

Intervenção psicopedagógica com criança com desenvolvimento atípico: brincar simbólico, letramento e introdução ao sistema alfabético¹

Fábia Daniela Schneider Lumertz²

Orcid: 0000-0002-2509-2429

Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto²

Orcid: 0000-0001-5670-9332

Resumo

Este artigo trata de uma pesquisa que tem por objetivo discutir o processo de introdução ao sistema alfabético da língua portuguesa escrita com uma criança com desenvolvimento atípico – forma grave da Síndrome da Duplicação da Banda q11.2 do Cromossomo 22 (SDup22q11.2), a partir do brincar simbólico e letramento, ao longo do acompanhamento psicopedagógico. O estudo é embasado nas premissas da Teoria Histórico-Cultural (THC) do desenvolvimento psíquico humano, cujo fundador e principal representante é Lev S. Vigotski; ademais, fundamenta-se também nas premissas de Magda Soares sobre letramento e alfabetização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo Estudo de Caso. Participou da pesquisa uma menina de 7 anos com a forma grave da Síndrome, cursando o segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública regular. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os pais, com a professora e com a monitora da pesquisanda, bem como uma sondagem de desenvolvimento com a participante no início e final do processo de pesquisa. Durante o processo de pesquisa, foram conduzidas atividades interventivas nos construtos brincar, letramento e alfabetização, inspiradas no livro *Alfabetar*, de Magda Soares. Na análise dos dados, constatou-se que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorreram na medida da oferta dos estímulos adaptados ao nível de desenvolvimento da participante, que passou da fase do brincar manipulatório para o brincar simbólico com letramento emergente e escrevendo a primeira letra do seu nome. Conclui-se que a aprendizagem ocorre quando as atividades interventivas são intencionais e vão ao encontro do desenvolvimento individual do sujeito.

Palavras-chave

Desenvolvimento atípico – Brincar simbólico – Letramento – Alfabetização – Intervenção psicopedagógica.

1- Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Universidade Feevale – (Feevale), Novo Hamburgo – RS – Brasil. Contatos: fabia.psicopedagoga@gmail.com; lisianeoliveira@feevale.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551283920por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Psychopedagogical intervention with children with atypical development: symbolic play, letramento and introduction to the alphabetic system

Abstract

The aim of this article is to discuss the process of introducing a child with atypical development - a severe form of Chromosome 22 Band q11.2 Duplication Syndrome (SDup22q11.2) - to the alphabetic system of the written Portuguese language, based on symbolic play and letramento during psycho-pedagogical support. The study is based on the premises of the Historical-Cultural Theory (HCT) of human psychic development, whose founder and main representative is Lev S. Vigotski; it is also based on the premises of Magda Soares on letramento and literacy. This is a qualitative case study. A 7-year-old girl with a severe form of the Syndrome, attending the second year of elementary school at a regular public school, took part in the research. Semi-structured interviews were carried out with the parents, the teacher and the student's tutor, as well as a developmental survey with the participant at the beginning and end of the research process. During the research process, interventional activities were carried out on the constructs of play, letramento and alphabetization, inspired by Magda Soares' book Alfabetar. The analysis of the data showed that learning and development occurred to the extent that stimuli adapted to the participant's developmental level were offered, as she moved from the manipulative play phase to symbolic play with emerging letramento and writing the first letter of her name. It can be concluded that learning occurs when intervention activities are intentional and meet the individual development of the subject.

Keywords

Atypical development - Symbolic play - Literacy - Letramento - Psychopedagogical intervention.

Introdução

O presente artigo caracteriza-se como um recorte da pesquisa de doutoramento da primeira autora, orientada pela segunda, e trata da introdução do sistema alfabético da língua portuguesa escrita a uma criança com desenvolvimento atípico – forma grave da Síndrome da Duplicação da Banda q11.2 do Cromossomo 22 (SDup22q11.2), através do brincar simbólico e do letramento. O estudo é embasado nas premissas da Teoria Histórico-Cultural (THC) do desenvolvimento psíquico humano, cujo fundador e

principal representante é Lev S. Vigotski³, bem como nos conceitos de Magda Soares sobre letramento e alfabetização.

O desenvolvimento neurobiológico humano se dá por meio de processos biológicos básicos e do estabelecimento de relações sociais adequadas e impulsionadoras de tal desenvolvimento. Nesse sentido, há uma diversidade de possíveis manifestações do desenvolvimento humano além do considerado neurotípico (Vigotski, 1997). Algumas dessas formas de diversidade são as originárias da SDup22q11.2, que faz parte da vida da criança que participou desta pesquisa.

A Síndrome da Duplicação da Banda q11.2 do Cromossomo 22 foi descrita pela primeira vez em 1999 (Edelmann *et al.*, 1999). A mutação genética (duplicação da banda q11.2 do cromossomo 22) pode acarretar desde sintomas tão brandos, de modo que não se perceba diferença entre o sujeito com a mutação e a população em geral, até formas de manifestação extremamente graves, com sintomas como deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem, déficits de memória, déficits na organização perceptiva e na compreensão verbal e comprometimento de fala.

Também estão descritos na literatura sintomas da SDup22q11.2 como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, atraso de crescimento e hipotonia muscular, podendo ocorrer distúrbios como hipertelorismo, nariz achatado, orelhas displásicas, pregas epicânticas, insuficiência velofaríngea, micrognatia e fissuras, assim como malformação cardíaca congênita, deficiência visual e auditiva, convulsões, microcefalia, anormalidades urogenitais e ptose (Wentzel *et al.*, 2008). Assim, a apresentação fenotípica da síndrome pode variar desde formas assintomáticas até quadros graves do neurodesenvolvimento, como transtorno do espectro autista (Wenger *et al.*, 2016; Clements *et al.*, 2017), deficiência intelectual e epilepsia (Valvo *et al.*, 2012). A transmissão da mutação genética que origina a síndrome ocorre através da herança genética de pai e/ou mãe, comumente portadores assintomáticos da mutação (McDonald-McGinn *et al.*, 2015; Wenger *et al.*, 2016).

