. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. (Acesso em: 15 jun. 2024.)

MARTINS, R. M. K. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular, Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-146, 2013.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003. 15p. (Coleção Primeiros Passos).

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 70. ed. São Paulo: Edições 70, 2021. 470p.

NOGUEIRA, F. B. Neuroatípico: o que é e quais são os sinais nas crianças. **Nestle baby and me**, 2023. Disponível em:

<https://www.nestlebabyandme.com.br/artigos/neuroatipico#:~:text=Neuroat%C3%ADpico%20%2D%20termo%20que%20representa%20a,do%20considerado%20comum%20pela%20sociedade.> (Acesso em: 7 mar. 2024.)

OLIVEIRA, J. B.; SILVA, M. C. R.; SOUSA, N. A. Estratégias de saúde da família no processo de inclusão: reinserção do escolar pós-hospitalizado. *In*: DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 161-169.

PALACIOS, A.; ROMAÑACH, J. **El modelo de la diversidad**: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Madrid: Diversitas, 2006. 252p.

SAUSSURE, F.; BALLY, C.; SECHEHAYE, A. **Curso de Linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012. 312p.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 215p.

SILVA, L. C. F.; SILVA, F. A. O. R. O ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos da APAE: um olhar nas práticas pedagógicas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, ed. 12, v. 9, p. 24-35, 2020.

SOARES, M. Alfabetização. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Ceale/Faculdade de Educação da UFMG, 2014, s.p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao.> (Acesso em: 2 mar. 2024.)

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. s.d.: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1987. 136p. E-book.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

Lucimar de Cássia Fonseca Silva. Graduada em Letras. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Mariana, MG, Brasil. Professora de Linguagens na Educação Especial de Jovens e Adultos.

E-mail: lucimar.fonseca@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0039-5113>

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva. Pós-Doutorado em Educação. Atua na Pós-Graduação, na Graduação, na pesquisa e na extensão universitária. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Membro do Núcleo de Estudos Sociedade Família e Escola. Universidade Federal de Ouro Preto. Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Mariana, MG, Brasil.

E-mail: fernandasilva@ufop.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8790-0882>

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP; ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); à Escola de Educação Especial, Mariana, MG.

FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 15/07/2024 - Aprovado em: 22/12/2024 – Publicado em: 26/12/2024.

COMO CITAR

SILVA, L. C. F.; SILVA, F. A. O. R. Produção Textual de Estudantes com Síndrome de Down na Educação de Jovens e Adultos. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 5, número especial, p. 138-159. 2024.