Vigotski (1997) considera que as deficiências se manifestam como diferenças qualitativas e quantitativas em relação ao desenvolvimento tido como típico, dentro das manifestações possíveis no espectro do desenvolvimento humano. Preconiza que o ambiente e o ensino devem ser adaptados a fim de contemplar todas as formas de desenvolvimento, pois todos têm possibilidade de aprender e se desenvolver, desde que sejam observadas as suas zonas de desenvolvimento e que a mediação seja feita de forma a ir ao encontro da necessidade do sujeito, propiciando formas de aprendizagem que otimizem seu potencial (Vigotski, 1997). Deste modo, a teoria vigotskiana, ou Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, fornece os construtos de sustentação deste estudo, uma vez que parte da diversidade de desenvolvimentos humanos e da educação da pessoa com deficiência a partir do enfoque do que falta na cultura para que estes sujeitos se desenvolvam e não do que falta nos sujeitos para que estes se adaptem à cultura predominante do seu grupo social.

3- Na bibliografia consultada, o nome Vigotski é encontrado de várias maneiras: Vigotski, Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vigotskji etc, conforme a língua da tradução das suas obras. Nesse estudo, optamos por usar a grafia Vigotski, que é a versão “abrasileirada” do nome (Duarte, 2013).



Ademais, os conceitos vigotskianos de zonas de desenvolvimento consideram os seguintes fatores: as atividades que o sujeito já domina e consegue realizar sozinho se refere ao desenvolvimento real; já as atividades que a criança consegue realizar com auxílio de uma outra pessoa apta para tanto estão relacionadas com a zona de desenvolvimento próximo (Vigotski, 2003). Desta forma, trabalhar a partir do que a criança já domina (desenvolvimento real), mas avançando para suas zonas de desenvolvimento próximo, é uma forma humanizada de auxiliar a criança a transformar desenvolvimento próximo em desenvolvimento real e a abrir novas zonas de desenvolvimento próximo, acelerando e otimizando o desenvolvimento infantil.

Vale mencionar ainda que a teoria vigotskiana aponta que o desenvolvimento infantil apresenta fases nas quais uma antecede a outra, mas que não se extinguem quando da subsequente, servindo de alicerce e se transformando à medida que a criança se desenvolve por aprendizagem, pois, para os teóricos da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem precede o desenvolvimento e o impulsiona (Vigotski, 2003). Deste modo, o brincar simbólico precede e alicerça o processo de alfabetização e letramento, que, na Teoria Histórico-Cultural, é tratado como função social da escrita, sem o uso do termo letramento, explicitado por Magda Soares.

Leontiev (2014, p. 127) nos adverte que a criança, quando brinca, reproduz a realidade através da representação, mas o símbolo e a imaginação presentes na brincadeira estão subordinados ao real; então, quando brinca de faz de conta ou jogo de papéis, ela desenvolve a representação simbólica. Nas palavras do autor “[...] a atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária”, ou seja, pela atividade lúdica se desenvolve a função simbólica.

As ações desempenhadas pela criança durante o jogo de papéis ou brincadeira de faz de conta têm por objetivo a própria atividade de representação – esta é a fase que precede a etapa escolar da alfabetização, na qual a atividade principal são os estudos (Elkonin, 1987). Desta forma, a brincadeira de faz de conta é um dos pilares para o desenvolvimento da atividade de estudo, que tem em seu curso a alfabetização propriamente dita.

Assim, as fases da brincadeira de faz de conta e a das atividades de estudos são consecutivas. Leontiev (2014), Elkonin (1987) e Vigotski (2000) esclarecem que as novas fases se sustentam imediatamente na anterior, além da atividade principal da anterior não cessar na nova fase. Sendo assim, a brincadeira de faz de conta ainda se encontra presente quando da alfabetização. Além disso, os autores supracitados também nos remetem ao fato de que, na medida em que a criança se desenvolve dentro da fase dos jogos de papéis, esses jogos passam a ter regras que vêm ao encontro das regras sociais inerentes ao seu grupo social, o que a ajuda a desenvolver funções psíquicas superiores, tais como freio inibitório e controle da vontade, fundamentais para a alfabetização e para toda a aprendizagem escolar e humanização. Ainda, cabe ressaltar que o símbolo está presente em todo o tipo de jogo e é, dessa forma, também, que ele favorece a escrita.

Acerca da humanização, Vigotski e seus colaboradores elucidam que os seres humanos não nascem humanos, mas que aprendem a ser. E esta humanização é o que realmente nos diferencia dos outros animais, e somente pode ser proporcionada por outros seres humanos através da transmissão da cultura e de oportunidades de vivenciá-la. Se relacionando com

outros seres humanos e com a cultura material e não material, produzidas socialmente e acumuladas historicamente, é que a criança vai se desenvolver e se humanizar. Desta forma, ela se humaniza na medida em que, por intervenção de outros seres humanos, têm acesso ao conhecimento elaborado e acumulado historicamente – que constitui a cultura de um grupo de seres humanos (Vigotski, 2000).

Em relação, então, ao sistema de escrita, inicialmente, na história da humanidade, representava os objetos. Ao longo da evolução, começou a representar a linguagem. Mas, independentemente desse fato, Vigotski (2000) aponta que a escrita é um sistema de símbolos, formado por signos que representam alguma coisa, sendo, dessa forma, um sistema de signos simbólicos. A alfabetização deve estar, portanto, de acordo com a passagem dos sons da fala para a escrita, mas não deve se ater apenas ao treino mecânico e à soletração, e sim ao fato de que a escrita é uma linguagem por si só e que tem importância inequívoca para o desenvolvimento infantil e da humanidade.

Importante destacar, com isso, que a criança começa a aprender a escrever muito antes da sua entrada na fase escolar de alfabetização, na qual esse sistema é ensinado. Ela tem, durante o seu desenvolvimento, uma pré-história da escrita, na qual vai desenvolvendo comportamentos superiores que a habilitam a aprender a ler e a escrever em um tempo relativamente curto de escolarização (Luria, 1988). A escrita, enquanto função psicológica superior, desenvolve-se pela interação entre fatores culturais e biológicos. Por ser uma conduta cultural e não inata, para que ocorra, necessita da interação entre a cultura e o desenvolvimento orgânico, além da mediação de outro ser humano apto para tal.

O gesto no ar é a primeira forma de escrita da criança. O gesto é um signo visual que faz nascer a linguagem, pois ocupa função de comunicação. Para a criança, quando o gesto tem significado atribuído pelo adulto, torna-se uma forma de representação. Assim, quando ela adianta o corpo em direção a algum objeto e o adulto o dá, seu gesto representou uma linguagem. Então, quando ela usa o gesto de forma deliberada, Vigotski (2000) afirma que é porque se apropriou deste como forma representativa, como função simbólica, que só pode ser apropriada pela mediação do outro.

A segunda forma de escrita da criança, segundo Vigotski (2000), é o desenho. Ela representa suas ideias no desenho e, por ser uma forma de representação, é também uma forma de escrita. Para aprender a representar sua fala através da escrita com letras, a criança primeiro precisa saber que pode desenhar o que fala.

A etapa seguinte, até a escrita alfabética propriamente dita, é o jogo de papéis ou o brincar de faz de conta. Ele estabelece relação entre o gesto e a escrita, o que permite que a criança atribua a significação desejada ao objeto com que brinca, conseguindo representar mentalmente o que deseja sem que o objeto tenha em si o significado por ela dado, fazendo, assim, a representação mental necessária para simbolizar e representar os segmentos fonéticos em segmentos gráficos – a escrita.

Para Soares (2016), a transcrição de fonemas em grafemas é muito importante para o processo de alfabetização, mas não é o bastante. A autora nos apresenta o conceito de letramento, termo cunhado por ela e que tem por finalidade definir de forma didática o papel social da alfabetização, justificando a criação da palavra “letramento” pela necessidade de criar um termo que explicitasse com clareza as práticas e os comportamentos de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a alfabetização

se traduz em comunicação social efetiva (Soares, 2016). Assim, como o conceito de letramento deriva de uma necessidade de ampliação do conceito de alfabetização, os dois processos costumam ser usados como sinônimos e até mesmo confundidos. Soares (2016) propõe que, conceitualmente, talvez não houvesse a necessidade de distinção entre alfabetização e letramento, bastando a ressignificação do conceito de alfabetização, porém, na perspectiva pedagógica, a distinção faz-se bastante importante, a fim de que ambos os processos tenham a mesma ênfase no processo de ensino aprendizagem, ainda que seja fundamental reconhecer a indissociabilidade e a interdependência entre ambos, uma vez que a alfabetização só faz sentido quando em um contexto social de comunicação pela leitura e escrita, o que é denominado letramento, que só se dá por meio da aprendizagem do sistema alfabético de codificação e decodificação de fonemas e grafemas e da aprendizagem das regras da língua escrita.

Ainda tendo em vista o estudo de Soares (2020), a autora alerta que, apesar de a alfabetização e o letramento serem indissociáveis e interdependentes, a base do processo de alfabetização é o letramento, uma vez que leitura e escrita são meios de comunicação e interação social, sendo que o processo de alfabetização propriamente dito é o instrumento usado para tanto. A respeito desse aspecto conceitual, Vigotski (2000) esclarece que a escrita é um conjunto de signos gráficos que fazem a simbolização da fala, ou seja, é o desenho do que falaríamos para um interlocutor imaginário ou ausente, constituindo-se como linguagem própria de valor social, estando atrelada ao sistema alfabético de codificação e decodificação de fonemas e grafemas, mas sendo instrumento cultural de práticas sociais de comunicação.

No sentido de utilizar signos gráficos de simbolização da fala – a escrita –, Vigotski elabora que em toda a atividade em que a criança faz uso de coisas para representar outras coisas, ela está realizando uma forma primitiva de escrita. Soares (2009) corrobora essa colocação, pois, para a autora, o início da alfabetização e do letramento já deve se dar na educação infantil, com a apresentação do sistema alfabético às crianças de forma lúdica e inserido no letramento, mostrando-lhes a função da escrita a partir de livros ilustrados, que suscitam a curiosidade nos educandos, entre outras técnicas (Soares, 2009).

Sendo assim, a aprendizagem da escrita requer que a criança, ao mesmo tempo em que entenda o sistema grafemas/fonemas, desligue-se dele, pois a escrita não pode ser explicada por uma ação mecânica de codificação/decodificação de sons e grafias. Faz-se necessário desligar-se dos aspectos sensoriais envolvidos no processo e desenvolver o processo de substituição da fala por imagens das palavras, usando a função simbólica para tanto. Assim, pode-se dizer que a escrita é uma representação de algo que não está presente para um interlocutor ausente ou que até mesmo não existe. Deste modo, estabelece-se a função simbólica de representar mentalmente o que não é possível de forma concreta, tratando-se de uma forma de comunicação sofisticada e de uso social, que, ao mesmo tempo em que se estabelece por aprendizagem, propicia o desenvolvimento de funções psicológicas superiores no sujeito – voltando à premissa vigotskiana de que aprendizagem promove o desenvolvimento.

Nesse sentido, a escrita deve ser incorporada como uma tarefa necessária e relevante para a vida, para que, então, ela se desenvolva como linguagem própria e não como um hábito de memória sem vinculação social (Vigotski, 1994). Dialogando com essa questão,

conforme nos ensina Soares (2003, 2009, 2016, 2020), a alfabetização é a tecnologia da escrita e não precede e nem é pré-requisito ao letramento, mas sim o contrário, já que a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em contextos de uso social e cultural da língua escrita.

Para Soares (2016, 2020), a base da alfabetização será sempre o letramento, uma vez que leitura e escrita são meios de comunicação e interação humanas. Desta forma, histórias lidas podem ser geradoras de incontáveis atividades de escrita, desde as mais básicas e iniciais, até as mais complexas. Pode-se trabalhar consciência fonológica, consciência silábica, grafia das letras, rimas, aliterações, entre outras questões. O mais importante é que a criança esteja imersa em um contexto letrado e que, nesse contexto, as oportunidades de letramento e de alfabetização sejam implementadas de forma intencional, com planejamento e sistematização (Soares, 2016).

Ainda, Soares (2020) considera que alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, mas que, pedagogicamente, necessitam estar interligados, pois são processos interdependentes e simultâneos. A autora ainda pondera que a criança aprende a tecnologia da escrita a partir de seu envolvimento em práticas de letramento, na leitura e produção de textos reais, no sistema sociocultural no qual está inserida.

Tendo em vista as questões abordadas, podemos compreender que os conceitos vigotskianos dialogam com os de Soares, uma vez que ambos se apoiam no contexto social. Isto é, ambos autores entendem que o letramento, função social da escrita, ocorre por meio de atividades de estímulos advindos do ambiente, no contexto sociocultural no qual a criança está inserida, podendo ser estimulado por meio de projetos de leitura e escrita colaborativa, brincadeiras simbólicas e representações de histórias, por exemplo. Assim, a aprendizagem ocorre por meio de um processo dinâmico e social, no qual o desenvolvimento cognitivo e as práticas sociais de letramento se entrelaçam para formar uma educação humanizada e efetiva. Além disso, a teoria de Vigotski sobre a zona de desenvolvimento próximo e a ênfase de Soares na interdependência entre alfabetização e letramento sugerem que o papel do professor é crucial. O professor não só facilita o acesso ao conhecimento, mas também atua como mediador, guiando os alunos por meio de suas zonas de desenvolvimento e integrando práticas de letramento em atividades cotidianas.

Ademais, ao reconhecer que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis, a abordagem integrada permite que os alunos vejam a escrita e a leitura não apenas como habilidades escolares, mas como ferramentas essenciais para a comunicação e a interação social. Isso promove um aprendizado significativo, onde os alunos entendem o propósito e a utilidade das habilidades que estão desenvolvendo.

Retomando, então, temos que a função simbólica, adquirida através do brincar simbólico, é fundamento e base para o processo de letramento, e que o letramento pode ser trabalhado conjuntamente com a função simbólica para apresentar o sistema alfabético de escrita às crianças. Com base nesses construtos, o objetivo da pesquisa empenhada é discutir o processo de introdução ao sistema alfabético da língua portuguesa com uma criança com desenvolvimento atípico, por meio do brincar simbólico e do letramento, tendo em vista o acompanhamento psicopedagógico disponibilizado pela primeira autora. Vale dizer ainda que a base teórica aqui empreendida é a teoria vigotskiana e os estudos de Magda Soares.



Com isso em vista, neste artigo, buscamos apresentar um estudo de caso da introdução do sistema alfabético de escrita da língua portuguesa através do desenvolvimento da função simbólica e do letramento com uma criança de 7 anos com SDup22q11.2 que apresenta sintomas graves da síndrome.

Método

Esta pesquisa trata de um estudo de caso (Yin, 2001), qualitativo, cuja participante é uma menina de 7 anos com SDup22q11.2 na sua forma grave de manifestação dos sintomas, residente na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A participante será chamada pelo codinome de Laura, a fim de proteger a sua identidade.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de fevereiro e novembro de 2023, em uma sessão psicopedagógica de 50 minutos por semana, implementada pela primeira autora, que é especialista em psicopedagogia. A participante encontrava-se no segundo ano do ensino fundamental, em uma turma regular de uma escola pública, contando com currículo adaptado e profissional de apoio em sala de aula.

A pesquisa seguiu os princípios de não maleficência, enfatizando o respeito pela vida humana e pela preservação da moralidade social e da individualidade. Assim, esta pesquisa cumpriu os parâmetros éticos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNE, 2016), seguindo as suas orientações sobre ética em pesquisa com humanos. Teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Feevale, sob o parecer número 3.552.180.

Compreendendo que o desenvolvimento real está ligado ao que a criança é capaz de fazer sozinha e que a zona de desenvolvimento próximo refere-se às ações que a criança consegue realizar com a ajuda de alguém externo apto para tal, a pesquisa tem como objetivo discutir o processo de introdução ao sistema alfabético da língua portuguesa com uma criança com desenvolvimento atípico, partindo-se, então, do brincar simbólico e letramento, durante o acompanhamento psicopedagógico. Ademais, a pesquisa está fundamentada na teoria vigotskiana e nos estudos de Magda Soares.

Por essa razão, a construção metodológica do trabalho interventivo com a participante se deu a partir dos princípios vigotskianos de zonas de desenvolvimento e mediação e das premissas de Magda Soares sobre alfabetização e letramento. O conjunto de atividades utilizado durante as sessões foi construído à medida que a pesquisa se dava, a partir da observação dos gostos de Laura, tendo em vista suas zonas de desenvolvimento, e da intencionalidade da pesquisadora em avançar nessas zonas pelo brincar, atividade principal na infância.

As atividades de introdução dos princípios alfabéticos através do letramento, propostas durante as sessões, foram inspiradas na “Observação de Aula de Linguagem” do livro *Alfabetrar* (Soares, 2020, p. 28-30). *Alfabetrar* traz, além de fundamentação teórica acerca de letramento e alfabetização, exemplos práticos de intervenções para estes fins, formas de fazer registros das aprendizagens, dentre outros, além de instigar o leitor a elaborar suas próprias conjecturas acerca do processo. Pensando na organização e didatização do trabalho de pesquisa, esta foi dividida em três etapas consecutivas, a

fim de ter uma melhor compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento da participante da pesquisa.

Na primeira etapa, que foi desenvolvida em 6 sessões entre os meses de fevereiro e março de 2023, tratamos de conhecer Laura, sua família, sua escola e fazer uma sondagem relativa ao seu desenvolvimento nos construtos função simbólica, letramento e alfabetização, além de buscar entender seus gostos e preferências. Instrumentalizamos a sondagem de forma empírica, realizando sessões nas quais Laura tinha acesso a brinquedos, livros diversos e materiais escolares de forma mediada pela pesquisadora. Além disso, diversificou-se o ambiente, no qual se acrescentava ou tirava elementos como tapetes, quadro com canetões, mesas e cadeiras pequenas, adequadas para crianças menores, mesas e cadeiras do tamanho padrão, usadas em escolas de ensino fundamental, espelho grande e materiais estruturados.

Na segunda etapa, implementada entre os meses de março e outubro de 2023, as sessões foram de intervenção nos construtos, partindo do brincar simbólico e do letramento, através de um conjunto de atividades lúdicas para desenvolvimento dessas habilidades. À medida que a participante evoluiu no seu brincar simbólico e letramento, os princípios alfabéticos foram sendo introduzidos. Importante sublinhar que todo o trabalho foi feito por meio de mediação lúdica.

Sendo assim, trabalhamos com contação de histórias adaptadas ao nível de desenvolvimento próximo da participante da pesquisa, com roteiros de brincadeiras que estimulassem a sua imaginação e o entendimento das histórias, iniciando com personagens e cenários concretos, nos quais as ações poderiam ser implementadas, e seguindo por atividades com desenho livre, pinturas, complementação de histórias e escrita espontânea, sempre de acordo com os afetos e nível de desenvolvimento real e próximo da participante. Todo o processo foi mediado ludicamente e realizado de forma humanizada, indo ao encontro dos movimentos de Laura.

Na terceira etapa, realizada no mês de novembro de 2023, fez-se uma nova sondagem de desenvolvimento da participante nos construtos do brincar simbólico, letramento e alfabetização, além de uma nova entrevista com sua mãe, seu pai, sua professora e a monitora, a fim de entender os resultados do processo interventivo no desenvolvimento da participante a partir do próprio processo interventivo, da nova sondagem e das percepções dos adultos que convivem com ela.

Os procedimentos utilizados durante os encontros com Laura foram sendo construídos dinamicamente, na relação da pesquisadora com a participante, na medida em que as sessões iam ocorrendo. O trabalho terapêutico teve uma cadência sensível aos tempos e aos movimentos de Laura, uma vez que ela é a protagonista do estudo e os seus tempos e movimentos foram os disparadores do uso dos instrumentos de pesquisa, ao encontro do seu desenvolvimento real e próximo. A abordagem humanizada implica exatamente neste ponto chave: uma parceria respeitosa com o sujeito da pesquisa, a partir do que ele é, deseja e expressa, com a mediação amorosa e intencional da pesquisadora nos construtos preestabelecidos em função de sua importância para o desenvolvimento da participante.

Resultados e discussão

Conhecendo Laura através do olhar de seus pais e da escola

Na reunião inicial com os pais de Laura, eles relataram que ela se interessa por praticamente qualquer atividade, mas não consegue focar em uma delas por mais de um minuto. A menina, de forma geral, interage com objetos, mas troca de interesse quase instantaneamente o tempo todo, tornando-se muito difícil brincar com ela. Relataram ainda sua dificuldade com comunicação efetiva – ela fala, mas tem problemas de dicção e elaboração do discurso. Mencionaram a dificuldade de ambos os genitores em ter tempo para ensiná-la a brincar, uma vez que precisam se preocupar com sua subsistência física, como alimentação, banho, escovação de dentes, idas a serviços de saúde e educação, tudo isso em meio ao trabalho regular de ambos. Narraram também todo o processo de descoberta da Síndrome que acomete a filha e da incerteza e ansiedade quanto ao seu futuro e se a filha conseguirá se alfabetizar. Seu sentimento de amor e apreciação em relação à filha ficou evidente em toda a conversa.

Na reunião com a equipe de profissionais da escola que atende Laura, que contou com a professora titular, a monitora e a coordenadora pedagógica, observou-se narrativas muito próximas às já feitas pela sua mãe e seu pai. Afirmaram sobre o quanto Laura é uma aluna querida por todos, tem uma forma carinhosa e expansiva no tratamento com seus pares e profissionais da escola e o quanto a apreciam. Pontuaram a dificuldade em conseguir a atenção de Laura e, ao consegui-la, expressaram a dificuldade de sustentar tal atenção: “[...] quando conseguimos que ela foque em alguma atividade – todas adaptadas, este foco dura segundos e ela já se distrai com qualquer coisa, ou derruba alguma coisa sem querer em função da sua condição motora e se distrai com isso, ou quer contar alguma coisa [...]”. Mencionaram também a dificuldade em entender sua fala e as repetições de frases inteiras que ela faz. Sobre o seu brincar, relataram sobre o mexer em tudo, mas não brincar com nada, aproximando-se da narrativa dos pais da participante da pesquisa. Esta narrativa se estendeu a outras atividades, nas quais Laura mexe, mas não evolui. Comentaram que Laura parece ainda não ter interesse nas coisas típicas da escola, como livros, materiais de pintura e escrita, desenhos, entre outros.

Sondagem do desenvolvimento da participante no início da pesquisa

A partir dos relatos da família e escola de Laura, iniciou-se as sessões com a participante, focadas na formação de vínculo entre a pesquisadora e a participante e na sondagem do seu desenvolvimento nos construtos brincar, letramento e alfabetização, além do entendimento de seus gostos e preferências. A Tabela 1 apresenta os dados obtidos.

Tabela 1 – Perfil da participante: preferências, brincar, letramento e alfabetização

Objetos de preferência	Brinquedos com imagens dos personagens da Patrulha Canina – especialmente bonecos da Patrulha Canina e, em segundo lugar, unicórnios. Não apresentou outros interesses específicos.
Fase do brincar	Predominantemente manipulatório, mas com inserções em imitações de rotinas do cotidiano com os personagens preferidos.
Letramento	Não demonstrou interesse por livros ou contação de histórias de nenhum tipo oferecido, nem mesmo por vídeos de histórias.
Alfabetização	Não apresentou interesse em materiais que remetam ao sistema alfabético de escrita ou desenhos livres, pinturas...

Fonte: As autoras, 2023.

Durante o período de sondagem, compreendido de uma sessão em fevereiro e duas em março de 2023, Laura teve acesso a inúmeros brinquedos, livros e materiais escolares. Os materiais eram dos mais diversos, desde brinquedos e objetos aleatórios e sem estruturação, até materiais e jogos estruturados. Os livros e materiais escolares também seguiram esta linha, com grande variedade de formas, cores e apelos lúdicos. Durante esta fase, a pesquisadora dosava as ofertas, esperava Laura apresentar interesse ou mexer em algum objeto, propunha brincadeiras com os materiais e incentivava a participante de forma efusiva a aderir às brincadeiras, mas Laura se atinha de forma breve em cada atividade, explorava sensorial e motoramente e, pouco a pouco, ia ao encontro de outros objetos e brinquedos.

O brinquedo que Laura mais buscava e ao qual conseguia se ater por mais tempo eram os relacionados à Patrulha Canina, especialmente os bonecos dos personagens. Também se atinha por um período maior aos personagens de unicórnio, mas quando da ausência da Patrulha Canina.

Assim, sobre o brincar de Laura, observamos que ela está na fase do brincar manipulatório (Elkonin, 1960, 1987), no qual a criança manipula de forma sensorial e motoramente os brinquedos e objetos em geral. Esta forma de brincar precede o brincar simbólico (Vigotski, 2000; Leontiev, 2014) e, em crianças típicas, aproximadamente até os três anos, já começa a transição avançada para o brincar simbólico.

Entre as fases do brincar manipulatório e do brincar simbólico, temos o brincar de imitação de rotinas, no qual a criança inicia o uso de brinquedos e objetos imitando uma ação que viu sendo feita com eles, mas ainda sem o uso da imaginação e da substituição de uma coisa por outra, como usar uma tampa de panela para fazer de conta que está dirigindo um carro, por exemplo (Leontiev, 2014).

Desta forma, inferimos que o brincar manipulatório é o desenvolvimento real de Laura e o brincar de imitação de rotina é o seu desenvolvimento próximo, o que corrobora as falas de seus pais, da sua professora e da monitora, que descreveram situações de mexer em tudo, mas não brincar com nada, compatível com a fase do brincar manipulatório. Foi possível perceber a transição para o brincar de imitação de rotinas durante a sondagem, devido ao controle do ambiente clínico e da metodologia usada, sendo que ainda não

tinha sido possível observar nos ambientes naturais de Laura em função das características próprias destes ambientes.

A partir dos dados obtidos sobre Laura, tratou-se, então, de organizar a fase de intervenções, começando por estimular o brincar de imitações de rotinas, a fim de transformar esta fase em desenvolvimento real e aproximá-la do brincar simbólico. Leontiev (2014) explica que o brincar simbólico é precursor da função simbólica, uma vez que o uso da imaginação, nesta forma de brincar, promove o desenvolvimento da função simbólica mental, que é fundamental para o processo de escrita.

Os processos de letramento e alfabetização da participante estavam ao encontro da pré-história da escrita (Vigotski, 2000; Soares, 2009), na qual o gesto no ar, quando usado como comunicação efetiva, é a primeira forma de escrita da criança. Assim, o uso da comunicação no cotidiano com entendimento da sua função social já é considerada uma forma de escrita. Esta etapa da alfabetização e letramento é condizente com o seu perfil atual no brincar, que ainda estava muito mais para o manipulatório do que para o simbólico, fundamental para as próximas formas de expressão de tais processos.

Intervenções: brincar de faz de conta, letramento e a alfabetização

As sessões de intervenção tiveram foco no brincar simbólico, letramento e introdução aos princípios alfabéticos e, além disso, compuseram a segunda etapa deste estudo, compreendida entre os meses de março a outubro de 2023. Trabalhamos por mediação lúdica com a participante, usando instrumentos de letramento associados ao brincar simbólico, partindo do brincar de imitação de rotinas (seu desenvolvimento próximo). Assim, com os brinquedos de preferência de Laura, organizou-se um conjunto de atividades inspiradas no livro *Alfalettrar* (Soares, 2020).

As atividades foram construídas de forma a se tornarem uma história sequencial a partir de ações e narrativas com os brinquedos. Iniciamos o processo trabalhando com a personagem preferida de Laura, a Skye, da Patrulha Canina, que tem um helicóptero. Esta história foi implementada aos poucos, primeiro apenas fazendo os movimentos de voo da Skye, remetendo ao brincar manipulatório, que Laura domina de forma autônoma; depois, introduzindo um cenário de parque com árvores, fazendo Skye sobrevoar; posteriormente, incorporamos um gato de brinquedo no parque e, depois, o colocamos sobre uma árvore de brinquedo, para, então, fazer a ação na qual Skye salvava o gatinho, ou seja, o fechamento da história. Durante toda a construção da história até o seu desfecho, houve narrativa organizadora das ações e diálogos com Laura. Na finalização, posterior a toda a construção da história de forma concreta e ativa, montamos uma historinha de forma sucinta com imagens e algumas escritas já interiorizadas por Laura, como a palavra “Skye”; logo: “Era uma vez a Skye voando em seu helicóptero, quando viu um gatinho chorando em cima de uma árvore. Skye salvou o gatinho e o colocou no chão. E todos ficaram bem e felizes!!!”.

Laura foi aderindo a essa forma de brincar e, assim, à medida que progredíamos, sempre começávamos manipulando todos os materiais ofertados e, depois, imitávamos um movimento, como empurrar o helicóptero da Skye pela sala de atendimento, para, então, aderir a mais um movimento e seguir, assim, com a pesquisadora pela brincadeira. O vínculo entre a participante e a pesquisadora junto com a abordagem humanizada,

observando o desenvolvimento real e próximo da participante, foi elemento fundamental para que Laura aderisse à proposta, uma vez que seu desenvolvimento e afetos foram elementos fundantes de toda a pesquisa (Leontiev, 2014).

A sequência no trabalho de associação entre o brincar, o letramento e a alfabetização foi realizada de forma sistematizada e progressiva (Soares, 2009). Cada sessão com Laura era preparada de forma a se encadear na anterior e aumentar gradativamente os estímulos, mas sempre consolidando seu desenvolvimento real e trabalhando no seu desenvolvimento próximo. Assim, foram introduzidos elementos para aumentar seu repertório de imitações de rotina, como uma casinha de madeira em tamanho adequado para que se conseguisse brincar com as personagens da Patrulha Canina em situações rotineiras, tais como: dormir, comer, tomar banho e ir à escola.

Uma vez que Laura se engajou no brincar de imitação de rotina, na casinha, e foi diminuindo o brincar manipulatório, fomos introduzindo o faz de conta nas brincadeiras propostas, como: levar os personagens para a escola em um carrinho, que, na verdade, era uma caixa de sapatos, sempre usando a fala “vamos fazer de conta que...”. A partir do momento em que conseguimos montar uma brincadeira com uma história que tratava de ir à escola, iniciamos a introdução de outras, nas quais havia livros, pinturas, complementação de histórias, usando adesivos e outros materiais, desenhos livres nos mais diversos materiais, como paredes, pisos, quadros, entre outros. Também diversificamos as ofertas de canetinhas, giz, massinha de modelar e slime, mas de forma gradativa, a fim de não sobrecarregar Laura. A entrada na escola, por uma via lúdica, foi um ponto fundamental para a introdução dos elementos pertinentes a esse ambiente, que são fundamentais para, posteriormente, iniciar a transição da fase do brincar de faz de conta para a fase cuja atividade principal são os estudos (Elkonin, 1960, 1987; Vigotski, 2000; Leontiev, 2014).

Nessas investidas, nas quais criávamos histórias com a intenção de adentrar em livros ilustrados e/ou materiais escolares, remetendo à escrita, Laura começou lentamente; ela não demonstrou, de início, interesse em folhear livros, nem em escrever (fazer sinais gráficos), mesmo que fossem rabiscos nas paredes, ou ouvir histórias de livros ilustrados, com imagens em relevos e outros que normalmente atraem muito as crianças. Assim, respeitando o desenvolvimento de Laura, mas fazendo as mediações lúdicas intencionais para que a participante adentrasse no letramento com livros, começamos a brincadeira com a história da Chapeuzinho Vermelho, pois Laura conhecia tal conto de uma festinha infantil, que fez uso desse tema. Foi feita, então, uma contação da história de forma adaptada ao entendimento da participante e de forma realista, com as personagens feitas de papelão e com as características próprias de cada uma.

Posteriormente, a história foi contada com o livro ilustrado da história e com os personagens usados no processo anterior. Ao final, trabalhamos apenas com o livro ilustrado para depois passarmos a fazer teatro da história, de forma que a pesquisadora e Laura faziam os personagens. Nessa proposta, Laura conseguiu se desprender de si e se colocar como a Chapeuzinho Vermelho, personagem principal da história, por cerca de 5 minutos, voltando, após decorrido esse tempo aproximado de brincadeira, a dizer que não era a personagem, mas sim “Laura”.

O episódio relatado acima, de se colocar como personagem de uma história, mesmo que por pouco tempo, bem como o uso de caixa de sapato para fazer de conta que era o carro que levava os personagens da Patrulha Canina para a escola, em brincadeira anterior, mostram factualmente a função simbólica sendo instaurada e transitando entre desenvolvimento próximo e real (Vigotski, 2000), concomitante com o letramento emergindo (Soares, 2020).

As atividades de letramento, associadas às brincadeiras de faz de conta, mostraram-se bastante eficientes, possibilitando desenvolver a função simbólica e o letramento simultaneamente e com estratégias que usaram brinquedos, livros e imaginação de modo harmônico, a partir do desenvolvimento real e próximo da participante. Soares (2009) cita Vigotski em seu texto, afirmando que, ao usar uma lata de sardinha para representar um trem, a criança está elaborando uma operação cognitiva precursora e preparatória do processo de conceitualização da escrita como um sistema de representação, pois está trabalhando mentalmente com o que não está posto concretamente, mas representado por algo que só faz sentido na representação mental.

Uma vez que Laura se afeiçoou aos livros ilustrados e à função simbólica em desenvolvimento, foi dada continuidade em mediações nas quais os livros traziam histórias curtas, que condiziam com seu desenvolvimento e preferências, mas incompletas, com possibilidades de continuar colando adesivos, pintando, sobrepondo figuras e outras técnicas. Laura se engajou com os adesivos e assim trabalhamos algumas sessões, inicialmente, terminando as histórias com os adesivos; depois, fazendo inferências nas histórias com o auxílio destes.

Na sequência dessas aprendizagens, passamos a incentivar pinturas e escritas espontâneas. A pesquisadora usou os materiais de pintura e escrita em diversas superfícies, como papéis de diversos tamanhos e gramaturas, quadros, paredes e chão. Laura se interessou por rabiscar no chão do banheiro da sala da pesquisadora, que é de cor clara e com aspecto de azulejo. Ela pegou canetinhas e começou a riscar, mas de forma desordenada e sem intencionalidade em fazer um desenho ou escrever, apenas utilizou o material e demonstrou vontade de escrever, abrindo um novo patamar de desenvolvimento próximo (Luria, 1988; Vigotski, 2000).

Soares (2009) relata que atividades comuns na educação infantil, como rabiscos, desenhos, jogos e brincadeiras de faz de conta, não consideradas como atividades de alfabetização, são, na verdade, a fase inicial da aprendizagem da língua escrita ou pré-história da linguagem escrita, fazendo alusão à obra de Vigotski. De acordo com Vigotski (2000), rabiscos e desenhos, ou objetos que fazem a função de signos, são a descoberta de um sistema de representação pela criança, precursores e um dos pré-requisitos da compreensão do sistema de representação que é a língua escrita.

Ainda, nesta fase, começamos o trabalho com as letras vogais, seus sons e grafias, de forma lúdica, com histórias sobre as letras e com suas grafias em tamanho gigante. Usamos também letras com rostinhos, ou as próprias letras, contando suas histórias. Todo o trabalho foi mediado ludicamente e levado ao encontro do desenvolvimento real e próximo de Laura.

Seguindo esta proposta de estimular a alfabetização, passamos da escrita no chão à escrita nas paredes, seguindo a liderança de Laura nesta transição, mas fazendo mediações intencionais neste sentido. Das paredes, passamos para folhas grossas tamanho A3 e, posteriormente, às folhas A4; ao final das intervenções, Laura estava conseguindo usá-las respeitando os limites.

Dos desenhos e rabiscos sem intencionalidade clara, Laura passou a tentar escrever a primeira letra do seu nome e a tentar pintar gravuras em livros. O nome real da participante inicia com uma vogal, mais um fator que a estimulou nas tentativas. A participante ainda está em processo de aprender a pintar nos limites e de conseguir escolher as cores – ainda tende a usar a mesma cor para todo o desenho e não pinta dentro dos limites. Porém, está conseguindo escrever a primeira letra do seu nome, às vezes com formato desproporcional ao tamanho do papel que está usando, às vezes de forma trêmula, mas, de qualquer forma, está fazendo com intencionalidade, mostrando afeto pelo ato da escrita e entendimento de sua função social de representação (Vigotski, 2000; Soares, 2020).

O processo de articulação das teorias vigotskianas – baseadas nas premissas sobre zonas de desenvolvimento, mediação e função simbólica como precedente do processo de alfabetização (Vigotski, 2000; Leontiev, 2014) –, com as premissas de Magda Soares – sobre como introduzir o sistema alfabético de escrita a partir do letramento (Soares, 2009, 2020) – mostrou-se efetivo e prazeroso para a participante desta pesquisa e para a pesquisadora.

Sondagem do desenvolvimento da participante no final da pesquisa

A sondagem de desenvolvimento após o período de intervenções com a participante foi realizada a fim de conseguir observar de forma relativamente objetiva os resultados do processo interventivo, mesmo que já tenhamos um panorama bastante ilustrativo nos relatos do processo.

Tabela 2 – Perfil da participante no final da pesquisa: preferências, brincar, letramento e alfabetização

Objetos de preferência	Em primeiro lugar, brinquedos e livros de “princesas”; Em segundo lugar, livros e brinquedos de unicórnios.
Fase do brincar	Brincar de faz de conta – imitações de rotina com elementos de representação simbólica.
Letramento	Interesse genuíno e forte por livros e histórias.
Alfabetização	Interesse em materiais escolares, na escrita do seu nome, desenhos, pinturas...

Fonte: As autoras, 2023.

Em entrevista com seus pais, ambos narraram percepções positivas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da filha, como maior foco nos brinquedos, tentativas de brincar de faz de conta em casa, interesse e tempo demandado em livros de histórias, interesse em pintar, desenhar, cobrir pontilhados, entre outros aspectos de mesma natureza.

Os pais se mostraram muito contentes com os progressos da filha e esperançosos no que diz respeito à evolução dela.

A professora e a monitora relataram entusiasmo pelo que observaram de mudanças em Laura durante o período compreendido na pesquisa, no qual a participante passou de um “mexer em tudo, mas não se ater a nada” ao uso dos materiais escolares com intencionalidade, interesse genuíno por livros, seguido de tentativas de pintar e escrever seu primeiro nome. Ficou acordado que houve uma conjunção dos fatores – família-escola-pesquisa, trabalhando juntos pelo desenvolvimento de Laura, e, especialmente, a própria menina que se mostrou aberta e cooperativa nas intervenções.

O acompanhamento da evolução de Laura durante o tempo compreendido neste recorte de pesquisa, junto com as observações de todo o processo e da comparação entre as tabelas de sondagem inicial e final com Laura, revelaram resultados expressivos e que abrem margem para que mais estudos nesta linha sejam realizados.

Considerações finais

Neste artigo, tivemos por principal objetivo discutir o processo de introdução ao sistema alfabético da língua portuguesa com uma criança com desenvolvimento atípico, a partir do brincar simbólico e letramento, ao longo do acompanhamento psicopedagógico, tendo por base teórica a teoria vigotskiana e os estudos de Magda Soares. Como principais resultados, quanto ao brincar, no início da pesquisa, a participante encontrava-se no período do brincar manipulatório e, ao final, estava transitando entre o brincar de imitação de rotinas e o brincar simbólico, demonstrando avanço considerável neste construto. No que se refere ao letramento, este acompanhou o desenvolvimento da função simbólica, indo ao encontro da literatura acerca da função simbólica investida nesta aprendizagem, que foi trabalhada no brincar e nas intervenções com livros de histórias, de modo que a participante partiu de um ponto em que não se interessava por livros e evoluiu para o afeto pelos livros de histórias e para o brincar de interpretá-las.

Seguindo esta linha evolutiva, a introdução ao sistema de escrita da língua portuguesa também teve desenvolvimento perceptível. A participante passou da negação em relação a materiais escolares, apenas fazendo rabiscos fugazes no chão, para a tentativa de escrita da letra inicial do próprio nome, atestando a importância das ofertas do meio, no sentido de ir ao encontro do desenvolvimento da criança e de promover intervenções intencionais e humanizadas. Isso deve ocorrer sem a pretensão de “normalização” da criança, promovendo o seu desenvolvimento, permitindo e estimulando o potencial da criança.

Acerca da abordagem humanizada, reiteramos sua importância nos processos de ensino de crianças com desenvolvimento atípico. Trabalhar com a criança a partir dos seus desejos e da forma como ela os expressa, fazendo mediações intencionais e afetuosas ao encontro do desenvolvimento da própria criança, de forma personalizada, é fundamental para que ela se desenvolva de forma plena.

Cabe destacar que esta pesquisa foi um estudo de caso único, apropriado para casos clínicos raros, que é a condição da criança que participou do estudo. Porém, esta condição em termos de pesquisa também se caracteriza como uma limitação, uma vez que não

abre possibilidade para generalizações. Além disso, como casos assim são extremamente complexos, elegeu-se alguns construtos para trabalhar na pesquisa em detrimento de outros, o que também acarreta uma limitação ao estudo.

Ademais, destarte as limitações, esta pesquisa almeja abrir possibilidades para o acompanhamento psicopedagógico e o ensino de crianças com deficiências. Pelo exposto, vislumbramos que intervenções psicopedagógicas a partir da articulação entre a teoria vigotskiana e os estudos de Magda Soares, em especial quando se tratam de casos em que se objetive intervir nos construtos brincar simbólico, letramento e alfabetização, realizadas ao encontro do desenvolvimento da criança com deficiência e de forma humanizada, são uma possibilidade real de aprendizagem e desenvolvimento para esses sujeitos.

Referências

CLEMENTS, Caitlin *et al.* Critical region within 22q11.2 linked to higher rate of autism spectrum disorder. **Molecular Autism**, Paris, v. 8, p. 58, 2017. Disponível em: <https://www.pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29090080/>. Acesso em: 05 dez. 2022.

CNE. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016**. Brasília, DF: CNE, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

EDELMANN, Lisa *et al.* A common molecular basis for rearrangement disorders on chromosome 22q11. **Human Molecular Genetics**, Oxford, v. 8, n. 7, p. 1157-1167, jul. 1999. <https://doi.org/10.1093/hmg/8.7.1157>

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. *In*: SMIRNOV, Anatoli *et al.* (org.). **Psicologia**. México, DC: Grijalbo, 1960. p. 493-503.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Problemas psicológicos del juego em la edad pré-escolar. *In*: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (org.). **La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987. p. 83-102. (Antologia).

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 119-142.

LURIA, Aleksei Nikolaevich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988. p. 103-117. Na fonte consultada: VYGOTSKY, Lev Semionovich.

MCDONALD-McGINN, Donna *et al.* 22q11.2 deletion syndrome. **Nature Reviews Disease Primers**, London, v. 19, n. 1, 2015. <https://doi.org/10.1038/nrdp.2015.71>



SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 20, jul./out. 2009. Disponível em <https://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 03 jan. 2023.

VALVO, Julia *et al.* 22q11.2 Microduplication syndrome and epilepsy with continuous spikes and waves during sleep (CSWS). A case report and review on the literature. **Epilepsy Behavior**, Gotemburgo, v. 25, n. 4, p. 567-72, Dec. 2012. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2012.09.035>

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Na fonte consultada: VYGOTSKY, Lev Semionovich.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Sieminovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2003. p. 103-116. Na fonte consultada: VYGOTSKII, Lev Semionovich.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. t. III. Madrid: Visor, 2000.

WENGER, Tara *et al.* 22q11.2 duplication syndrome: elevated rate of autism spectrum disorder and need for mediact screening. **Molecular Autism**, Paris, v. 7, p. 27, 2016. <https://doi.org/10.1186/s13229-016-0090-z>

WENTZEL, Christian *et al.* Clinical variability of the 22q11.2 duplication syndrome. **European Journal of Medical Genetics**, Paris, v. 51, n. 6, p. 501-10, nov./dez. 2008. <https://doi.org/10.1016/j.ejmg.2008.07.005>

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em: 28.02.2024

Revisado em: 11.06.2024

Aprovado em: 23.09.2024

Editora responsável: Profa. Dra. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Fonseca

Fábia Daniela Schneider Lumertz é doutoranda e mestra em diversidade cultural e inclusão social pela Universidade Feevale. Bolsista CAPES. Atua como neuropsicopedagoga do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado de Sapiranga, RS.



Intervenção psicopedagógica com criança com desenvolvimento atípico: brincar simbólico, letramento e introdução...

Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto é doutora e mestra em psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É psicóloga e professora do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale.