



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP**

GABRIELA MOLINA MOURA

**ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN:
um estudo de produções acadêmicas brasileiras**



**ARARAQUARA – SP
2021**

GABRIELA MOLINA MOURA

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN:

um estudo de produções acadêmicas brasileiras

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista — Campus de Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luci Pastor Manzoli.

ARARAQUARA — SP
2021

M929a Moura, Gabriela Molina
ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN
: um estudo de produções acadêmicas brasileiras / Gabriela Molina
Moura. -- Araraquara, 2021
156 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Luci Pastor Manzoli

1. Alfabetização. 2. Estratégias de ensino. 3. Síndrome de Down. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GABRIELA MOLINA MOURA

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN:

um estudo de produções acadêmicas brasileiras

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luci Pastor Manzoli.

Data da defesa: 29/11/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Luci Pastor Manzoli

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Sílvia Regina Lucato Sigolo

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Adriana do Carmo Bellotti

USP – Universidade de São Paulo; UNIARA – Universidade de Araraquara

Suplentes:

Prof.^a Dr.^a Nilza Renata de Medeiros – Secretária da Educação – Araraquara / Governo do Estado de São Paulo.

Prof.^a Dr.^a Rosangela Sanches da Silveira Gileno – UNESP / Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista (on-line)

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Mude

Mas comece devagar,
porque a direção é mais importante
que a velocidade [...]
Marques (2005)

Concluir este trabalho representa um novo marco em minha vida, com novas perspectivas profissionais e de novos conhecimentos adquiridos. Porém eu não conseguiria esta realização sozinha. Para isto, eu contei com as bênçãos divinas e com o apoio de algumas pessoas; dentre elas, estão:

A minha querida orientadora professora Luci Pastor Manzoli, por todo o seu acolhimento, carinho, dedicação e sapiência. Muito obrigada! Foi uma honra tê-la como minha orientadora.

A minha amada mãe, que sempre me permitiu sonhar e nunca desistir dos meus objetivos.

A minha pequena Elisa, razão do meu viver e a mola propulsora das minhas infinitas buscas por novos horizontes.

O meu pai, que sempre me incentivou a estudar e me mostrou a importância do esforço e da dedicação para atingirmos nossas metas.

Os meus irmãos Victor e Juliana, exemplos de dedicação e caráter, pelo apoio que me deram nesta jornada.

O meu marido, Thiago, pela compreensão.

A banca – Sílvia Regina Lucato Sigolo e Adriana do Carmo Bellotti –, pelas valiosas contribuições ao trabalho e por terem aceitado o convite.

Os professores do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Unesp de Araraquara, que, por meio das disciplinas, me fizeram repensar sobre determinados conceitos de outras formas.

Os colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa no Ensino Básico e Educação Especial (GEPEB – EDESP), Ana Lúcia, Bruna, Caio e Evelin, pelas inúmeras contribuições, acolhimento e apontamentos à realização desta pesquisa.

E todos os colegas da pós, que de certa forma contribuíram com suas experiências e conhecimentos nesses dois anos de estudo; enfim, foi um caminhar de muitos aprendizados.

Bem-vindo à Holanda

Emily Perl Kingsley (1987)

Frequentemente, sou solicitada a descrever a experiência de dar à luz uma criança com deficiência – uma tentativa de ajudar pessoas que não têm com quem compartilhar essa experiência única a entendê-la e imaginar como é vivenciá-la.

Seria como...

Ter um bebê é como planejar uma fabulosa viagem de férias – para a ITÁLIA!

Você compra montes de guias e faz planos maravilhosos! O Coliseu. O Davi de Michelangelo. As gôndolas em Veneza. Você pode até aprender algumas frases em italiano. É tudo muito excitante.

Após meses de antecipação, finalmente chega o grande dia! Você arruma suas malas e embarca. Algumas horas depois você aterrissa. O comissário de bordo chega e diz:

– BEM-VINDO À HOLANDA!

– Holanda!?! – diz você. – O que quer dizer com Holanda!?!? Eu escolhi a Itália! Eu devia ter chegado à Itália. Toda a minha vida eu sonhei em conhecer a Itália!

Mas houve uma mudança de plano de voo. Eles aterrissaram na Holanda e é lá que você deve ficar.

A coisa mais importante é que eles não te levaram a um lugar horrível, desagradável, cheio de pestilência, fome e doença. É apenas um lugar diferente.

Logo, você deve sair e comprar novos guias. Deve aprender uma nova linguagem. E você irá encontrar todo um novo grupo de pessoas que nunca encontrou antes.

É apenas um lugar diferente. É mais baixo e menos ensolarado que a Itália. Mas após alguns minutos você pode respirar fundo e olhar ao redor, começar a notar que a Holanda tem moinhos de vento, tulipas e até Rembrandts e Van Goghs.

Mas todos que você conhece estão ocupados indo e vindo da Itália, estão sempre comentando sobre o tempo maravilhoso que passaram lá. E por toda sua vida você dirá:

– Sim, era onde eu deveria estar. Era tudo o que eu havia planejado!

E a dor que isso causa nunca, nunca irá embora. Porque a perda desse sonho é uma perda extremamente significativa.

Porém, se você passar a sua vida toda remoendo o fato de não ter chegado à Itália, nunca estará livre para apreciar as coisas belas e muito especiais sobre a Holanda.

RESUMO

A educação é um dos pilares fundamentais de uma sociedade, pois é por meio desta que se formam os futuros cidadãos. Sendo assim, a construção de um ambiente educacional para todos, no qual aconteça o aprendizado e se combata a exclusão, é um compromisso que o Brasil assumiu há décadas, por meio da Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, bem como pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo identificar e analisar o que dizem as teses e dissertações sobre a alfabetização de alunos com síndrome de Down no ensino fundamental I, a partir de 2008. Esta síndrome está relacionada a uma anormalidade na constituição cromossômica que ocorre no momento ou após a concepção. Uma das características mais comuns é a deficiência intelectual marcada pelo desenvolvimento da linguagem com aparentes dificuldades comunicacionais, tornando-se necessário utilizar métodos de ensino adequados na intervenção educacional, principalmente no que diz respeito à alfabetização. O caminho metodológico seguiu os procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica, e se pautou na abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu no primeiro semestre do ano de 2020 e foi realizada na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por se tratar de um portal de domínio público e por conter um acervo de suma importância para a disseminação de pesquisas nacionais. Os descritores utilizados se deram pela combinação de palavras-chave – síndrome de Down, alfabetização, letramento e leitura/escrita. Com isso, foram encontrados 37 estudos, porém, de acordo com os critérios de inclusão, foram selecionados sete, sendo seis dissertações e uma tese. Salienta-se que os critérios de inclusão contemplaram os estudos que fossem ao encontro dos objetivos propostos desta pesquisa e que respondessem às perguntas norteadoras, de forma a atender pelo menos a dois critérios destas. Os dados foram analisados sob um conjunto de quatro categorias descritivas que abordaram a respeito das contribuições emergidas de cada estudo para alfabetização dos alunos com SD; perspectivas teóricas; estratégias/métodos de ensino e como o professor promove as atividades de alfabetização para esses alunos. Os resultados dessas categorias apontaram que os métodos mais utilizados foram o sintético, pautando-se nas habilidades fônicas, e o global, enfatizando a discriminação visuoespacial. Ainda, não houve consenso sobre a melhor estratégia de ensino, sendo ressaltado nessas pesquisas a importância da formação do professor para atuar em contextos inclusivos, aprender a agir na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, organizando-os em grupos de acordo com seus diferentes saberes, propor projetos e atividades específicas e diferenciadas, levando em consideração as características dos estudantes com SD, associando estímulos visuais e sonoros na sua alfabetização e estimulá-los desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: alfabetização; estratégias de ensino; síndrome de Down.

ABSTRACT

Education is one of the fundamental pillars of a society, because it is through education that future citizens are formed. Thus, the construction of an educational environment for all, in which learning takes place and exclusion is fought is a commitment that Brazil assumed decades ago through the Federal Constitution of 1988, the Law of Directives and Basis of Education 9.394/96, the Brazilian Law of Inclusion of Persons with Disabilities of 2015, as well as the National Policy of Special Education from the Inclusive Perspective, of 2008. Thus, this work aims to identify and analyze what the theses and dissertations say about the literacy of students with Down syndrome in elementary education I, from 2008. This syndrome is related to an abnormality in the chromosomal constitution that occurs at the time or after conception. One of the most common characteristics is the intellectual disability marked by language development with apparent communication difficulties, making it necessary to use appropriate teaching methods in educational intervention, especially with regard to literacy. The methodological path followed the technical procedures of bibliographic research, and was based on the qualitative approach. Data collection occurred in the first semester of 2020 and was carried out in the database of the Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) because it is a Public Domain Portal and because it contains a collection of great importance for the dissemination of national research. The descriptors used were given by the combination of keywords - Down syndrome, literacy, literacy and reading/writing. Thus, 37 studies were found, but according to the inclusion criteria, seven were selected, being six dissertations and one thesis. It is noteworthy that the inclusion criteria contemplated the studies that met the proposed objectives of this research and that answered the guiding questions, in order to meet at least two of these criteria. Data were analyzed under a set of four descriptive categories that addressed the contributions that emerged from each study for the literacy of students with DS; theoretical perspectives; teaching strategies/methods and how the teacher promotes literacy activities for these students. The results of these categories showed that the most used methods were the synthetic based on phonic skills and the global one, emphasizing visuospatial discrimination. Still, there was no consensus on the best teaching strategy, and the importance of teacher training to work in inclusive contexts, learning to act in the Proximal Development Zone of students, organizing them into groups according to their different knowledge, being highlighted in these studies, projects, specific and differentiated activities taking into account the characteristics of students with DS, associating visual and sound stimuli in their literacy and stimulating them from Kindergarten.

Keywords: literacy; teaching strategies; Down syndrome.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de matrículas da Educação Especial nos sistemas de ensino no período de 2008 a 2019	35
Gráfico 2	Prevalência de estudo em universidades sobre alfabetização de alunos com síndrome de Down	151
Gráfico 3	Publicações por ano relacionadas à alfabetização e à síndrome de Down	151
Gráfico 4	Prevalência de estudo em universidades sobre letramento em alunos com síndrome de Down	153
Gráfico 5	Publicações por ano relacionadas a letramento e a síndrome de Down	153
Gráfico 6	Prevalência de estudos em universidades sobre Leitura/Escrita em alunos com SD	156
Gráfico 7	Publicações por ano relacionadas a Leitura/Escrita e a síndrome de Down	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Método Sintético	54
Quadro 2	Método Analítico	56
Quadro 3	Método Eclético	57
Quadro 4	Protocolo para selecionar as pesquisas disponíveis	63
Quadro 5	Produções Selecionadas	64
Quadro 6	P1 — Sás (2009) — Efeitos de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em alunos com Síndrome de Down	71
Quadro 7	P2 — Silva (2010) — A escrita e a criança com síndrome de Down: uma relação possível na escola regular	75
Quadro 8	P3 — Costa (2011) — A mediação de professores na aprendizagem da Linguagem Escrita em alunos com SD	79
Quadro 9	P4 — Segin (2015) — Alfabetização e deficiência intelectual: estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com Síndrome de Williams e Síndrome de Down	83
Quadro 10	P5 — Marques (2016) — Escolarização de alunos com síndrome de Down: um estudo de caso	86
Quadro 11	P6 — Marques (2018) — O impacto da estimulação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em indivíduos de desenvolvimento atípico: uma revisão crítica da literatura	88
Quadro 12	P7 — Melo (2018) — Pedagogia de Projetos: Avaliação de Método para alunos sob um Sistema de Educação Inclusiva	92
Quadro 13	Trabalhos citados no estudo de P6 no que se refere à aprendizagem dos alunos com SD	107
Quadro 14	Panorama da Legislação sobre a Educação Especial	146
Quadro 15	Estudos sobre Alfabetização de alunos com SD	149
Quadro 16	Estudos que abordam o Letramento e a síndrome de Down	152
Quadro 17	Estudos que versam sobre Leitura e Escrita em alunos com SD	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Imagens de cariótipos de crianças com síndrome de Down	21
Figura 2	Evolução da Escrita	49
Figura 3	História e Evolução da Linguagem Escrita	49
Figura 4	Fluxograma da quantidade dos trabalhos obtidos e selecionados na Plataforma BDTD	64
Figura 5	Fluxograma das contribuições dos estudos selecionados	69
Figura 6	Fluxograma das Abordagens Teóricas de cada estudo	95
Figura 7	Fluxograma sobre as Estratégias de ensino para alunos com SD	98
Figura 8	Fluxograma sobre como o professor promove as atividades de alfabetização do aluno com síndrome de Down	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SD	Síndrome de Down
TDAH -	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Unesp	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Univesp	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	13
2 SÍNDROME DE DOWN: CONCEITUAÇÃO, APRENDIZAGEM E CONTEXTO ESCOLAR	20
2.1 As características da síndrome de Down	24
2.2 Estudos que versam sobre aprendizagem da leitura e escrita dos alunos com SD	28
2.3 Pessoas com Deficiência no Contexto Escolar Inclusivo e o respaldo da legislação	34
3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA	43
3.1 A evolução da leitura e escrita	46
3.2 Fases da leitura e escrita	49
3.3 Métodos de Alfabetização	51
4 OBJETIVOS	60
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	61
5.1 Procedimentos de Coleta de Dados	61
5.1.1 Escolha da Base de Dados e os Estudos Obtidos	61
5.2 Procedimentos de Análise dos Dados	65
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	68
6.1 Contribuições emergidas para Alfabetização do aluno com SD	68
6.2 Perspectivas teóricas dos estudos	95
6.3 Estratégias/métodos de ensino para alunos com síndrome de Down nos trabalhos selecionados	97
6.4 Como o professor promove as atividades de alfabetização do aluno com SD	111
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	145
APÊNDICE A – LEGISLAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO	146
APÊNDICE B – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA BASE DE DADOS DO IBICT SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN QUE NÃO CORRESPONDIAM COM O OBJETIVO DO ESTUDO, EXCETO AS QUE ESTÃO EM NEGRITO	149

APÊNDICE C – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA BASE DE DADOS DO IBICT SOBRE LETRAMENTO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN QUE NÃO CORRESPONDIAM COM O OBJETIVO DO ESTUDO, EXCETO AS QUE ESTÃO EM NEGRITO 152

APÊNDICE D – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA BASE DE DADOS DO IBICT SOBRE LEITURA/ESCRITA E ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN QUE NÃO CORRESPONDIAM COM O OBJETIVO DO ESTUDO, EXCETO AS QUE ESTÃO EM NEGRITO 154

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Diante dos desafios e possibilidades que recaem sobre o contexto escolar, especificamente em escolas públicas de ensino regular, faz-se necessário lançar o olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiências no que tange à alfabetização¹.

De acordo com os dados do Censo Escolar, coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) entre 2014 e 2018, a presença de alunos com deficiência nas escolas regulares passou de 87,1% para 92,1%, o que revela a necessidade de políticas públicas, capacitação de professores e estratégias de ensino diferenciadas para os atendimentos desses indivíduos (BRASIL, 2019d).

Ressalta-se que o princípio de inclusão adveio dos direitos de todos à Educação, da *Conferência Mundial sobre Educação Especial – Acesso e Qualidade* organizada pela UNESCO em Salamanca, Espanha, desde 1994, e atualmente está garantido pela Constituição Federal (CF) de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96.

Esses dispositivos legais norteiam a Educação Especial em Instituições Especializadas e na rede regular de ensino, preconizando normas e mudanças nos processos de escolarização das crianças com deficiência. Desta forma, com o direito respaldado pela lei, deve-se refletir na maneira como acontece a alfabetização desses alunos e nas formas pelas quais as escolas se adaptam em relação às estratégias de ensino para atendê-los. Segundo Pacheco (2007, p.15), “[...] a inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola”.

Para Mantoan (2003), todas as crianças, independentemente do tipo e grau de deficiência que possuam, devem estar presentes na escola comum e a sua inclusão não necessita, imediatamente, que toda a escola se prepare para recebê-las. Ao contrário, acredita que, na medida em que as recebe, aprimora sua estrutura para melhor acolhê-las.

Martins (2011, p.39) cita que a “[...] inclusão, propõe que todos os alunos sejam incluídos na classe regular, onde tenham as suas necessidades atendidas”.

Deste modo, uma das necessidades a serem atendidas remete à aprendizagem, e faz-se necessário refletir sobre alfabetização dos alunos com deficiência, atentando-se para os documentos vigentes. Dentre eles, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de

¹ Alfabetização define-se como a capacidade de identificar, entender, interpretar, criar, comunicar, calcular e usar materiais impressos e escritos associados a contextos variados (UNESCO, 2010).

2017, que visa definir um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)².

A BNCC (BRASIL, 2019a), ao tratar do processo de alfabetização, afirma que:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2019a, p. 87-88).

Ainda, destaca as habilidades envolvidas na alfabetização:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas, cursivas e *script*); conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BRASIL, 2019a, p. 93).

No que tange à Educação Especial, nesse mesmo documento estão ressaltadas as dez competências³ a serem alcançadas pelos estudantes na Educação Básica, destacando-se aqui a sexta e a nona, respectivamente, por abordar a diversidade conforme consta:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2019a, p. 18).

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e

² O Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei Nº 13.005 e mais conhecido como PNE é um documento que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre o período de 2014 e 2024 (BRASIL, 2014)

³ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2019a).

valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (BRASIL, 2019a, p. 19).

Há também a Política Nacional de Alfabetização (PNA) aprovada por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que fundamenta a implementação de “[...] programas voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional” (BRASIL, 2019b). Destaca ainda os seis componentes essenciais para a aprendizagem: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita (BRASIL, 2019b).

Para o seu alcance, o decreto traz como um dos objetivos “contribuir com o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014”. Assim, destacam-se entre as vinte metas a serem alcançadas até 2024 duas especiais, que são, respectivamente: “a 5 — alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental [...]” e “a 9 — elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014).

Para atingir tais metas, é esperado que desde a Educação Infantil a criança já esteja sendo estimulada para que, no 1º ano do Ensino Fundamental I, tenha êxito em sua alfabetização e, caso não consiga atingir esse objetivo, terá até o 3º ano para concretizá-lo. Segundo Soares (2009), é na Educação Infantil que se inicia um trabalho de alfabetização e práticas sociais de leitura e escrita, consideradas letramento.

No caso da criança com síndrome de Down (SD), devido às características específicas de sua estrutura cerebral, ela apresenta atraso na aquisição da linguagem (SCHWARTZMAN, 1999), incluindo aspectos da leitura e escrita, o que prolonga o tempo de aquisição dessas habilidades. Isso implica a necessidade de um incentivo maior por parte dos docentes, a fim de auxiliar no processo de alfabetização e letramento.

Ainda sobre o atraso na linguagem, Voivodic (2005) menciona que é comum as crianças com síndrome de Down apresentarem o déficit de atenção em relação à memória auditiva, sendo que essa limitação na retenção de informação afeta a sua produção e o seu

processamento, o que refletirá na sua aprendizagem, necessitando de estímulos constantes e de um tempo maior para assimilação dos conteúdos.

Assim, levando em consideração as especificidades desses alunos com deficiência, e para que tenham seus direitos garantidos recebendo uma educação plena, as escolas precisam repensar a sua estrutura, currículo, estratégias de ensino, métodos, dentre outros fatores, para que a inclusão seja efetivada no contexto escolar. Para Schwartzman (1999), essas crianças podem se beneficiar do ensino regular, na medida em que encontrem um ambiente favorável para isso.

Diante das possibilidades da inclusão, faz-se imprescindível pesquisar o que os estudos vêm demonstrando em relação à alfabetização de crianças com síndrome de Down no ensino regular.

Para compreender a justificativa do meu interesse por essa temática, apresento a minha trajetória acadêmica e profissional, na qual atuo como psicopedagoga⁴, realizando atendimento clínico, e pedagoga⁵, sendo docente efetiva no Ensino Fundamental I. Nesses catorze anos de atuação profissional, deparei-me com vários desafios em sala de aula que me motivaram a ir em busca de cursos de pós-graduação *lato sensu/stricto sensu* e também formação continuada oferecidos pelo município onde trabalho.

Em relação aos cursos dos quais participei, destacam-se: Pró-Letramento (BRASIL, 2007a, 2008d)⁶ e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012)⁷.

No ano de 2015, participei de um curso de Libras com carga horária de 30 h, em que aprendi noções básicas que me possibilitaram ter estratégias de comunicação diante de um aluno surdo em sala de aula.

Concomitante a essas formações continuadas, fiz cinco pós-graduações *lato sensu*, conforme a seguir: Psicopedagogia (2007-2009)⁸ pela Unesp de Araraquara; Ética, Valores e Saúde na Escola (2010-2012) pela USP/Univesp⁹; Neuropsicologia aplicada à infância (2012-

⁴ Formada pela Unesp de Araraquara.

⁵ Formada pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

⁶ O curso consistiu num programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental I com carga horária de 120 h para cada disciplina, no qual nós professores recebíamos uma bolsa de estudo.

⁷ O Pacto foi um compromisso assumido pelo Governo Federal, dos Estados e dos Municípios para atender à 5ª Meta do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”.

⁸ Neste curso tive disciplinas sobre o desenvolvimento humano que me fizeram refletir se aquele conteúdo está adequado para a idade cognitiva dos meus alunos, além de me possibilitar atuar em ambiente clínico no período oposto à docência.

⁹ Nesta pós foi ensinado que os problemas de aprendizagem estão em geral vinculados a muitas variáveis, e uma delas envolve a saúde. Assim, foram abordados os diversos transtornos de aprendizagem, porém a ênfase foi a epilepsia.

2013) pela Unicamp¹⁰ e Análise Comportamental e técnicas de manejo para crianças autistas pela UFSCar (2014 a 2016)¹¹. No ano de 2020, fiz um curso de aperfeiçoamento de 180 h na modalidade à distância pela UFSCar sobre Alfabetização de Crianças com Deficiência, que me proporcionou conhecimentos acerca de estratégias de ensino e diferentes alternativas para alfabetização de alunos com deficiência no que tange à leitura e escrita. Além disso, a bibliografia do curso contribuiu para o embasamento da presente dissertação.

Assim, esses estudos trouxeram grandes contribuições e conhecimentos no trato com as pessoas com deficiência, porém o que mais me instigou enquanto profissional da área da educação foi querer pesquisar como ocorre o processo de alfabetização do aluno com síndrome de Down, para possibilitar-me estar atenta aos métodos e estratégias de ensino utilizados com esses alunos. Com isso, procurando me atualizar diante de novos conhecimentos, com vistas a compreender e melhor lidar com as situações do cotidiano escolar, no ano de 2019 prestei o processo seletivo do mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da FCLAr para desenvolver, de forma mais sistemática com base em material já elaborado, uma investigação que me mostrasse os caminhos teóricos e os resultados alcançados a respeito da alfabetização do aluno com síndrome de Down.

Esse percurso profissional e acadêmico suscitou o meu interesse em desenvolver esta pesquisa, além de levar em consideração os escassos estudos encontrados na literatura científica nacional que versassem especificamente sobre a leitura, escrita e alfabetização em crianças com síndrome de Down no ensino regular, constatação esta encontrada por outros pesquisadores (COMIN; COSTA, 2012¹²; BARBY; GUIMARÃES; VESTENA, 2017) cujas pesquisas estão mais vinculadas a descrever sobre os diagnósticos da SD e as possíveis intervenções. Desta forma, concebo as seguintes indagações: o que as teses e dissertações nacionais têm abordado sobre alfabetização de alunos com síndrome de Down no Ensino Fundamental I a partir de 2008? O que apontam sobre as estratégias e métodos de ensino para esses alunos? Como o professor promove as atividades de ensino para gerar o envolvimento na leitura e escrita desses alunos, de acordo com os estudos analisados? Quais seriam as

¹⁰ A pós em neuropsicologia fez com que eu pudesse aprender sobre os mecanismos intrínsecos relacionados à aprendizagem, possibilitando-me compreender quais áreas cerebrais estão relacionadas a leitura, matemática, escrita, memória, compreensão dos conceitos, emoções, sobre os neurotransmissores, embriologia, anatomia e genética.

¹¹ Nesta pós, eu aprendi sobre metodologias adequadas para alfabetizar uma criança autista, sendo que esta é uma demanda cada vez mais significativa no contexto em que atuo.

¹² As pesquisadoras fizeram uma busca na SciELO, entre os anos de 2001 e 2011, por meio do termo ‘Síndrome de Down escrita’, e encontraram apenas quatro artigos. Posteriormente, uma nova consulta realizada a partir dos termos “Síndrome de Down leitura”, “Síndrome de Down escrita” e “Síndrome de Down alfabetização”, no mesmo período, possibilitou a identificação de sete artigos apenas.

contribuições dessas obras para a alfabetização do aluno e as concepções teóricas que norteiam esses estudos?

Visando responder a essas questões de pesquisa, definiu-se como Objetivo Geral identificar e analisar o que dizem as teses e dissertações sobre a alfabetização de alunos com síndrome de Down no Ensino Fundamental I, a partir de 2008.

Ressalta-se aqui que a escolha pelo ano de 2008 deve-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)¹³, que tem como finalidade agenciar “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008b). Essa política representou um marco para a Educação Especial, indicando os rumos que as ações educacionais devem seguir para implantar a educação inclusiva nas escolas brasileiras.

Portanto, esta pesquisa é uma revisão bibliográfica de caráter descritivo e justifica-se pela necessidade de se conhecer mais profundamente sobre os estudos voltados para a alfabetização de alunos com síndrome de Down do ensino regular do Ensino Fundamental I, buscando contribuições que balizem a minha prática pedagógica, bem como de outros professores, diante do aparelhamento do sistema educacional inclusivo, garantindo o acesso, permanência e aprendizagem desses alunos.

O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa se apoia nos estudos de: Pueschel (1993), Schwartzman (1999), Bissoto (2005), Casarin (2005), Voivodic (2005), Troncoso e Cerro (2004) e Pimentel (2019) quando se contempla a síndrome de Down. Referente à alfabetização, citam-se os autores: Ferreiro e Teberosky (1985), Oliveira e Monteiro (1985), Kato (1986), Freire (1987), Lemle (1999), Soares (2009) e Mortatti (2010); e sobre a Educação Especial, mencionam-se Mantoan (2003), Botura (2006), Mendes (2006) e Sasaki (2012).

Para fundamentar os estudos sobre a alfabetização em alunos com síndrome de Down, a pesquisa está estruturada da seguinte forma:

¹³ A PNEEPEI assegura a inclusão escolar ao público da Educação Especial; reafirma sua transversalidade (da Educação Infantil à Superior); torna obrigatória a matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, bem como a oferta das condições necessárias para que estes/as frequentem as aulas e obtenham êxito nos estudos; prevê a formação docente para o atendimento educacional especializado, bem como a qualificação dos demais educadores, com a participação da família e da sociedade (BRASIL, 2008b).

— Na seção 1, tem-se esta introdução com a discussão do tema da pesquisa, juntamente com a justificativa, enfatizando o porquê do interesse sobre esta temática, além de conter as questões de pesquisa;

— Na seção 2, conceitua-se a síndrome de Down, versando sobre suas características, aspectos históricos, suas especificidades, respaldo da legislação na garantia do acesso e permanência dos alunos com SD no ensino regular, e o que as pesquisas trazem em relação à alfabetização de leitura e escrita deles;

— Na seção 3, definem-se alfabetização e letramento, trazendo as diferenciações entre os termos; aborda-se também a evolução da escrita, as etapas da leitura e escrita e versa-se sobre os métodos de alfabetização;

— Na seção 4 constam o objetivo geral e os específicos;

— Na seção 5, relata-se sobre o caminho metodológico realizado para elaboração desta pesquisa, contemplando os procedimentos de coleta e de análise dos dados;

— Na seção 6 consta a análise dos trabalhos selecionados neste estudo;

— Na seção 7 são tecidas as considerações finais.

2 SÍNDROME DE DOWN: CONCEITUAÇÃO, APRENDIZAGEM E CONTEXTO ESCOLAR

Nesta seção serão abordados: conceituação da síndrome de Down e suas características; estudos que versam sobre aprendizagem da leitura e escrita dos alunos e o respaldo da legislação visando garantir o acesso e o direito deles no contexto escolar do ensino regular.

De acordo com o Ministério da Saúde, estima-se que no Brasil o nascimento de pessoas com síndrome de Down ocorre 1 em cada 700, o que totaliza em torno de 270 mil pessoas com SD. No mundo, a incidência estimada é de 1 em 1 mil nascidos vivos (BRASIL, 2010).

Schwartzman (1999) cita que a SD foi a primeira condição clínica descrita com diferentes graus de deficiência intelectual, devido a uma anormalidade cromossômica.

De acordo com Pimentel (2019, p. 29), a síndrome de Down está relacionada a:

Uma cromossomopatia, ou seja, a uma anormalidade na constituição cromossômica que ocorre no momento ou após a concepção. Esse erro genético não tem relação com etnia ou classe social e se apresenta mais comumente sob a forma de um cromossomo extra no par 21, por isso é chamada de trissomia 21 ou trissomia simples.

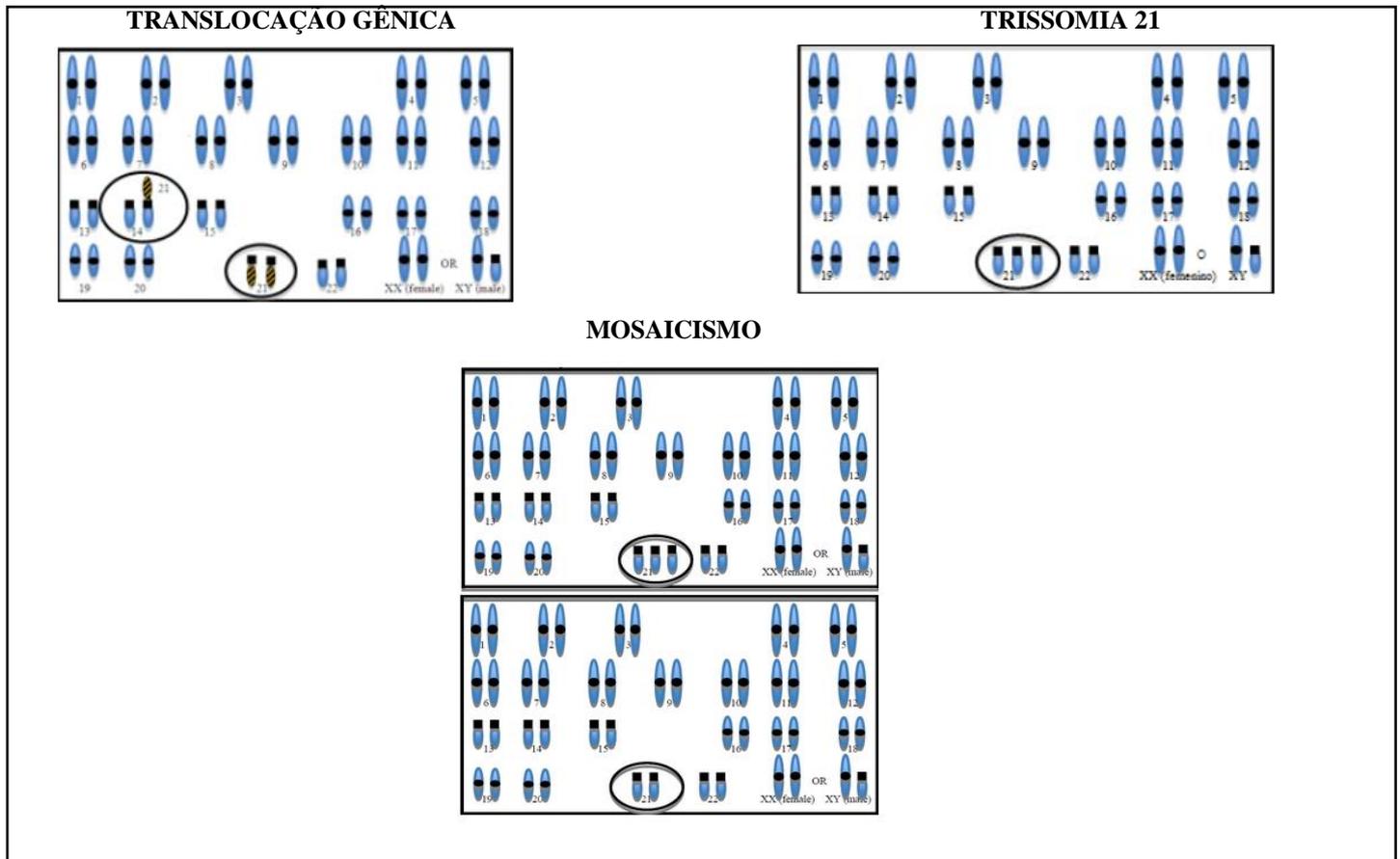
A mesma autora sinaliza que há outros tipos de alterações cromossômicas que também foram detectados nos cariótipos de pessoas com síndrome de Down, como, por exemplo, a translocação e o mosaicismo. No entanto, “[...] em todos os três casos é sempre o cromossomo 21 o responsável pelas características fenotípicas peculiares dessa síndrome” (PIMENTEL, 2019, p. 29).

Para Bissoto (2005), a causa dessa alteração ainda não é conhecida, mas sabe-se que ela pode ocorrer de três modos diferentes.

Em 96% dos casos, essa trissomia se apresenta por uma não-disjunção cromossômica total: conforme o feto se desenvolve, todas as células acabam por assumir um cromossomo 21 extra. Em cerca de 4% dos casos, entretanto, ou os portadores não têm todas as células afetadas pela trissomia, sendo denominados como casos “mosaico” (entre 0,5 – 1%), ou desenvolvem a síndrome de Down por translocação gênica (entre 3,0 – 3,5%), caso em que parte ou todo o cromossomo 21 extra se encontra ligado a um outro cromossomo, geralmente o cromossomo 14 (BISSOTO, 2005, p.81).

Conforme a Figura 1, retratam-se as imagens de cariótipos de crianças com SD: Trissomia 21, Mosaicismo e Translocação gênica.

Figura 1 - Imagens de cariótipos de crianças com síndrome de Down



Fonte: Wikipédia.

Bissoto ressalta ainda que a síndrome de Down frequentemente acarreta algumas complicações que acabam por interferir no desenvolvimento global da criança, sendo que as mais comumente encontradas são alterações cardíacas, hipotonia, complicações respiratórias e alterações sensoriais, principalmente relacionadas à visão e à audição.

Pueschel (1993) enfatiza que algumas características da síndrome foram estudadas por Jean Esquirol em 1838 e Edouard Séguin em 1846, porém foi John Langdon Down que em 1866 publicou um trabalho com a descrição sistematizada das características da síndrome de Down, que levou seu nome.

Inicialmente, influenciado pelos estudos de Darwin, Down inferiu que aquelas “[...] características sindrômicas eram um retorno a um tipo étnico oriental primitivo, por isso criou

o termo mongolismo, popularizado durante muito tempo. Tal terminologia hoje é considerada politicamente incorreta [...]” (PIMENTEL, 2019, p.30).

Outros registros sobre a síndrome de Down foram publicados por Mitchell em 1876 e por Ireland em 1877, que enfatizavam a deficiência mental, além das características físicas, considerando tais pessoas como idiotas (PUESCHEL, 1993). Essa terminologia, idiota, foi utilizada de 1886 a 1913, para referir-se a pessoas com déficits intelectuais (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995).

De acordo com Pimentel (2019), desde a Antiguidade a relação social das pessoas com síndrome de Down se dava de forma ambígua, pois achados arqueológicos da cultura Olmeca no México (1.500 a.C. até 300 d.C.) apontavam que crianças com síndrome de Down eram consideradas um ser híbrido deus-humano. Para Schwartzman (1999, p.3), este “[...] ser híbrido deus-humano era resultado do cruzamento das mulheres idosas da tribo com o jaguar e aparentemente cultuado como tal”.

Porém, na Grécia Antiga, as pessoas com deficiência eram consideradas “[...] não humanos, monstros, que eram abandonados para morrer” (PIMENTEL, 2019, p.34). A mesma autora cita que na idade Média “[...] essas pessoas eram consideradas como resultado da relação entre a mulher e o demônio e, portanto, possuídas pelo demônio” (PIMENTEL, 2019, p.34). Já na Renascença, eram frequentemente retratadas por representarem o grotesco, o incomum.

Foi apenas no século XIX, de acordo com Schwartzman (1999), que, ao surgirem os Institutos sobre a deficiência mental cuja predominância estava pautada pela ótica médica que analisava sobre o prisma das limitações orgânicas, passaram a ser descritas as características relativas à síndrome de Down. Porém, antes que esse termo fosse aceito, segundo o autor, as denominações mais utilizadas para essa condição foram: imbecilidade, mongoloide, cretinismo, furfuráceo, acromicria congênita, criança mal-acabada, entre outros.

Essas terminologias, de acordo com Coll, Palácios e Marchesi (1995), foram sendo modificadas entre os anos de 1945 e 1979 para: deficiência mental grave, leve, moderada, sendo classificada também como educável, treinável e dependente.

Vale ressaltar que atualmente, segundo Mustacchi e Salmona (2017), há uma tendência mundial em se evitar epônimos¹⁴ que são de difícil memorização. Desta forma, tem

¹⁴ De acordo com o dicionário Michaelis, epônimo significa: que dá ou empresta seu nome a alguma coisa. No caso do texto, o epônimo “síndrome de Down” homenageia o médico inglês John Langdon Haydon Down, que em 1866 descreveu os sinais clínicos da síndrome. A nomenclatura trissomia 21, por sua vez, explica o que é a origem da condição.

sido proposto, desde 2017, que a terminologia “síndrome de Down” seja atualizada para “Trissomia do cromossomo 21”, ou melhor, “Trissomia 21 (T21)”.

De acordo com Pimentel (2019), apenas em 1950 a etiologia da síndrome de Down foi descoberta a partir do progresso científico e das visualizações dos cromossomos. Nesse ano, Lejuene descobriu um cromossomo 21 extra em crianças com síndrome de Down que pode estar presente no espermatozoide ou no óvulo antes da concepção, desfazendo a ideia de que apenas a idade materna é fator responsável por causar a síndrome de Down.

Para Schwartzman (1999, p. 20), “[...] a razão pela qual mulheres mais velhas apresentam risco maior de terem filhos trissômicos se deve, possivelmente, ao fato de que seus óvulos envelhecem com elas, pois a mulher já nasce com todos os óvulos no ovário”.

Para Werneck (1993, p.78), “[...] existem evidências de que mulheres com disfunções tireoidianas têm mais bebês com síndrome de Down do que as outras”.

Além disso, a “síndrome de Down não é uma doença e que, portanto, não há tratamento medicamentoso para ela” (PIMENTEL, 2019, p. 31). A mesma autora salienta que, por mais que crianças com síndrome de Down apresentem algumas alterações fenotípicas semelhantes (aparência arredondada da cabeça, boca pequena, pescoço curto, olhos amendoados, entre outros), diferem entre si em aspectos globais do desenvolvimento, tais como: linguagem, motricidade, socialização e habilidades da vida diária.

Para Voivodic (2005, p.43), “[...] é evidente que o atraso no desenvolvimento motor da criança vai interferir no desenvolvimento de outros aspectos, pois é através da exploração do ambiente que a criança constrói seu conhecimento do mundo [...]”. Sobre isso, Mantoan (2004, p. 21) também explicita que as “[...] limitações estruturais de natureza orgânica traduzidas por impedimentos motores e/ou sensoriais provocam trocas deficitárias entre o sujeito e o meio”.

Essas limitações sensório-motoras, sociais e intelectuais nas crianças com síndrome de Down, segundo Zausmer (1993) podem ser estimuladas por meio da estimulação precoce¹⁵.

Para Pimentel (2019), paralelo ao processo de estimulação precoce, o trabalho da família é essencial para as primeiras experiências de aprendizagem.

Diante disso, “[...] pessoas com síndrome de Down devem ser aceitas como são [...] observando seus direitos e privilégios de cidadão e preservando sua dignidade humana” (PUESCHEL, 1993, p.103).

¹⁵ Estimulação precoce é um “[...] conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a propiciar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo” (BRASIL, 1995).

2.1 As características da síndrome de Down

Segundo Schwartzman (1999), na criança com síndrome de Down há um atraso em todas as áreas do desenvolvimento, principalmente na linguagem. De acordo com a literatura científica, as principais causas relacionadas ao déficit de linguagem observado nessas crianças são: o comprometimento cognitivo (TRONCOSO; CERRO, 2004), dificuldades de memória de curto prazo (FLÓREZ; TRONCOSO, 1997), atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (SCHWARTZMAN, 1999) e as alterações auditivas e visuais (PUESCHEL, 1993). Tristão e Feitosa (2003, p.128) apontam que as “[...] variáveis de ordem mecânica, cognitiva, sensorial, neurológica e motivacional contribuem para produzir dificuldades de aprendizagem em indivíduos com SD, particularmente nas áreas da fala e linguagem”.

Segundo Vygotsky (2001), a linguagem está inter-relacionada com o pensamento e perpassa por três fases: linguagem social, linguagem egocêntrica e linguagem interior, mencionando:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 2001, p. 114).

Segundo o autor, é através das relações intersíquicas que o ser humano entra em contato com a cultura para, posteriormente, compreendê-la numa visão intrapsíquica. Este mesmo autor enfatiza também que, para ocorrer o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, é necessária a interação da criança com o ambiente, sendo este um mediador da aprendizagem, apontando:

Tudo no homem pode ser educado e reeducado sob uma correspondente interferência social. Neste caso, o próprio indivíduo não deve ser entendido como forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio (VYGOTSKY, 2001, p. 284).

Destaca também que o desenvolvimento da linguagem é dividido em duas áreas: linguagem receptiva, atrelada ao plano semântico, e a expressiva, associada ao fonético.

Tristão e Feitosa (2003) apontam que a linguagem expressiva é a área de comportamento mais prejudicada em crianças com síndrome de Down, além de apresentarem dificuldades no emprego apropriado de itens gramaticais e lexicais. Bissoto (2005), em relação à linguagem expressiva, relata que as dificuldades na produção da fala acarretam um vocabulário reduzido, fazendo com que elas não consigam se expressar da mesma forma em que compreendem o que é falado.

Schwartzman (1999) sinaliza que em média a criança com SD começa a emitir as primeiras palavras por volta dos dezoito meses e geralmente pode compreender bem mais do que emitir, e que o atraso pode estar vinculado ao aspecto articulatório da fala, distorcido devido à hipotonia dos órgãos fonoarticulatórios, além do atraso no desenvolvimento cognitivo. Portanto, segundo o autor, quanto mais precocemente forem as intervenções do interlocutor com essas crianças, mais resultados terão para superação das dificuldades.

Para Pimentel (2019), o interlocutor com o qual a criança com SD interage também precisa atentar para as diversas manifestações da linguagem que ela apresenta (oral, gestual, gráfica, dentre outras), “[...] pois a depender do momento do seu desenvolvimento, ela poderá fazer uso de diferentes formas de comunicação para propiciar o fluxo de trocas de significados durante as interações, contribuindo para ampliação do vocabulário” (PIMENTEL, 2019, p.70).

Horstmeier (1993) aponta que, para facilitar a linguagem em crianças com SD, devem-se propor situações divertidas, com conversas curtas, concretas, e complementa destacando que:

A criança constrói suas habilidades comunicativas sobre uma base de experiências, atividades, pessoas, objetos e conceitos que constituem seu mundo. Estas experiências podem ampliar o mundo da criança e aumentar sua necessidade de organizar este mundo por meio da linguagem (HORSTMEIER, 1993, p.243).

A autora ainda aponta que as crianças com SD em fase de aquisição de linguagem necessitam de um tempo maior para processar a comunicação e podem ser beneficiadas pelo uso precoce da linguagem de sinais, ressaltando:

A Linguagem de Sinais auxilia na comunicação quando a criança ainda não consegue expressar seus desejos verbalmente; complementa o uso natural do gesto para a comunicação; auxilia a criança a expressar seus conceitos com precisão para que o adulto possa fornecer a palavra ou frase correta [...] e finalmente, a linguagem de sinais pode auxiliar no processo primariamente auditivo (ouvir) da aprendizagem da linguagem, fornecendo pistas visuais e

motoras (as crianças com síndrome de Down muitas vezes apresentam maior dificuldade de aprender por meio daquilo que ouvem) (HORSTMEIER, 1993, p.255).

Enquanto para Horstmeier (1993) a linguagem de sinais pode ser um facilitador na comunicação, Mills (1999) enfatiza que esta é um dos fatores que impedem a expansão da linguagem em crianças com SD, pois a facilidade em usar gestos para expressar o que desejam desestimula o uso da linguagem oral.

Saad (2003) menciona que, apesar do comprometimento no desenvolvimento da linguagem, esta não é um impedimento para que a criança com SD se alfabetize.

É importante destacar também que há outras características da criança com SD, além da linguagem, que acabam afetando o seu desenvolvimento e aprendizagem, como atenção, memória auditiva, desenvolvimento motor e o déficit intelectual.

Flórez (1995), Nadel (1996) e Hodapp (1996) descreveram alterações que podem aparecer com frequência na estrutura e na função do cérebro das pessoas com essa síndrome, tais como: déficits na atenção, memória, capacidade para a correlação e análise, pensamento abstrato, linguagem expressiva e problemas de aprendizagem.

Bissoto aponta que o volume dos lobos frontais, significativamente reduzido nas pessoas com SD, parece ser o responsável pelos déficits cognitivos, incluindo a falta de atenção.

Para Voivodic (2005, p.44), “[...] o déficit de atenção observado em portadores de SD, desde os primeiros anos de vida, pode comprometer seu envolvimento em tarefas e sua maneira de explorar o meio”. Enfatiza ainda que essas crianças apresentam um déficit em relação à memória, pois “[...] não acumulam informações na memória auditiva imediata [...]. Apresenta déficit também na memória a longo prazo, o que pode interferir na elaboração de conceitos, na generalização e no planejamento de situações” (VOIVODIC, 2005, p.45).

Para Casarin (2005), o distúrbio de atenção em crianças com SD dificulta a iniciação, organização, manutenção do envolvimento na tarefa e a inibição do comportamento impulsivo. A mesma autora ressalta também que fatores inerentes a essa síndrome afetam diretamente a aprendizagem delas, salientando que a memória visual favorece a situação de aprendizagem, já que a memória auditiva tem mostrado ser um dos aspectos mais difíceis na síndrome. Também salienta que existem diferenças na memória auditiva imediata, mencionando: “[...] a criança não utiliza os mecanismos necessários para conservar a informação, por exemplo, utilizando repetição ou apoio mnemônicos. Essa limitação na

retenção de informação afeta a produção e o processamento da linguagem” (CASARIN, 2005, p.277).

Sobre o desenvolvimento motor, Pueschel (1993) menciona que é por volta do primeiro ano de vida que a criança com SD conseguirá controlar o corpo e a cabeça, rolar, sentar, arrastar, engatinhar, andar e correr.

Diante desses atrasos motores, Zausmer (1993) aponta que o auxílio precoce a uma criança com SD, por meio de apoio de profissionais e dos próprios pais, é essencial para desenvolver os interesses e habilidades necessárias para a realização de uma variedade de atividades físicas e recreacionais, como jogar bola, nadar e acompanhar ritmos com movimento.

Outra característica da síndrome de Down é a deficiência intelectual, termo adotado a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovado em 2004 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), de acordo com Sasaki (2012).

A deficiência intelectual é definida pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) como sendo caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a duas ou mais limitações nas áreas de habilidades adaptativas e que abrange as habilidades sociais e práticas cotidianas.

Brunoni (1999) aponta que a deficiência intelectual é observada em todas as crianças com SD, sendo a trissomia 21 a principal causa genética desse tipo de deficiência.

Para Pimentel (2019), a SD não é uma doença e, por isso, não existe um tratamento medicamentoso e nem há cura, porém o que existe é a necessidade de estímulos constantes, visando o desenvolvimento da criança. A estimulação precoce, segundo a mesma autora, pode modificar “[...] as limitações sensório-motoras, sociais e intelectuais da criança com Síndrome de Down”, além de aumentar seus “níveis de atenção, interesse e habilidades” (PIMENTEL, 2019, p.33).

Diante de todas as características das crianças com SD, tais como: desenvolvimento motor mais lento, déficit na linguagem, deficiência intelectual como decorrência da trissomia 21, hipotonia, distúrbio de atenção, memória, dentre outras, torna-se importante que se rompa com o “[...] determinismo genético e considere que o desenvolvimento resulta não só de fatores biológicos, mas também das importantes interações com o meio” (VOIVODIC, 2005, p.46).

Com isso, ter ciência de todas as dificuldades das crianças com SD e proporcionar um ambiente com diversos estímulos é de suma importância para sua aprendizagem.

2.2 Estudos que versam sobre aprendizagem da leitura e escrita dos alunos com SD

Aventura de ler é pessoal. Ensinar a ler também o é. A velocidade do progresso é imprevisível, como o são também muitas outras aquisições das pessoas com Síndrome de Down (TRONCOSO; CERRO, 2004, p.16).

Para as pesquisadoras Troncoso e Cerro (2004, p.59), durante muito tempo, pessoas com déficit intelectual, incluindo as com síndrome de Down, “[...] não aprenderam a ler porque era doutrina comum, aceita e transmitida que, mesmo com um grau moderado de déficit intelectual, não podiam nem deviam aprender a ler e a escrever”. Porém, para as autoras, antes de se fazer tais afirmações sobre as condições dos indivíduos com deficiência, deve-se analisar bem a situação e experimentar outras metodologias.

Bissoto (2005, p.86) cita que, mesmo do ponto de vista genético, é preciso lembrar, “[...] como alerta Jackson-Cook (1996), que o portador de Síndrome de Down também possui 22 outros pares de cromossomos, que lhe conferem um *pool* de diversidade”.

O fato de atribuir limitações ao aprendizado de alunos com deficiência, entre eles os com SD, é um erro, pois as pesquisas de Jobling e Moni (2001) e de Chapman, Thordardottir e Wagner (2002) retratam que o desenvolvimento cognitivo neles continua ocorrendo ao longo da adolescência e idade adulta.

Diante da capacidade do aluno com SD de aprender e do respaldo das legislações em assegurar o acesso e a permanência dele no ensino regular, deve-se fazer a reflexão sobre a melhor maneira de ensiná-lo e quais metodologias seriam mais adequadas para facilitar sua alfabetização. Para Freire (2005), a rigorosidade metódica não pode estar relacionada à mera transferência do conteúdo, mas sim a entender em que condições e de quais maneiras o aluno poderá aprender.

Desta forma, de acordo com Soares (2009), o professor deve atentar que a alfabetização não deve se resumir em apenas uma aquisição de habilidades mecânicas, como a codificação e decodificação do ato de ler, mas sim no desenvolvimento da capacidade de interpretar e ressignificar o conhecimento, além de descobrir o uso social da leitura e da escrita.

Neste sentido, Freire (2005, p.47) aponta que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos [...]”.

Com isso, levando em consideração a cultura, o meio social do aluno com SD para servir de parâmetro para sua alfabetização, Mills (1999) ressalta os aspectos biológicos que também devem ser considerados, destacando:

[...] a prontidão para a aprendizagem depende da complexa integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução de funções específicas: linguagem, percepção, esquema corporal, orientação têmporo-espacial e lateralidade. A criança com SD apresenta déficit em todas essas funções (MILLS, 1999, p.247).

Diante de tal afirmação, é necessário conhecer, por meio dos estudos científicos, se as metodologias propostas nas escolas contemplam as facilidades e dificuldades dos alunos com SD, para que realmente a inclusão possa se concretizar.

Danielski (2001) ressalta que:

A aprendizagem é um fator muito importante a ser observado em pessoas com síndrome de Down [...]. As informações sentidas, percebidas e armazenadas são assimiladas e transformadas por meio da simbolização. Essa é a grande barreira para a criança Down. Se ela não aprende a realizar esse processo, dificilmente ocorre a passagem ao passo final constituído pelas condutas inteligentes, isto é, capacidade de entender, aplicar e interpretar as coisas, seja no que diz respeito à habilidade motora, seja no campo das ideias e da afetividade [...] (DANIELSKI, 2001, p.56).

Para Martins (2011), na aprendizagem dos alunos com síndrome de Down — por ocorrer de forma mais lenta e por haver déficits na atenção, concentração e elaboração do pensamento abstrato — é recomendado que as atividades sejam pautadas no concreto, com instruções visuais e situações reais, para que o aluno consolide seu entendimento.

Já para Alves (2018):

Tanto as habilidades das pessoas com síndrome de Down quanto suas dificuldades específicas devem ser levadas em consideração. Nesse sentido, diríamos que atenção visual, percepção e memória são pontos fortes que melhoram claramente com trabalho bem estruturado. Porém, elas têm dificuldades significativas na percepção auditiva e na memória, ecc, para ensiná-los a ler, não é necessário esperar por um domínio total de sua capacidade auditiva, uma vez que o aluno pode fazer muito progresso na leitura com procedimentos mais visuais e gestuais. A imagem visual pode ser mantida fixa o quanto for necessário para a criança ver, interpretar e lembrar (ALVES, 2018, p. 135).

Sobre essa facilidade na percepção visual e a dificuldade na memória auditiva mencionada por Alves (2018), há outros estudos que apontam nesse mesmo sentido,

destacando os de: Buckley (1992), que recomenda o ensino da leitura visual com palavras inteiras para crianças com SD, sugerindo que elas têm facilidade porque tiram proveito de suas habilidades visuoespaciais, aprendendo a ler visualmente; Cupples e Iacono (2012), ao destacar que os programas de ensino da leitura a alunos com SD em meados na década de 1980 na Europa se pautavam na apresentação de palavras inteiras associadas a imagens visuais e o de Rondal (2006), mencionando que, na aprendizagem da leitura, as crianças com SD se apoiam nas habilidades visuais e espaciais, mais desenvolvidas, e na tentativa de minimizar a interferência da memória de trabalho auditiva prejudicada, enfatizando que o ensino da leitura e escrita nessas crianças deva ser conduzido pelos princípios de Troncoso e Cerro (2004).

Sobre esses princípios citados por Rondal (2006) em relação às autoras Troncoso e Cerro (2004), elas descrevem que existem alguns métodos que não contribuem para a alfabetização das crianças com SD:

Muitas vezes, começa-se o método com o ensino das letras e a sua escrita, ou com a aprendizagem das sílabas; isso não tem qualquer sentido para o aluno, porque não se lê nada, só se decifram sílabas ou fonemas de um modo mecânico. [...] os métodos alfabéticos, fonéticos e silábicos, tão utilizados nas escolas, não são os mais adequados para os alunos com déficit intelectual (TRONCOSO; CERRO, 2004, p.60).

As mesmas autoras mencionam que as crianças com SD têm a percepção e a memória visual como pontos fortes e que se desenvolvem com um trabalho sistemático e bem-estruturado. Porém, apresentam dificuldades na memória auditiva que com frequência se agravam por problemas de audição; por essa razão, a utilização de métodos de aprendizagem que tenham um apoio forte na informação verbal, na audição e interpretação de sons, palavras e frases não é muito eficaz.

Diante da necessidade de se buscar um método mais adequado de ensino, ambas pesquisaram sobre o método¹⁶ da Leitura e da Escrita Perceptivo-Discriminativo, levando em consideração as características e capacidades cognitivas de cada criança, estimulando e facilitando o seu desenvolvimento cognitivo no exercício da memória a curto e longo prazo, na autonomia pessoal, na aquisição de conceitos e capacidade de correlação e no

¹⁶ O Método de Aprendizagem Perceptivo-Discriminativo, desenvolvido por Troncoso e Cerro (2004), teve a sua origem em 1970, com o ensino da leitura e da escrita para alunos com dificuldades de aprendizagem, alguns dos quais com déficit intelectual e outras dificuldades perceptivas e sensoriais. Segundo as autoras, este método de aprendizagem da leitura e escrita preconiza que o desenvolvimento das crianças com SD será mais significativo com uma estimulação precoce das capacidades perceptivas e discriminativas.

desenvolvimento da linguagem expressiva. Este método foi proposto inicialmente por Doman (1967), que as autoras tomaram por base.

Sendo assim, uma boa aprendizagem discriminativa facilitará ao aluno “[...] o pensamento lógico, o conhecimento de formas, dos tamanhos, das texturas, das cores e de outras propriedades dos objectos, os concretos numéricos e a leitura” (TRONCOSO; CERRO, 2004, p.31). Apontam também para a necessidade de se trabalhar com a criança os conceitos de associação, seleção, classificação, nomeação e generalização, bem como alguns requisitos prévios que necessitam ter antes do aprendizado da leitura e escrita, como nível de linguagem compreensível, concentração e atenção, percepção visual e percepção auditiva mínima.

Segundo as citadas autoras, os alunos com síndrome de Down têm mais facilidade na aprendizagem baseada na percepção e memórias visuais, sendo que os métodos de leitura e escrita mais adequados ao seu perfil cognitivo devem se associar à aprendizagem global, à associação entre a imagem e a palavra.

Em relação à escrita, Troncoso e Cerro (2004) dividiram o citado método em três etapas descritas sucintamente: estimulação precoce; desenhar e escrever junto as letras, formando sílabas, palavras e pequenas frases; levar o aluno a utilizar a escrita manuscrita para as atividades da vida diária. Ainda, como requisitos prévios para a escrita, a criança precisa executar vários exercícios psicomotores e gráficos.

A mão da criança com síndrome de Down é normalmente larga, com dedos curtos e com uma implantação do polegar baixa. A isto deve juntar-se a lassidão dos ligamentos e um certo grau de hipotonia muscular, o que cria dificuldades no momento de segurar de uma forma correcta o instrumento de escrita (TRONCOSO; CERRO, 2004, p. 164).

No que tange à leitura, as autoras também dividiram o método em três etapas: percepção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado (o aluno precisa compreender que através de alguns símbolos gráficos se chega ao significado); aprendizagem das sílabas (domínio do código); e progressão da leitura (fazer o uso prático e funcional da leitura).

Diante desses estudos sobre aprendizagem da criança com SD, destaca-se que as pesquisas selecionadas na base de dados da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e no portal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) apontam haver estudos que defendem o ensino da leitura e escrita para os alunos com síndrome de Down, devendo levar em consideração suas habilidades visuais (grafias visuais), conforme alguns autores citados acima (BUCKLEY, 1992; TRONCOSO; CERRO, 2004; RONDAL,

2006); enquanto outros estudos, que serão descritos a seguir, enfatizam o ensino pautado na relação letra e som (grafias fonéticas), especificamente contemplando a consciência fonológica¹⁷.

Desta forma, os primeiros estudos que questionam se a consciência fonológica seria importante ou não para auxiliar na alfabetização de alunos com SD são os de Cossu, Rossini e Marshall (1993). Estes autores constataram, por meio de suas pesquisas, que a consciência fonológica não seria necessária para a aprendizagem da leitura, o que motivou outros pesquisadores a investigarem o assunto.

Diante disso, foram publicados estudos nacionais e internacionais associando a importância da consciência fonológica para alfabetização, dentre eles:

Escrita — Coussau (2001), Cardoso-Martins e Frith (2001), Moussatché (2002), Lara, Trindade e Nemr (2007), Lavra-Pinto e Lamprecht (2010), Cologon, Cupples e Wyver (2011);

Leitura — Gomes (2001), Domeniconi (2002), Cardoso-Martins e Frith (2001), Barrera e Maluf (2003), Saad (2003), Bissoto (2005), Cardoso-Martins, Michalick e Pollo (2006), Lara, Trindade e Nemr (2007), Verucci, Menghini e Vicari (2006), Cardoso-Martins e Silva (2008), Barros (2009), Lemons e Fuchs (2010), Hulme Schwartzman *et al.* (2012) e Sás (2009).

Para Barrera e Maluf (2003), a consciência fonológica influencia o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sendo fator preditivo para a aquisição das duas. Mencionam ainda que as relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da linguagem escrita podem ser agrupadas em três posições: 1) o desenvolvimento da consciência fonológica é pré-requisito para a aprendizagem da linguagem escrita e preditora do desempenho futuro desta competência (CARDOSO-MARTINS, 1995; BARRERA; MALUF, 2003); 2) o desenvolvimento da consciência fonológica depende do ensino explícito do sistema de leitura alfabética (MORAIS *et al.*, 1979); 3) há uma relação de reciprocidade na qual o desenvolvimento inicial das habilidades de consciência fonológica contribui para a aprendizagem da linguagem escrita, e o ensino explícito da leitura e escrita leva a criança a refletir sobre os sons que compõem as palavras, aprimorando as habilidades de consciência fonológica (MALUF; BARRERA, 1997; DEMONT, 1997).

Pelosi *et al.* (2018) pesquisaram sobre os resultados produzidos por uma oficina de linguagem com foco no estímulo das habilidades fonológicas em grupo de cinco crianças e adolescentes com síndrome de Down e concluíram que a estimulação sistemática de

¹⁷ Para Capovilla e Capovilla (1998), a consciência fonológica é definida como um conjunto de habilidades explícitas e conscientes de identificar, manipular e segmentar sons da fala até o nível dos fonemas.

habilidades cognitivo-linguísticas, especialmente as fonológicas, foi capaz de favorecer a aprendizagem da leitura e escrita de crianças e adolescentes com síndrome de Down.

As autoras salientam que:

[...] a aprendizagem da leitura não é diferente, traz uma série de benefícios, mas também é um grande desafio. Crianças com síndrome de Down apresentam hipotonia corporal e de órgãos fonoarticulatórios, podendo gerar instabilidade postural e imprecisão nos movimentos da escrita; dificuldade na percepção auditiva, repercutindo no desenvolvimento tardio da consciência fonológica; atraso no desenvolvimento da linguagem oral, devido principalmente a problemas com a memória operacional, que dificultam a internalização de novos conceitos; e o engrama dos sons-alvo da língua materna (PELOSI *et al.*, 2018, p.22).

Para Barby e Guimarães (2016), que investigaram os resultados produzidos pela aplicação de um programa de intervenção pedagógica em crianças e adolescentes com síndrome de Down, o ensino do alfabeto associado ao treinamento de habilidades metafonológicas¹⁸ com vistas à aprendizagem da leitura possibilitou a esses alunos a compreensão do princípio alfabético e aprendizagem da leitura e da escrita.

Cardoso-Martins e Silva (2008), ao pesquisarem sobre a relação entre o processamento fonológico e a habilidade de leitura em crianças com síndrome de Down e síndrome de Williams,¹⁹ relatam que há evidência de que indivíduos com SD apresentam dificuldades em tarefas que avaliam o processamento fonológico. Isso não significa, no entanto, que a habilidade de leitura independa do processamento fonológico na SD.

Azevedo, Pinto e Guerra (2012) ressaltam que o desconhecimento, por parte dos educadores, dos pré-requisitos cognitivos mínimos necessários à alfabetização em crianças com síndrome de Down também contribui para o seu insucesso, mostrando que um desses pré-requisitos é a consciência fonológica. Nos trabalhos desses pesquisadores é enfatizado o método fônico como recurso importante para a alfabetização.

Cardoso-Martins, Michalick e Pollo (2006) questionam hipóteses de que os indivíduos com SD aprendem a ler mais facilmente por estratégias visuais do que pelo processamento da relação letra-som. Esses pesquisadores propuseram que o conhecimento das letras estimula os indivíduos a lerem por meio da relação letra-som das palavras. Justificam mencionando que

¹⁸ As habilidades metafonológicas dizem respeito à capacidade de manipulação das unidades sonoras da língua. Essa manipulação pode ser observada sobre unidades distintas da palavra: sílabas; rimas e aliterações; e fonemas (PESSOA; MORAIS, 2007).

¹⁹ A Síndrome de Williams, também chamada de Williams-Beuren, é um distúrbio raro descrito pela primeira vez em 1961 na Nova Zelândia, o qual afeta o cromossomo 7 na região 7q11.23. Pessoas com essa síndrome apresentam deficiência intelectual (DI), prejuízos visuoespaciais, atencionais e de controle inibitório, mas bom desempenho em linguagem expressiva e excessiva sociabilidade (OSÓRIO *et al.*, 2016).

pistas visuofonológicas possibilitam uma leitura mais apurada que pistas estritamente visuais. Apresentam como resultados implicações práticas que sugerem que programas de leitura para crianças com SD devem basear-se no ensino da relação letra-som.

Morais (1997) cita que existe uma correlação muito estreita entre a leitura e a consciência fonológica, mostrando que, da mesma forma que a representação mental de uma palavra é ativada mediante a visualização desta, também a representação ortográfica de uma palavra ouvida é ativada.

Comin e Costa (2012) fizeram um levantamento bibliográfico sobre artigos que versam sobre leitura, escrita e alfabetização em alunos com síndrome de Down, constatando que a maior parte das pesquisas sobre essa síndrome é realizada pela área biológica, e mencionam a importância em desenvolver mais trabalhos pela área de humanas no que se refere à aquisição da leitura e à consciência fonológica em indivíduos com SD.

Autores como: Sás (2009), Silva (2010), Costa (2011), Segin (2015), Marques (2016), Marques (2018) e Melo (2018) abordaram em seus trabalhos estratégias de ensino para alunos com síndrome de Down e os resultados dessas pesquisas serão detalhados na análise e discussão deste trabalho, pois tais pesquisas vão ao encontro da proposta desta dissertação.

Assim, nessa revisão de estudos mencionados, se pôde constatar que, quando se referem à alfabetização de alunos com síndrome de Down, esta pode ser facilitada ou pelo método global, enfatizando a discriminação visuoespacial da palavra inteira, ou pela consciência fonológica, vinculando letra e som.

2.3 Pessoas com Deficiência no Contexto Escolar Inclusivo e o respaldo da legislação

Ao se abordarem os estudos referentes à aprendizagem da escrita e leitura dos alunos com SD na seção anterior, faz-se necessário apresentar um breve percurso histórico da Educação Especial e discorrer sobre as legislações que contribuíram para assegurar o direito e acesso deles ao ensino regular.

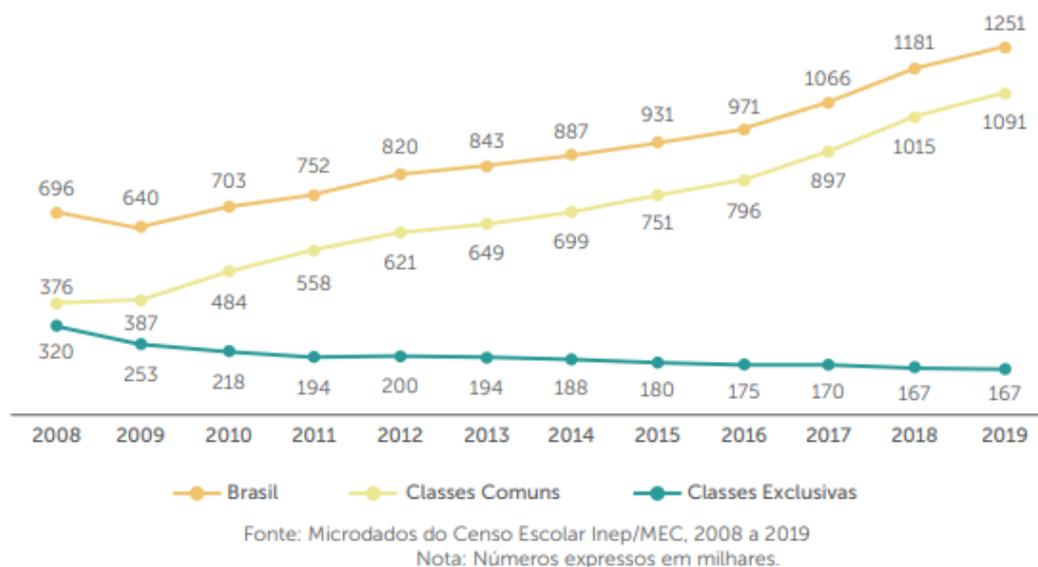
Segundo o Censo Escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, o número de matrículas da Educação Especial apresentou aumento de 79,8% no período entre 2008 e 2019, crescendo de 696 mil em 2008 para mais de 1,25 milhão em 2019, no Brasil.

Para Zeppone (2011, p.364), “[...] durante as últimas décadas, tem sido possível acompanhar tentativas de se enfrentar desafios que são postos à nossa realidade e como parte destes, temos as políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum”. A

mesma autora enfatiza para atentar-se como a inclusão está sendo proposta e, principalmente, como ela se concretiza perante as condições postas pela escola.

O Gráfico 1 mostra que, dos 696 mil educandos matriculados na Educação Especial em 2008, 320 mil eram referentes a classes exclusivas, reduzindo este número para 167 mil no ano de 2019, e 376 mil referiam-se a escolas regulares, tendo um aumento para 1.091 de novas matrículas no ano de 2019 (BRASIL, 2019d). Esse aumento significativo do número de matriculados das crianças com deficiência em classes comuns é decorrente dos direitos garantidos pelas legislações.

Gráfico 1 - Número de matrículas da Educação Especial nos sistemas de ensino no período de 2008 a 2019



Fonte: Brasil (2019d).

Nota: Números expressos em milhares

No que tange ao aumento dessas matrículas no ensino regular, essas garantias estão vinculadas também a diversos movimentos sociais e Conferências Internacionais em prol de uma Educação Especial mais igualitária. Para Sasaki (2012), a história da Educação Especial perpassou por momentos de vários paradigmas: exclusão (rejeição social), institucionalização (segregação)²⁰, integração²¹ (modelo médico da deficiência) e inclusão²².

²⁰ No período de segregação, até os anos de 1960, as pessoas com deficiência eram impedidas de frequentarem as instituições de ensino regular, sendo privadas da socialização com seus pares devido aos estigmas existentes na sociedade da época (SANTOS; REIS, 2015).

²¹ Posteriormente, nos anos de 1970, durante o período de integração, as instituições de ensino regular passaram a receber as pessoas com deficiência, no entanto, essas instituições não proporcionavam a elas possibilidades de aprimorar suas capacidades (SANTOS; REIS, 2015).

Botura (2006), ao mencionar também alguns movimentos que contribuíram para que os alunos com deficiência tivessem seus direitos garantidos pela legislação, destaca:

As iniciativas pioneiras no que se refere a modalidade de ensino datam, ainda, do Segundo Império, por volta da metade do século XIX, com a criação na cidade do Rio de Janeiro do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pelo Decreto Imperial nº 1.428, de autoria de D. Pedro II, em 12 de setembro de 1854. A partir de 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1320, passou a ser denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), e permanece com essa denominação até os dias atuais. Em 16 de setembro de 1857, pela Lei nº 839 de autoria do Imperador D. Pedro II, foi criado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. No ano de 1957 pela Lei nº 3.198 de 6 de julho, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) (BOTURA, 2006, p.69).

A citada autora ressalta também que, no início desse processo, “[...] o poder público nunca se ocupou, de fato, com a melhoria e ampliação da educação especializada, ficando tal responsabilidade a cargo da iniciativa privada” (BOTURA, 2006, p.70). Ainda cita as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), criadas nas décadas de 1930 e 1950, como sendo duas entidades privadas que obtiveram um maior alcance. Apontam também que houve algumas campanhas, tais como: em 1957, a Campanha para a Educação do Surdo brasileiro; em 1958, a Campanha Nacional de Educação e reabilitação dos Deficientes da Visão e a Campanha Nacional para a Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais, surgida em 1960, demonstrando o interesse oficial pela Educação Especial.

O interesse pela Educação Especial aparece expresso na Lei nº 4.024 de 1961 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que garantia o direito à educação em escolas regulares para as crianças com deficiência, citando:

Art.88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

²²Somente com a definição do conceito de inclusão, na década de 1980, é que a Educação Especial passou a ser vista com outro olhar. Um olhar de respeito às diferenças e à diversidade em que o estímulo às habilidades de todos se faz fundamental (SANTOS; REIS, 2015).

Mazzotta (1996) aponta a promulgação dessa lei como o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de Educação Especial.

Vale mencionar que o termo “excepcionais”²³ não se usa mais, pois o termo correto, segundo a portaria da Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, nº 2.344, de 3 de novembro de 2010, é pessoa com deficiência.

Em 1971, foi revogada a LDBEN 4.024/1961 e entrou em vigor a LDB 5.962/1971, fixando as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (respectivamente os atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio). No que diz respeito a pessoas com deficiências, apenas o Art. 9º define o atendimento: “[...] os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971, p. 5).

A partir de 1970, inicia-se uma nova fase. Mendes (2006) enfatiza uma medida política que causou bastante impacto na área de Educação Especial, que foi a promulgação, em 1977, de uma lei pública nos Estados Unidos que “[...] assegurou educação pública apropriada para todas as crianças com deficiências, instituindo oficialmente, em âmbito nacional, o processo de *mainstreaming*”²⁴ (MENDES, 2006, p.389).

Para Mantoan (1998), este modelo do *mainstreaming* parte do conceito de que todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, merecem ter acesso à educação, e que esta deve ser adaptada às suas necessidades específicas.

Ainda na década de 1970, a iniciativa pública responsabilizou-se pela criação de classes especiais; sofreu críticas por não atenderem aos princípios que regem a Educação Especial, como, por exemplo, a realização de diagnóstico, e por ter exercido a função de depositários de problemas, segundo Botura (2006).

No Brasil, a crítica que se faz a essa forma de integração é que o aluno com deficiência não fazia parte de nenhum grupo e isto se transformou na colocação física dele em várias salas. Era um movimento no sentido de tirá-lo das instituições (SASSAKI, 2010).

Stainback e Stainback (1999) citam que na década de 1980, após o *mainstreaming*, começa a haver a fusão entre os sistemas de educação regular e a Educação Especial, conhecida como *full inclusion*.

²³ Excepcionais foi o termo utilizado nas décadas de 1950, 1960 e 1970 para designar pessoas deficientes mentais. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais na área de altas habilidades ou talentos extraordinários nas décadas de 1980 e 1990, o termo excepcionais passou a referir-se a pessoas com inteligência lógica-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência mental) e a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios) (SASSAKI, 2010).

²⁴ O termo *mainstreaming* (fluxo, corrente ou tendência principal) foi no Brasil traduzido como integração (MENDES, 2006).

Assim, nas décadas de 1980 e 1990, Botura (2006) relatam que:

O tratamento oferecido à educação especial, no âmbito do governo federal, está atrelado ao processo de redemocratização do País. Em 1986 é criada a Secretaria de Educação Especial, ano no qual a educação especial passa a ser de responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica encarregada por aspectos associados à assistência financeira e técnica (BOTURA, 2006, p.71).

A partir de 1990, as legislações vigentes da Constituição Federal de 1988, posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e outros decretos e conferências como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca em 1994, dentre tantas outras, representaram um marco importante no campo da educação para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular.

Em relação à Constituição Federal de 1988, destaca-se como um dos seus objetivos principais: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Ainda define, no artigo 205, “[...] a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 1988, p.2).

Em março de 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990a), com o tema “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagens”, destacando no item 5:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1990).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) também influenciou a elaboração do texto da Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura os direitos e deveres de crianças e adolescentes no Brasil,

destacando em seu artigo 55 que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990b).

Zeppone (2011, p.366) menciona que, na Declaração Mundial de Educação para Todos, ficou explícito o mérito de recolocar a questão educativa no centro das discussões, chamando a atenção mundial para a “[...] importância e prioridade da educação, principalmente da educação básica. Por outro lado, vem nos chamar a atenção de que se precisamos garantir, no mínimo, as necessidades básicas de aprendizagem, é porque já se configura um quadro de exclusão”.

Em junho de 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais, em Salamanca, firmando novos compromissos na perspectiva da educação inclusiva, através do documento Declaração de Salamanca, apontando:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades [...] (BRASIL, 1994, p.1).

Em 1996, é promulgada a LDBEN nº 9.394/96, que incorpora os princípios de documentos internacionais como a Declaração de Jomtien (BRASIL, 1990a) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), proclamando a Educação como um direito fundamental, defendendo sua universalização, qualidade do ensino e a equidade de direitos. Ainda, em seu artigo nº58 contempla a Educação Especial como modalidade de educação escolar da rede regular de ensino.

Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Além desses documentos citados, há outros respaldos legais nacionais que orientam a educação para uma prática pedagógica inclusiva, tais como:

– Lei Federal nº 7853/89, regulamentada em 1999, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras²⁵ de deficiência e sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais (BRASIL, 1989).

– Decreto n. 3.298/99 (regulamenta a Lei n. 7853 de outubro de 1989), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Seu objetivo é assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. Em seu Capítulo VII – Da equiparação de oportunidades, na Seção II – Educação, tem-se os princípios que regem o direito à educação para pessoas com deficiência (BRASIL, 1999).

– Lei nº 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências (BRASIL, 2000).

– Lei nº 10.172/01 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); estabelece objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001a).

– Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 (BRASIL, 2001b), que defende inclusão como a reestruturação do sistema educacional.

– A Lei nº. 10.436/02 reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão, e determina sua inclusão como disciplina na formação de professores e fonoaudiólogos (BRASIL, 2002a).

– A Portaria nº. 2.678/02 determina normas e diretrizes para utilização do sistema Braille nas diversas modalidades do sistema de ensino (BRASIL, 2002b).

– Decreto nº 5.296/04; regulamenta as Leis nº. 10.048/00, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2004).

– Decreto nº 6.253/07, enfatizando que “A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

²⁵ Desde o dia 03 de novembro de 2010, o termo “Pessoa portadora de Deficiência” foi substituído por “Pessoa com Deficiência” (Portaria da Presidência da República – Secretaria de Direitos Humanos, Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010).

superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2007b). No mesmo ano de 2007, tem-se também o decreto nº. 6.949/2007, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009b).

— Promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), que complementa o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovado na forma do decreto 186/08 (BRASIL, 2008c).

— O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. O documento determina o público-alvo da Educação Especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2009a).

— A Lei nº 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI): considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

— Decreto nº 9.665/19; extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e sua substituição pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (BRASIL, 2019c).

— Decreto nº 10.502/2020 institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, em substituição à PNEEPEI, vigente desde 2008 (BRASIL, 2020).

Outras leis que influenciaram a inclusão encontram-se no Quadro 14 no Apêndice A.

Salienta-se que até os anos 2000, pela análise dos documentos: LDBEN/96; PNE/2001-2010; Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, a educação especial era vista como ensino substitutivo, complementar ou suplementar. Porém, a partir da promulgação da PNEE/2008, permitiu-se apenas o atendimento complementar ou suplementar, evitando-se, com essa proposta, a continuidade do ensino segregado em classes e escolas especiais, consolidando o atendimento educacional especializado (AEE) como modelo de atendimento da educação especial.

Já a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, o PNE 2001-2010, a PNEE 2008 e a Resolução Nº 04/2009 apresentam aspectos mais específicos sobre a organização dos sistemas de ensino no sentido de constituir escolas inclusivas.

E é pensando nesse contexto inclusivo que merece destaque pesquisar sobre alfabetização dos alunos com SD, visando conhecer quais práticas pedagógicas, estratégias educacionais e metodologias seriam mais adequadas para os alunos com deficiência, entre eles os com SD, levando em consideração o que está expresso na LDBEN (BRASIL, 1996) em seu Art. 59: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades”.

Diante dos direitos adquiridos do acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino regular, Pimentel (2019, p.35) enfatiza que “[...] é importante considerar que essas conquistas no âmbito político e da legislação são imprescindíveis, porém não suficientes para demolir os obstáculos simbólicos e materiais impostos a tais pessoas durante séculos”.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA

Nesta seção será contemplada a diferenciação entre alfabetização e letramento, a evolução da leitura/escrita e suas fases e os métodos de alfabetização.

Aprender a ler e a escrever, ou seja, alfabetizar-se, não representa apenas o simples ato de traçar letras ou codificar/decodificar grafemas, fonemas, sendo este um dos processos intelectuais mais importantes do ser humano.

Ressalta-se que existe diferenciação entre alfabetização e letramento. Para Soares (1998):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p.47).

Carvalho (2010) corrobora a mesma ideia de Soares (1998), de alfabetizar letrando, mencionando:

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social (CARVALHO, 2010, p.69).

Sendo assim, o letramento é o processo contínuo da alfabetização, é a prática de ler e escrever no seu uso social, destacando:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado. Ou seja, a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – que é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no letrado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2014, p. 36).

De acordo com Soares (2009), o uso do termo letramento no Brasil parece ter sido usado pela primeira vez no ano de 1986 e é creditado a Mary Kato, que o menciona no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, no qual cita que:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p.7).

Outras obras foram importantes para que o termo fosse difundido no Brasil, citando os livros: *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (TFOUNI, 1988), *Alfabetização e Letramento* (TFOUNI, 2005), *Os significados do letramento* (KLEIMAN, 1995) e *Letramento: um tema em três gêneros* (SOARES, 1998).

De acordo com Silva (2011, p. 24):

Enquanto Tfouni considera o letramento como sendo as práticas sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, considerando o impacto social da escrita na sociedade, Kleiman inclui as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem na caracterização do letramento. Ambas as autoras, no entanto, consideram que o núcleo do conceito de letramento está além da simples aquisição da escrita e seu código (alfabetização). Em outras palavras, apenas saber ler não basta.

Ainda complementa a autora que, para Soares (1998), a definição do termo letramento vai além da alfabetização, citando:

[...] o letramento, para ela, (i) não são as próprias práticas de leitura e escrita ou (ii) os eventos relacionados com o uso dessas práticas (KLEIMAN, 1995), (iii) não se focaliza no impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade (TFOUNI, 2005), (iv) nem está relacionado à formação de cidadãos ‘funcionalmente letrados’ (KATO, 1988), capazes de utilizar a linguagem escrita para sua necessidade individual apenas. Para Magda Soares (1998), o letramento pode ser entendido como resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Para a autora, é considerado letrado aquele indivíduo que usa socialmente a escrita e a leitura, que as pratica, respondendo às demandas sociais que elas implicam (SILVA, 2011, p.30).

Além da definição do termo, vale ressaltar o porquê do seu surgimento. De acordo com Grandô (2012), na década de 1980 emergiram discussões sobre altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil. Também ocorria uma nova perspectiva sobre o processo de

aprendizagem pautado pelos estudos de Ferreiro e Tebersoky (1985) que contribuíram para a reflexão sobre alfabetização.

Desta forma, para Grandô (2012, p.2):

Diante de toda a reflexão que ocorreu na época sobre o analfabetismo, foi necessário encontrar uma palavra que se referisse à condição ou ao estado contrário daquele expresso pela palavra analfabetismo, ou seja, uma palavra que representasse o estado ou condição de quem está alfabetizado, de quem domina o uso da leitura e da escrita.

Alfabetização, segundo Mortatti (2010):

Significa o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças, sendo um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (MORTATTI, 2010, p.329).

Para Jannuzzi e Caiado (2013, p.7), o processo de leitura e escrita deve “[...] levar em conta todo conhecimento sistematizado, a começar pela alfabetização, usando métodos, técnicas e procedimentos adequados ao ensino, garantindo formação criadora para o mundo”. Neste sentido, o conceito de alfabetização pode ser bem amplo e depende muito de qual perspectiva teórica se analisa.

Autores como Alvarenga (1988), Pinheiro (1994), Ellis (1995), Guimarães (2005), Mota (2007) e Salles (2008) salientam que os processos estabelecidos na decodificação (leitura) e na codificação (escrita) são diferentes e seguem direções contrárias. Na leitura o processo se inicia com a percepção da informação visual da escrita (grafema), que é interpretada a partir da aplicação de regras próprias e convertida em som (fonema). Enquanto na escrita a análise é iniciada pela apresentação dos segmentos sonoros da fala (fonemas) que são processados e codificados sob a forma escrita (grafema).

Portanto, na presente pesquisa, o foco foi pela busca de trabalhos que versassem sobre a alfabetização de crianças com síndrome de Down. Porém a alfabetização não deve ser desvinculada do contexto social e muito menos ser considerada como mera decodificação de sons e letras, pois alfabetizar-se constitui-se num processo amplo e complexo de adquirir esta habilidade, reconhecendo-a como função social da linguagem, conforme já foi citado pelos autores nos parágrafos acima.

Nesse sentido de levar em consideração o contexto social do aluno, Freire (1987) destaca que é preciso “[...] estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares

fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 1987, p. 30).

O mesmo autor enfatiza as fases da alfabetização, destacando-as: a *investigação*, quando o professor busca por palavras que sejam do vocabulário do aluno; *escolha das palavras selecionadas do universo vocabular, criação de situações existenciais, desafiadoras; elaboração de ficha-roteiro e elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores*. Ressalta-se que Freire (2002) pautou-se na alfabetização de jovens e adultos, porém este seu legado pode ser reaplicado com quaisquer alunos, independentemente da faixa etária, pois, para ele, alfabetizar é muito mais que um ato mecânico, representando uma aprendizagem libertadora.

Outros autores, como Kleiman (1995), apontam também que a alfabetização vai além do simples ato de decodificação:

O conceito de alfabetização refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. Quando dizemos que uma criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita (KLEIMAN, 1995, p. 13).

Para Lemle (1999, p.9), a alfabetização só se torna possível se houver a “[...] compreensão da ligação simbólica entre letras e sons da fala; a capacidade de enxergar as distinções entre letras e a aptidão de ouvir e ter consciência dos sons da fala com suas distinções relevantes na língua”. Salienta ainda a necessidade da organização espacial da página, ensinando desde o início da alfabetização que a “[...] ordem significativa das letras é da esquerda para a direita na linha, e que a ordem significativa das linhas é de cima para baixo na página” (LEMLE, 1999, p.12).

3.1 A evolução da leitura e escrita

De acordo com Dehaene (2018, p.17), “[...] a escrita nasceu há aproximadamente 5.400 anos entre os babilônios e o alfabeto propriamente dito não tem mais que 3.800 anos”. Desta forma, apropriar-se da escrita é ter condições de interagir com o mundo e a cultura construída historicamente.

Para Higounet (2003, p.10), “[...] a história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. Talvez venha o dia de uma terceira era que será depois da escrita”.

[...] a escrita é mais que um instrumento. Mesmo endurecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano. (HIGOUNET, 2003, p. 9-10).

Desta forma, o processo de desenvolvimento da escrita passou por três grandes etapas essenciais na história das grandes civilizações: escritas sintéticas, analíticas e fonéticas. As escritas sintéticas, assim chamadas pelo autor, compreendem a escrita de ideias, ou seja, cada sinal ou grupo de sinais servia para sugerir uma frase inteira. A escrita analítica foi marcada pela notação de palavras, ou seja, a decomposição da frase em seus elementos e, segundo Higounet (2003), a escrita nasce justamente nessa fase. Já a escrita fonética é definida como:

[...] Chegamos então às escritas fonéticas. A escrita fonética é silábica ou alfabética, de acordo com o grau de trabalho da análise que essa nova evolução implica. Há poucos exemplos de escritas puramente silábicas, mas o silabismo existia entre as populações sírias e mediterrâneas desde o segundo milênio antes de nossa era. A distinção entre consoante e vogais dentro das sílabas e a notação de cada consoante por um sinal distinto levaram, depois de muitas tentativas, ao alfabeto consonantal fenício [...] o ancestral de todos os alfabetos verdadeiros, especialmente do nosso, por meio do alfabeto grego (HIGOUNET, 2003, p.14).

Ressalta-se que a evolução da escrita ocorreu de forma dinâmica, e que a humanidade levou milênios para construir o sistema alfabético.

Para Dehaene (2018, p.190): “Não é, pois, nosso cérebro que evoluiu para a escrita, mas, sim, a escrita que se adaptou a nosso cérebro”. O autor descreve que:

[...] as primeiras escritas apelavam, para os signos escritos, ao conjunto das formas simples que os fisiologistas associaram às representações neuronais localizadas no córtex temporal ventral. Tudo se passa como se a evolução cultural, antes de descobrir a pequena região do córtex capaz de associar as palavras aos sons e aos significados, explorasse sistematicamente o espaço das representações no córtex visual. Os hieróglifos egípcios, em particular, constituem um verdadeiro catálogo dos estímulos capazes de ativar o mosaico dos neurônios do córtex occípito-temporal [...] (DEHAENE, 2018, p.201).

Enfatiza ainda que um sistema puramente “picto” ou “logográfico”, em que cada palavra possuiria seu próprio símbolo, seria impossível memorizar num tempo razoável, sendo a constituição de um sistema misto (elementos fonológicos com os dos significados) o mais apropriado para atender às necessidades do ser humano.

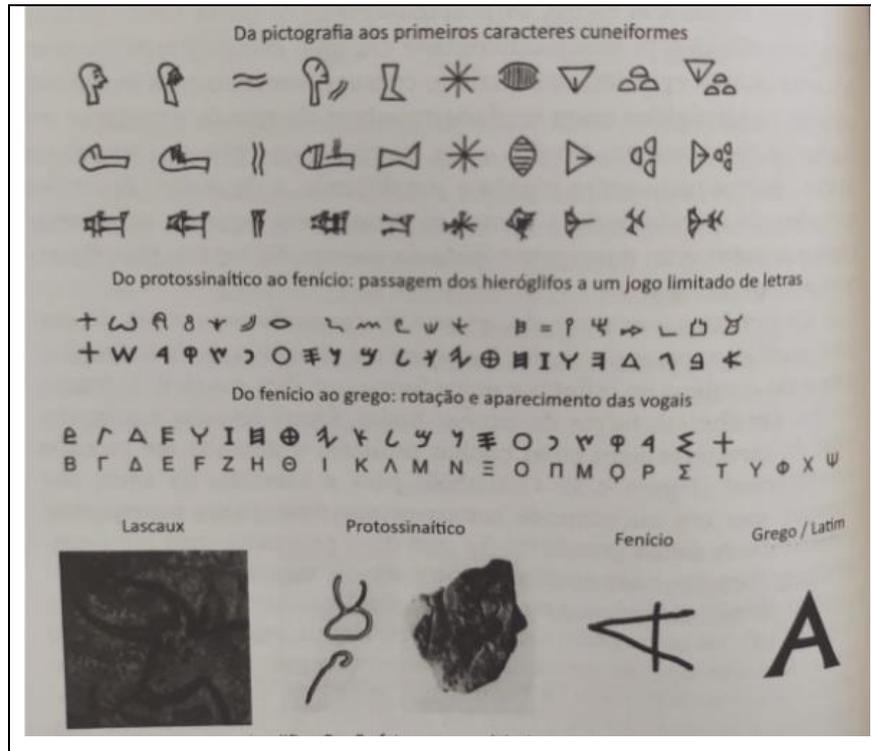
Desta forma:

Ao adaptar a escrita a uma nova língua, os inventores tiveram a possibilidade de instituir de novo um sistema de escrita racional. Eles se inspiraram, sem dúvida alguma, nas escritas egípcias e cuneiformes que os cercavam, mas a ocasião era ideal para se libertarem do peso da história para extrair princípios mais simples. Foi nesse momento que os escribas repudiaram o princípio de uma escrita ideográfica, cujos caracteres denotam, sob uma forma imagética, o significado das palavras, para se concentrar exclusivamente sobre o registro abstrato das raízes e dos sons da língua (DEHAENE, 2018, p.208).

E, no transcorrer da história, surge o alfabeto, havendo registros de que tenha sido criado pelos fenícios, por volta de 1200 a. C., e é por meio dele que a escrita se democratizou, sendo que não era mais “[...] necessário investir anos de aprendizagem para pertencer enfim à casta invejada dos escribas” (DEHAENE, 2018, p.210).

De acordo com o citado autor, a escrita fenícia introduziu uma novidade, que especifica a qualidade de certas vogais através de símbolos adicionais denominados *matres lectionis* (mães da leitura). A limitação se daria por não haver representação para todas as vogais, e a ambiguidade estava presente, uma vez que os mesmos símbolos podiam representar às vezes uma consoante e, outras vezes, uma vogal. Para solucionar tal dubiedade, os gregos trouxeram a solução, criando o alfabeto utilizado atualmente.

Visando ilustrar a evolução histórica da escrita, apresentam-se as figuras 2 e 3, conforme segue:

Figura 2 - Evolução da Escrita

Fonte: Dehaene (2018, p. 204).

Figura 3 - História e Evolução da Linguagem Escrita

Fonte: NeuroSaber.

3.2 Fases da leitura e escrita

Neste item serão abordadas essas fases, tendo como referencial teórico: Ferreira (1989), Frith (1985) e Dehaene (2018).

✚ Escrita

— **Pré-silábico**: apresenta cinco categorias e inicialmente não há diferenciação entre o desenho e a escrita (icônico e não-icônico); passando pela utilização de grafias

convencionais, podendo ser letras ou números e em seguida busca o controle na quantidade e variedade de caracteres.

— **Silábico:** apresenta três categorias e se caracteriza pelo início da fonetização da escrita, quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala, passando a compreender que as diferenças nas representações escritas têm a ver com as diferenças na pauta sonora. Esse nível divide-se em: silábico inicial (sem previsão de quantas letras usará a cada palavra e sem predomínio de valor sonoro convencional); escritas silábicas com marcada exigência de quantidade e escritas silábicas onde as letras assumem valor sonoro convencional.

— **Silábico-alfabético:** caracteriza-se pela percepção de que a sílaba é composta por unidades menores. Como etapa de transição, coexistem, assim, em uma mesma palavra, ou ao notar palavras diferentes, duas formas de fazer a correspondência entre som e grafia na sílaba: a silábica, na qual cada uma das letras corresponde a uma das sílabas orais, e a alfabética, onde as letras correspondem aos fonemas.

— **Alfabético:** caracteriza-se pelo desaparecimento das hipóteses silábicas, havendo correspondência entre fonemas e grafemas.

Para Ferreiro (2003), alfabetização não é um estado, mas um processo. Ele tem início muito cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos mais facilidade para ler determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia.

Leitura

Em relação à leitura, Dehaene (2018, p.16) aponta que nos últimos vinte anos há uma autêntica ciência da leitura conduzindo a uma decodificação dos mecanismos neuronais do ato de ler, ressaltando que no “[...] laboratório seguimos passo a passo o percurso das palavras desde a análise da sequência de letras até o reconhecimento visual, o cálculo da pronúncia e o acesso à significação”.

O mesmo autor afirma que a capacidade de ler é um verdadeiro paradoxo da leitura, citando:

Como pode ser que o nosso cérebro de Homo sapiens pareça adaptado à leitura, quando esta atividade inventada em todos os seus componentes não

existe senão há alguns milhares de anos? [...] Nosso genoma não teve tempo de se modificar para desenvolver os circuitos cerebrais próprios à leitura. (DEHAENE, 2018, p. 17).

Menciona também que, por meio de exames de imagem, é possível identificar quais áreas do cérebro são ativadas durante o processamento da leitura, destacando:

A alfabetização modifica, pois, as regiões ativadas quando se escuta a fala, mas igualmente a anatomia do cérebro: o corpo caloso se espessa na parte posterior que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios. Sem dúvida, algumas dessas modificações cerebrais são responsáveis por um dos efeitos maiores da escolarização: o aumento da capacidade da memória, particularmente para as palavras novas e pouco familiares (DEHAENE, 2018, p.227).

Frith (1985, p.306), ao discorrer sobre a leitura, aponta que há três etapas, ressaltando que estas não são distribuídas de forma rígida. A primeira surge por volta dos cinco e seis anos, sendo classificada como logográfica ou pictórica, isto é, se refere ao reconhecimento instantâneo de palavras familiares. “Recursos gráficos salientes podem atuar como pistas importantes nesse processo. A ordem das letras é amplamente ignorada e os fatores fonológicos são inteiramente secundários”.

Na segunda etapa, a criança associa cada cadeia de letras e sua pronúncia, por um procedimento sistemático de conversão de grafemas aos fonemas. “É uma habilidade analítica que envolve uma abordagem sistemática, ou seja, decodificar grafema por grafema. A ordem das letras e os fatores fonológicos desempenham um papel crucial” (FRITH, 1985, p.306). E a última é a ortográfica, na qual essas habilidades referem-se à análise instantânea da palavra nessas unidades sem conversão fonológica, coincidindo idealmente com os morfemas.

Conforme o exposto, torna-se de suma importância conhecer as etapas da escrita e da leitura, bem como os métodos de alfabetização, uma vez que eles são pautados pelos conhecimentos científicos disponíveis nas áreas da linguística, psicologia, educação, neurociência, dentre outras, e cabe ao professor conhecê-los para orientar a sua prática pedagógica em relação aos alunos com SD.

3.3 Métodos de Alfabetização

Para contextualizar sucintamente um pouco sobre os métodos de alfabetização, antes faz-se necessário entender quando o ensino da leitura e escrita se tornou pauta de relevância do Governo Federal. Segundo Mortatti (2006, p.8), é a “[...] partir da década de 1910 que o

termo ‘alfabetização’ começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita”.

De acordo com Mortatti (2010), nas décadas que antecederam a Proclamação da República brasileira, o ensino da leitura e escrita passou a ser preocupação dos administradores da Corte. Porém, foi a partir dos anos 1930, com o processo de unificação, em nível federal, que a “[...] alfabetização passou a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional” (MORTATTI, 2010, p.330).

Para atender a esse desenvolvimento nacional, o Governo optou por determinadas teorias educacionais que contemplavam determinados tipos de métodos que norteariam as diretrizes curriculares das escolas. Assim, segundo Mortatti (2010, p.330):

Como resultado de disputas políticas que têm sua face mais visível na querela dos métodos, ou seja, na disputa em torno do método de ensino inicial da leitura (e escrita), considerado novo e melhor em relação ao antigo e tradicional, seja para enfatizar um desses métodos, seja para negá-los em bloco, em cada momento histórico, cada novo sentido da alfabetização se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único nem homogêneo, tampouco isento de resistências, mediadas especialmente pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras.

Dessa forma, a autora ressalta de maneira resumida o contexto histórico e o método utilizado:

1º momento (1876 a 1890) — disputa entre defensores do então ‘novo’ método da palavração e os dos ‘antigos’ métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); 2º momento (1890 a meados da década de 1920) — disputa entre defensores do então ‘novo’ método analítico e os dos ‘antigos’ métodos sintéticos; 3º momento (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) — disputas entre defensores dos ‘antigos’ métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então ‘novos’ testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos ‘novos’ métodos mistos; 4º momento (meados da década de 1980 a 1994) — disputas entre os defensores da então ‘nova’ perspectiva construtivista e os dos ‘antigos’ testes de maturidade e dos ‘antigos’ métodos de alfabetização (MORTATTI, 2000, p.95).

Mortatti (2006), de acordo com a citação acima, enfatiza que no primeiro momento o ensino da leitura envolvia uma questão do método relacionando *com o que* ensinar; no segundo momento existe a preocupação em *como ensinar* a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança; no terceiro momento, a alfabetização fica associada à maturidade da criança; e o quarto momento data do início da década de 1980, com a

introdução do pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores.

A partir desse momento, o eixo das discussões desloca-se dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (MORTATTI, 2006).

Para Soares (2016, p. 16): “[...] entende-se por métodos de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, oriente a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”. Essas ações auxiliam no ensino/aprendizagem, mas como aponta a autora é necessário ter embasamento teórico em relação aos métodos, buscando uma articulação entre eles.

Enfatiza ainda que:

O método de alfabetização é entendido como o FAZER a alfabetização. Cada SABER preceitua o seu FAZER: um fazer fonológico, um fazer construtivista, um fazer sociocultural [...] Assim, diferentes SABERES buscam materializar-se em diferentes FAZERES, os quais, refletindo as divergências teóricas, são FAZERES geralmente considerados antagônicos e incompatíveis (SOARES, 2014, p.31).

A autora também argumenta que não se pode negar que o processo de alfabetização se constitui de um:

Desenvolvimento psicogenético; que ocorre simultaneamente ao desenvolvimento da consciência fonológica, que apoia e suscita o desenvolvimento psicogenético; ambos realizando-se concomitantemente ao desenvolvimento linguístico-textual e discursivo, inerente à entrada no mundo da escrita; tudo isso sujeito a características sociolinguísticas, e a contextos sócio-culturais e sócio-históricos específicos e com bases neuronais que começam a ser bem conhecidas. (SOARES, 2014, p.32).

Para Kato (1986, p. 6), “[...] qualquer método para ser eficaz deve ter a ele subjacentes hipóteses claras sobre a natureza da aprendizagem desse objeto”.

Sendo assim, Oliveira e Monteiro (1985) trazem uma revisão sobre os métodos de alfabetização, destacando-os: sintéticos (alfabético, iconográfico, letras móveis, silabação, fônico e fonomímico), analítico (palavração, sentencição, conto e unidades de experiência) e eclético (método misto da Abelhinha e o Método da Casinha Feliz).

A característica do método sintético é “[...] partir do elemento para o todo, isto é, da letra para a sílaba e desta para a palavra” (OLIVEIRA; MONTEIRO, 1985, p.65).

De acordo com Mortatti (2006), em relação ao método sintético, as primeiras cartilhas brasileiras foram produzidas no final do século XIX, sobretudo por professores fluminenses e

paulistas a partir de sua experiência didática; baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país por muitas décadas. Ainda em relação a este método, a autora sinaliza que:

[...] métodos de marcha sintética (da ‘parte’ para o ‘todo’): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, a cópias, ditados e formação de frases, enfatizando o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p.4).

Vieira (2017), em sua tese sobre cartilhas de alfabetização no Brasil, enfatiza que:

O método sintético foi desenvolvido e aplicado num momento em que a escola, uma instituição que estava sendo paulatinamente organizada, apresentava precárias condições de funcionamento [...] para o desenvolvimento da alfabetização, o ensino centrava-se nos aspectos da codificação, nas relações entre fonema e grafema; vinculava-se à cartilha num processo controlado pelo professor que se preocupava especificamente com o aspecto formal da escrita. Portanto, seu maior objetivo era ensinar a combinação de letras e sons, enquanto a leitura propriamente dita ficaria para uma segunda etapa (VIEIRA, 2017, p.45).

Segue o Quadro 1, que contempla o método sintético e suas divisões.

Quadro 1 – Método Sintético

Método Sintético
Processo Alfabético: tem como origem algumas obras da civilização grega, destacando-se o livro: “Da composição das palavras de Dionísio de Halicarnasso”. Neste processo, aprende-se o nome da letra, depois sua forma, seu valor, as sílabas, as palavras e suas propriedades. Usa-se a soletração e exige-se bastante memorização. Exemplo: cartilha.
Processo Iconográfico: Johann Amós Comenius propôs o ensino de um alfabeto vivo, cujos elementos deveriam se corresponder de maneira onomatopeica. Assim, o processo consistia em usar uma letra acompanhada de uma figura de animal, cuja voz se assemelhasse ao som da respectiva letra.
Letras Móveis: Johann Bernard Basedow inventou um jogo de letras móveis e comestíveis, no qual as crianças as procuravam no meio de outras e tinham que desenhá-las. Em seguida, formavam, com elas, sílabas e palavras que eram depois escritas. Pestalozzi adaptou a ideia de letras móveis para letras soltas e coloridas voltadas para crianças “excepcionais” (termo usado pelas autoras).
Processo Silabação: Foi criado pelo pedagogo alemão Samuel de Heinicke, em que a aprendizagem partia da sílaba e não mais da letra. Preocupa-se mais com a parte mecânica da leitura.
Processo Fônico: Foi criado pelo alemão Valentim Ickelsamer. Consiste no ensino da leitura partindo-se do som da letra e não do seu nome, obedecendo a uma estrutura: som da letra; representação gráfica, sílaba, palavra e frase.

Processo Fonomímico: Criado pelo professor francês Gosselin, sendo uma modificação do processo fônico. Neste método, o ensino dos sons vem acompanhado de um desenho, mímica, gestos e expressões indicando a posição dos lábios. No Brasil, Jardini (2004), numa percepção holística de alfabetização, desenvolveu o “Método das Boquinhos”, contemplando os inúmeros casos vivenciados de crianças que não conseguiam se alfabetizar e apresentavam distúrbios de aprendizagem (JARDINI, 2004).

Fonte: Elaboração própria.

Já o método analítico tem como característica partir de elementos significativos que conduzirão ao conhecimento dos elementos fonéticos. É também chamado “[...] global porque parte do todo para as partes” (OLIVEIRA; MONTEIRO, 1985, p.65).

Segundo Mortatti (2006, p.6), a partir da primeira década republicana, professores formados pela escola normal passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no para outros estados brasileiros, por meio de “[...] missões de professores paulistas”.

A mesma autora sinaliza que o método analítico teve forte influência da “[...] pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética” (MORTATTI, 2006, p.7).

Para Mendonça (2011, p.27):

Os fundamentos teóricos do método global encontram-se em Claparède (BELLENGER, 1979), Renan (BELLENGER, 1979) e outros, no qual o conhecimento aplicado a um objeto se desenvolve em três atos: o sincretismo (visão geral e confusa do todo), a análise (visão distinta e analítica das partes) e a síntese (recomposição do todo com o conhecimento que se tem das partes).

Já para Vieira (2017):

O método analítico, buscando romper com a falta de sentido expressa pelo método sintético, traz conteúdos ou temas cujos elementos favorecem ao aluno descobrir, de forma mais significativa, a codificação da escrita. Os defensores desse novo método se apoiam nos estudos da Psicologia Genética e tecem críticas severas ao caráter mecânico, artificial e não-funcional dos métodos sintéticos; argumentam que, nos métodos sintéticos, toda a atenção da criança está voltada para a combinatória de letras e sílabas, o que dificulta a atenção no significado do que fora lido (VIEIRA, 2017, p.45).

No Quadro 2, segue a divisão do método analítico, seus criadores e suas características.

Quadro 2 - Método Analítico

Método Analítico
Processo de Palavração: Foi criado pelos professores Kramer e Vogel em 1843, tomando por base o Método Analítico de Joseph Jacotot. Decroly aperfeiçoou este processo, criando o ideovisual. Tem como características aprender a palavra como um todo, sendo esta palavra de uso corrente no vocabulário.
Processo de Sentenciação: O abade Randovillier, Nicolas Adam, Jacotot e Farnham lideraram a aplicação deste processo na Europa, enquanto no Brasil destacam-se Artur Joviano e Mendes Viana. Este processo parte do todo para as partes: frase, palavra, sílaba e letra. Há três tipos: sentençação livre, sentençação dirigida e sentençação com incidência de certos fonemas.
Processo do Conto: Criado pela educadora Margarida McCloskey. Tem como característica apresentar gradativamente partes de uma história para a criança ir memorizando. Mortatti (2010) cita que no Brasil tem-se a referência da professora Lúcia Casasanta na adoção do método global de contos no estado de Minas Gerais, entre as décadas de 1930 e 1960.
Processo de Unidade de Experiência: É uma extensão do processo do conto, distinguindo apenas que os textos de leitura podem ser isolados ou em capítulos.

Fonte: Elaboração própria.

O método eclético, ainda de acordo com Oliveira e Monteiro (1985), representa a junção dos dois métodos acima citados, pois utiliza tanto a análise quanto a síntese, tendo as contribuições da Psicologia da Forma (Gestaltismo).

Mortatti (2010) cita que, na década de 1920, surgem as primeiras discussões a respeito de um novo método de alfabetização que buscava conciliar os métodos anteriores, o que deu origem ao denominado “método misto”. Esse método consistia na sistematização dos métodos sintéticos e analíticos e perdura até o final da década de 1970.

Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro Testes ABC para a verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho (MORTATTI, 2006, p. 7).

Segundo Vieira (2017): a partir de meados da década de 1920, aumentaram as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico, e começaram a ser buscadas novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Desta forma, segundo o autor:

Intensificam-se os debates entre os defensores dos métodos analíticos e aqueles que ainda optavam pelo uso dos métodos sintéticos e, como resultado desses embates, começa a emergir no interior das escolas, a partir de resultados de práticas de sala de aula, um novo método, posteriormente denominado de método misto, conhecido também como método eclético. Nesse modelo, o professor poderia partir da palavra-chave, passando pela frase, formando texto, retirando novamente a palavra para decompô-la em sílabas; da frase, retirando a palavra para chegar à sílaba; da história, retirando a palavra-chave para depois destacar a sílaba (VIEIRA, 2017, p.50).

No Quadro 3, segue a descrição do método eclético.

Quadro 3 - Método Eclético

Método Eclético
Método Italiano: Giorgio Gabrielli. Também conhecido como método natural, porque, segundo o autor, a criança aprende a ler e escrever com a mesma naturalidade com que fala. Tem como características o fônico, global e o alfabeto ilustrado.
Método Misto da Abelhinha: Os recursos fonéticos são apresentados de maneira significativa, por meio de uma história — “A História da Abelhinha”, com três etapas (Período Preparatório, a História da Abelhinha e a Leitura e Escrita de palavras). O método da abelhinha foi criado em 1965 pelas professoras Alzira S. B. da Silva, Lúcia M. Pinheiro e Risoleta F. Cardoso, de acordo com Mortatti (2010), e teve influência do modelo adotado na Itália.
Método da Casinha Feliz: é um método de fonação condicionada e repetida, baseado nas pesquisas de Decroly, no qual a alfabetização parte de um interesse infantil que é a história. Segundo Mortatti (2010), no Brasil, na década de 1950, cita-se o método Iracema Meireles apresentado na cartilha Casinha Feliz (1963).

Fonte: Elaboração própria.

Sobre o melhor método a ser utilizado nas escolas pelos professores, Francioli (2012) aponta que, na década de 1980, os educadores brasileiros tiveram contato com a obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), intitulada *Psicogênese da Língua Escrita*, que foi produzida sob o aporte teórico construtivista. “Na ânsia de resolver os problemas do fracasso escolar, essa obra é apresentada não como um novo método, mas como uma revolução conceitual” (FRANCIOLI, 2012, p.5).

Ainda para essa autora, o trabalho de alfabetização fundamentado na psicogênese da língua escrita, tendo como referência os estudos de Piaget (1975) sobre o sujeito cognoscente, avançou por toda a rede de ensino brasileira, tal como foram estruturados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); porém, na contramão dessa perspectiva, surgiram outros pesquisadores que passaram a desenvolver estudos em outras linhas teóricas, dentre eles o método fônico. Os defensores desse método apoiam-se fundamentalmente em dois

argumentos: “[...] o primeiro é o do fracasso da alfabetização sob a égide do construtivismo e o segundo é o do suposto êxito da alfabetização em países que teriam adotado propostas na mesma linha do método fônico” (FRANCIOLI, 2012, p.7).

Nota-se, pelo contexto histórico brasileiro, que ocorreu um entrave na busca e defesa pelo “melhor” método e, com isso, pesquisadores que defendem o método global e os que são a favor do método fônico acabam desqualificando os métodos em que não acreditam.

Para Oliveira e Monteiro, o “[...] professor deve combinar os métodos, sabendo de que maneira vai combiná-los. A adoção de um único processo redundaria em maus hábitos de leitura, pois os elementos não trabalhados constituiriam defeitos com tendências a se perpetuarem” (OLIVEIRA; MONTEIRO, 1985, p.94).

Segundo as autoras Oliveira e Monteiro (1985), ler é reagir e interpretar um pensamento, sendo que o aluno que só junta as letras não sabe ler. Para as autoras, o método que se preocupa mais com o reconhecimento é o sintético, enquanto o analítico enfatiza a compreensão do conteúdo. Porém, para elas o melhor método é o eclético, pois usa a combinação de vários processos.

Sobre os métodos de alfabetização, de acordo com Frade (2007), deve-se levar em consideração os métodos de ensino, citando:

Não se pode esquecer que, em geral, as possibilidades e limites de métodos de alfabetização estão ligados aos métodos de ensino que, ao serem produzidos paralelamente, dão ao ensino um ordenamento mais amplo e interferem em todos os conteúdos da instrução e formação. As relações entre as formas de organização do ensino, os paradigmas sobre o papel da escola e sobre o aprendizado vão repercutir historicamente em métodos de alfabetização: seja para reforçar alguns deles, seja para negá-los (FRADE, 2007, p. 47).

Como explica Mortatti (2000), é necessário rever os pressupostos sobre os quais se pautam os diferentes métodos e procedimentos utilizados na alfabetização, levantando questões e sugerindo formas de trabalho que auxiliem na superação das dificuldades encontradas por diferentes alunos em sala de aula. É importante enfatizar que não serão apenas mudanças de método e técnicas que resolverão o problema da alfabetização nacional. O que importa é que tanto a escola como o professor tenham clareza da teoria adotada, para saber desenvolver o método que a ela corresponde.

Desta forma, fica evidente que o ato de ler e escrever é algo extremamente desafiante e, ao se ter consciência disso, pesquisar sobre métodos ou estratégias de ensino que denotam

resultados significativos para os alunos é de suma importância, ainda mais se tratando de alunos com deficiência, especificamente, neste trabalho, a SD.

4 OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Identificar e analisar o que dizem as teses e dissertações sobre a alfabetização de alunos com síndrome de Down no Ensino Fundamental I.

Objetivo Específico:

- Trazer à tona e descrever as estratégias e métodos de ensino de alfabetização com crianças com síndrome de Down, expressados nessas pesquisas.
- Identificar e analisar como o professor promove as atividades de ensino para gerar o envolvimento e comprometimento na leitura e escrita desses alunos.
- Analisar os enfoques teóricos e as contribuições para a alfabetização do aluno com síndrome de Down.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de natureza bibliográfica, pois envolve a análise de produções científicas, e foi o método que se apresentou mais adequado às necessidades dos objetivos. Para Gil (2017, p.34), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Como etapas da pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2003, p 43) citam oito fases distintas: “a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; h) redação”.

Além disso, visando compreender as produções selecionadas, a pesquisa pautou-se pela abordagem qualitativa, que, segundo Godoy (1995, p. 21), “[...] ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Além disso, segundo a autora, a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, pois ela permite que a imaginação e a criatividade levem os pesquisadores a proporem trabalhos que explorem novos enfoques.

5.1 Procedimentos de Coleta de Dados

Como procedimento desta pesquisa, algumas etapas foram seguidas, tendo como referencial teórico Marconi e Lakatos (2003). Sendo assim, nesta seção será descrita a escolha da base de dados, os trabalhos obtidos, os critérios e o protocolo utilizado para selecionar os estudos analisados nesta dissertação.

5.1.1 Escolha da Base de Dados e os Estudos Obtidos

Visando coletar dados que versassem sobre alfabetização de crianças com SD, o procedimento adotado se deu por meio de um levantamento bibliográfico de teses e dissertações na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Esta foi desenvolvida e é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

(IBICT), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Desta forma, a escolha desta base se deu por se tratar de um Portal de Domínio Público e por conter um acervo de suma importância para disseminação de pesquisas nacionais.

No campo avançado de busca, utilizou-se a combinação de palavras-chave concomitantemente: (a) alfabetização/síndrome de Down; b) letramento/síndrome de Down; c) leitura e escrita/síndrome de Down, associadas pelo termo “e”.

Ao se utilizar estas palavras-chave, encontraram-se 46 estudos na BDTD, conforme apontam os apêndices B, C e D, sendo 9 repetidos, ou seja, totalizando 37 estudos.

Salienta-se também que, como critérios de inclusão, contemplaram-se os estudos que fossem ao encontro dos objetivos propostos desta pesquisa e que respondessem às perguntas norteadoras, de forma a atender a pelo menos dois critérios destas, destacando:

- Quais seriam as contribuições dessas obras para a alfabetização e as perspectivas teóricas que norteiam esses estudos sobre alunos com síndrome de Down?
- O que esses trabalhos apontam sobre as estratégias e métodos de ensino para esses alunos?
- Como o professor promove as atividades de ensino para gerar o envolvimento e comprometimento na leitura e escrita desses alunos, de acordo com as obras analisadas?

É importante frisar que as pesquisas escolhidas foram as consideradas de 2008²⁶, por ser um marco no campo da Educação Especial, até 2020, pois representa o período final da coleta de dados.

Como critério de exclusão, foram consideradas as pesquisas que: abordavam outras deficiências, exceto as com SD; não contemplavam a alfabetização (leitura e escrita) desses alunos e não se referiam ao Ensino Fundamental I.

Após a leitura na íntegra dos 37 estudos, foram selecionados sete: seis dissertações e uma tese, conforme apontado nos critérios de inclusão e exclusão. Foi elaborado um protocolo que promovesse essa seleção, de acordo com o Quadro 4.

²⁶ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tem como finalidade agenciar “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008b).

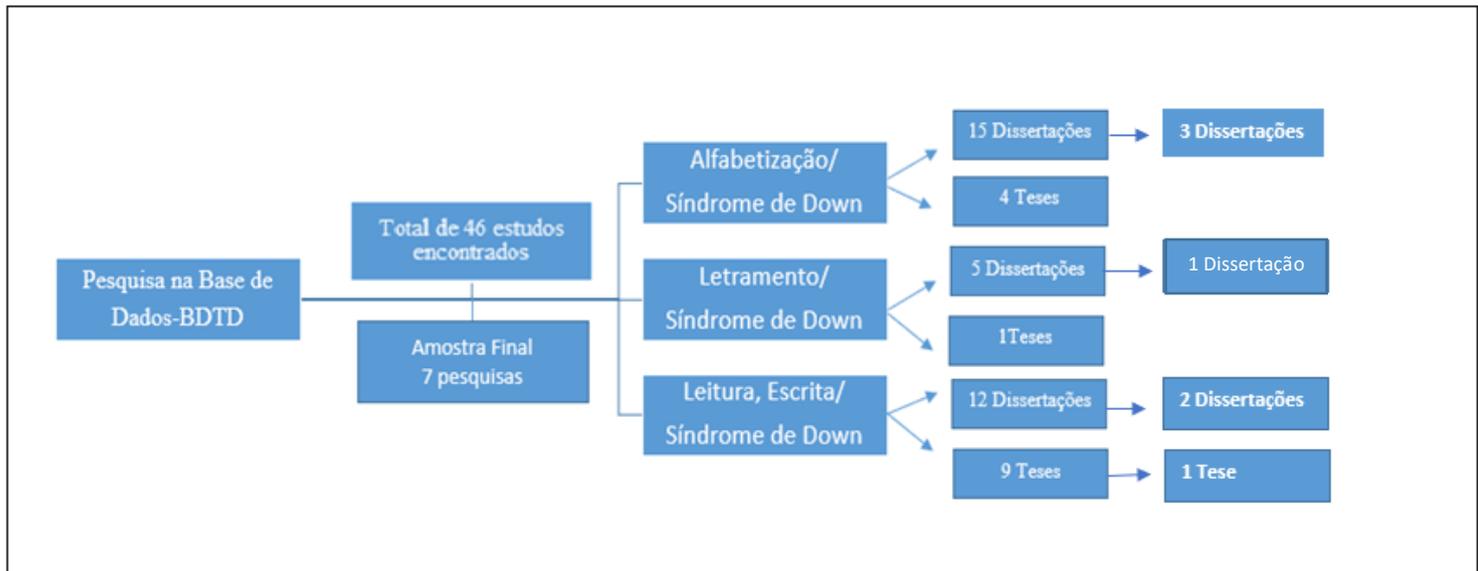
Quadro 4 - Protocolo para selecionar as pesquisas disponíveis

Protocolo de Identificação das Teses e Dissertações	
1. Identificação do Material: Título/Autor/Tipo de Trabalho/Universidade/Ano de Publicação	
2. Objetivos:	
3. Aspectos Metodológicos do Trabalho:	
Tipos de Pesquisa:	
Participantes:	
Abordagem:	
Local:	
4. Estratégias/Métodos de Ensino:	Leitura —
	Escrita —
	Alfabetização —
5. Perspectivas teóricas:	
6. Como o professor promove as atividades de ensino	
7. Contribuições dos Trabalhos	Resultados

Fonte: Elaboração própria.

Para ilustrar a quantidade de trabalhos obtidos e selecionados, foi elaborado o fluxograma a seguir, no qual há: 15 dissertações e quatro teses sobre *Alfabetização/Síndrome de Down*, das quais foram selecionadas três dissertações; cinco dissertações e uma tese referente ao *Letramento/Síndrome de Down*, escolhendo-se uma dissertação; e, finalmente, 12 dissertações e nove teses de *Leitura e Escrita/Síndrome de Down*, elegendo duas dissertações e uma tese.

Figura 4 - Fluxograma da quantidade dos trabalhos obtidos e selecionados na Plataforma BDTD



Fonte: Elaboração própria.

Enfatiza-se que os estudos selecionados são dos seguintes autores: Sás (2009), Silva (2010), Costa (2011), Segin (2015), Marques (2016), Marques (2018) e Melo (2018). Estão apresentados no Quadro 5, sendo identificados por P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, contendo a especificação do estudo/universidade, ano, título, autor e objetivos.

Quadro 5 - Produções Selecionadas

ESTUDO/ UNIVERSIDADE	ANO	TÍTULO	AUTOR	OBJETIVOS
Dissertação UFSCar P1	2009	Efeitos de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em alunos com Síndrome de Down	Roberta Moreno Sás	Verificar a eficácia do programa de remediação fonológica nos níveis de leitura e escrita em alunos com a referida síndrome, e, como objetivo específico, observar o desempenho deles nas habilidades de consciência fonológica, leitura e escrita.
Dissertação Universidade Federal do Rio Grande do Norte P2	2010	A escrita e a criança com síndrome de Down: uma relação possível na escola regular	Maria Karolina de Macedo Silva	Investigar o nível de conceptualização de escrita da criança com síndrome de Down durante o processo de alfabetização, numa escola regular da rede particular de ensino da cidade de Natal/RN.
Dissertação Universidade Federal da Bahia P3	2011	A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down	Daiane Santil Costa	Compreender como se dá a mediação pedagógica na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down em classes inclusivas.

Tese Universidade Presbiteriana Mackenzie P4	2015	Alfabetização e deficiência intelectual: estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com Síndrome de Williams e Síndrome de Down	Mirian Segin	Desenvolver e implementar procedimentos de intervenção, utilizando o treino de habilidades fonológicas como auxiliar para o processo de alfabetização em crianças com Síndrome de Down e Síndrome de Williams.
Dissertação UFSCar P5	2016	Escolarização de aluno com síndrome de Down na escola: um estudo de caso	Aline Nathalia Marques	Analisar a linguagem escrita de um aluno com síndrome de Down no contexto da sala inclusiva e observar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor da sala regular.
Dissertação Universidade Do Vale dos Sinos P6	2018	O impacto da estimulação da consciência fonológica nas habilidades de leitura e escrita em indivíduos de desenvolvimento atípico – uma revisão crítica da literatura	Débora Mattos Marques	Fazer uma revisão crítica da literatura a fim de olhar para pesquisas realizadas com a intenção de fortalecer a consciência fonológica em indivíduos de quatro amostras de desenvolvimento atípico: síndrome de Williams, Autismo, síndrome de Down e Dislexia, com possível impacto nas habilidades de leitura e de escrita.
Dissertação Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto. P7	2018	A pedagogia de projetos: avaliação de métodos para alunos sob um sistema de educação inclusiva.	Fernanda Passarini Melo	Apresentar resultados positivos no rendimento escolar de um grupo controle de alunos; um caso com Síndrome de Down e um caso com dificuldade de aprendizagem, especificamente, na escrita, todos ocorridos em uma escola de ensino fundamental I, II e ensino médio, localizada na cidade de São José do Rio Preto – S.P.

Fonte: Elaboração própria.

5.2 Procedimentos de Análise dos Dados

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizaram-se os procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica que, segundo Severino (2017),

É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2017, p.91).

Já em relação aos dados, estes serão analisados sob um conjunto de categorias descritivas, conforme citado por Lüdke e André (1986), que ressaltam a importância de se ter um referencial teórico do estudo para fornecer a base inicial de conceitos visando à classificação dos dados, citando:

É possível que, ao fazer leituras sucessivas, o pesquisador utilize alguma forma de codificação, isto é, uma classificação dos dados de acordo com categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes. Nessa tarefa ele pode usar números, letras ou outras formas de anotações que permitam reunir, numa outra etapa, componentes similares (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.48).

Ainda, as autoras ressaltam que todo esse trabalho deverá resultar num conjunto inicial de categorias que provavelmente serão reexaminadas e modificadas posteriormente, podendo relacionar categorias para formar um conceito mais abrangente ou subdivididas em componentes menores, facilitando a composição e apresentação dos dados.

Salientam também que, depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes, citando que:

Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias. A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse. Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.42-43).

Sobre os dados que não puderem ser agregados, segundo as autoras, devem ser classificados em um grupo à parte, para serem posteriormente examinados. Esses dados não devem ser desprezados, pois nem sempre a importância de um tópico pode ser medida pela frequência com que ocorre. “Certas informações e observações, aparentemente isoladas e discrepantes, podem vir a se constituir em importantes elementos na elucidação das questões do estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.43).

Outro ponto importante sobre análise dos dados, conforme as autoras, é que, como os dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer se uma observação é ou não importante, deve-se, então, basear-se na própria inteligência, experiência e julgamento.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na sequência serão descritos e analisados os dados coletados apresentados por meio de quatro categorias principais:

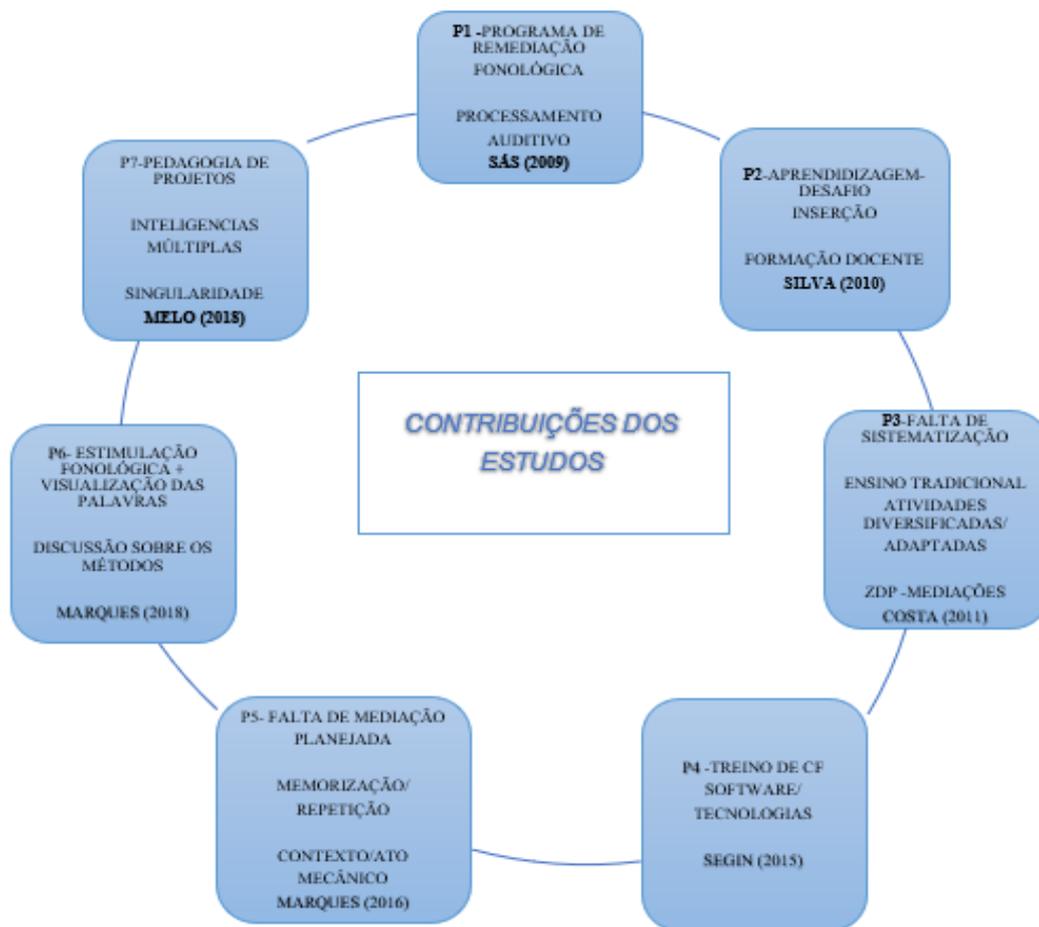
- A) Contribuições emergidas para alfabetização do aluno com SD;
- B) Perspectivas teóricas de cada estudo;
- C) Estratégias/métodos de ensino para esses alunos;
- D) Como o professor promove as atividades de alfabetização do aluno com SD.

CATEGORIA – A

6.1 Contribuições emergidas para Alfabetização do aluno com SD

Para apresentar uma visão geral das principais contribuições de cada pesquisadora, foi desenvolvido um fluxograma. Maranhão e Macieira (2010) definem fluxograma como sendo uma figura feita com símbolos padronizados e textos devidamente arrumados a fim de mostrar a sequência lógica sobre os passos de realização dos processos ou atividades.

Figura 5 — Fluxograma das contribuições dos estudos selecionados



Fonte: Elaboração própria.

Analisando as contribuições dos estudos por meio do fluxograma, aponta-se que, dos sete trabalhos selecionados, Silva (2010), Costa (2011), Marques (2016) e Marques (2018) destacam a importância da formação docente para atuar em contextos inclusivos, ressaltando que, na pesquisa de Silva (2010), os professores que trabalham na escola pesquisada estão sempre participando de grupos de estudos, eventos científicos, dentre outros. De acordo com Stainback e Stainback (1999), o contato de docentes e alunos com deficiência tende a promover o aperfeiçoamento da prática profissional, pois os instiga a procurar por diferentes estratégias pedagógicas para melhor ensiná-los.

Destaca-se também que Sás (2009), Segin (2015) e Marques (2018) ressaltaram a importância do trabalho com habilidades fonológicas, entre elas, a da consciência fonológica como facilitadora para o aprendizado da leitura e escrita, seja por meio de *software* de

alfabetização ou atividades impressas sobre rimas, aliteração, identificação de fonemas, sílabas, entre outros.

Sobre a formação de grupos discentes, reunidos pelos diferentes níveis de aprendizagem, por meio da ação docente, visando intervir numa proposta sociointeracionista na Zona de Desenvolvimento Proximal e Real deles, Vygotsky (1984), Silva (2010) e Costa (2011) salientaram a importância dessa mediação para a alfabetização.

Melo (2018) contemplou a pedagogia de projetos como sendo uma metodologia diferenciada de aprendizado para os alunos com SD, pois tem como princípio partir do interesse do aluno, levando em consideração as inteligências múltiplas. Destaca-se também que Costa (2011) e Marques (2016) descreveram um ensino pautado numa abordagem tradicional, com várias atividades de codificação e decodificação de formas gráficas, treinos de caligrafia, aulas expositivas, memorização, repetição, cópias, entre outras.

Outro ponto importante a se ressaltar é que todos os autores apontaram para a necessidade de repensar a inclusão, visando acreditar no potencial de aprendizado dos alunos com SD e, com isso, desmistificar a deficiência, aceitando as singularidades de cada um.

Desta forma, nos subitens a seguir, são descritas e analisadas as contribuições destes estudos indicados por P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Para dar uma maior visibilidade aos dados apresentados, foi elaborado um quadro contendo o número de participantes, a idade, escolaridade, o tipo de pesquisa, habilidades requeridas dos alunos, resultados e contribuições.

Sendo assim, no Quadro 6, tem-se uma visão geral da pesquisa de Sás (P1, 2009):

P1 — No Quadro 6, é descrito o estudo de Sás (P1, 2009) sobre os efeitos de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em alunos com síndrome de Down.

Quadro 6 – P1 – Sás (2009) – Efeitos de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em alunos com Síndrome de Down

Estudo	Nº de Alunos	Idade	Escolaridade	Tipo de pesquisa	Habilidades Trabalhadas	Resultados	Contribuições
P1	8 GC-4 GE-4	Faixa etária entre 12 - 16 anos.	3ª e 4ª séries ²⁷	Estudo de caso	Consciência Fonológica: –Correspondência grafema– fonema 1, –Discriminação de fonemas em sílabas, –Classificação de palavras pares, –Discriminação de fonemas em palavras, –Correspondência grafema– fonema 2, – Identificação de fonema, – Segmentação de fonema, –Supressão de fonema.	–Programa de remediação fonológica foi eficaz, pois houve melhora no desempenho de: –Provas de consciência fonológica, –Leitura em voz alta e –Escrita sob ditado.	–O programa é de fácil aplicabilidade; –Proporciona resultados favoráveis em curto período de tempo; –Auxilia na aprendizagem de leitura em escrita; –Recomendado para alunos com SD, auxiliando na percepção e domínio de habilidades fonológicas – a decodificação, a codificação e a manipulação dos fonemas, habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura.

Fonte: Elaboração própria.

²⁷Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

Neste estudo, Sás (P1, 2009) enfatiza que, à medida que acontecem os avanços nas habilidades de consciência fonológica²⁸, a leitura e a escrita também melhoram, ocorrendo de maneira diretamente proporcional.

A pesquisadora apontou também que, por meio da aplicação do Programa de Remediação Fonológica de Gonzalez, Espinel e Rosquete (2002), adaptado para a população brasileira por Salgado (2005), foi possível constatar: avanço nas provas de consciência fonológica em crianças com SD; as dificuldades envolvendo a fala, a leitura e a escrita desses alunos não parecem estar relacionadas apenas a dificuldades de acuidade auditiva; as dificuldades na aprendizagem podem estar relacionadas a déficits no processamento auditivo.

Ainda demonstrou que o programa é de fácil aplicabilidade e que auxilia na percepção e no domínio de habilidades fonológicas, destacando a decodificação, codificação e a manipulação dos fonemas; segundo Sás, estas são habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita de um sistema de escrita que possui a base alfabética como o do português.

Sobre esses resultados, outros autores também discorrem, por exemplo, sobre a relação entre a consciência fonológica e o avanço na leitura e escrita em alunos com SD, citando: Laws e Gunn (2002), que enfatizaram que a consciência fonológica de crianças com síndrome de Down parece se desenvolver como resultado da alfabetização; Cupples e Iacono (2012) e Lemons e Fuchs (2010), ao enfatizar que a consciência fonológica tem um papel preditivo para a alfabetização em crianças com SD; e Cardoso-Martins e Frith, (2001), Gombert (2002), Lara, Trindade, Nemr (2007), que destacam a correlação de algumas habilidades de consciência fonológica como sendo essenciais para o processo da alfabetização. Já Porcellis (2018) menciona que a habilidade de consciência fonológica representa um déficit em alunos com SD, o qual pode ser a razão de insucessos com a alfabetização.

Sás (P1, 2009) apontou também em sua pesquisa que os alunos com SD tiveram facilidade em atividades que envolviam as sílabas e dificuldade com os fonemas nas provas da Consciência Fonológica. Sobre esta dificuldade, segundo Moojen (2011), o prejuízo no componente fonológico da memória de trabalho encontrado em crianças com SD pode estar relacionado ao fraco desempenho nas tarefas que envolvem síntese, segmentação e manipulação fonêmicas. Para Cardoso-Martins e Frith (2001), o desempenho ruim nessas tarefas que envolvem os fonemas é explicado pelo fato de exigirem uma maior demanda

²⁸ A consciência fonológica é definida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas (BRYANT; BRADLEY, 1985).

cognitiva. Já para Capovilla, Dias e Montiel (2007), a capacidade de identificar e manipular os fonemas depende da aprendizagem da leitura para se desenvolver, enquanto a habilidade de manipular sílabas, aliterações e rimas se desenvolve mais precocemente, sendo possível identificar algumas delas mesmo antes da alfabetização.

Outro ponto enfatizado por Sás (P1, 2009) foi referente à forma de estimular nos alunos com SD propostas de “[...] aprendizado que compensem as dificuldades de funcionamento do cérebro deles, usando a memória visual como apoio à memória auditiva, mostrando elementos concretos como fotos, figuras etc., que representem as palavras ou frases faladas” (SÁS, 2009, p.101). Por isso, essa pesquisadora utilizou tanto pistas fonológicas como visuais para facilitar o aprendizado:

Por meio de pistas visuais (utilizando alfabeto móvel em E.V.A.) e auditivas (emitindo o som correspondente), a terapeuta apresentou ao sujeito uma consoante e uma vogal e, em seguida, uniu as duas letras formando a sílaba correspondente, emitindo o som por ela formado. A estratégia se repetiu utilizando-se diversas consoantes e vogais. Para que o participante mostrasse maior interesse e aproveitamento, foi utilizada a estratégia de inversão de papéis [...] (SÁS, 2009, p.52).

Sobre o uso de pistas visuais para o ensino, o estudo dessa pesquisadora está em consonância com a pesquisa de Lara, Trindade e Nemr (2007), que se utilizou de figuras nos testes de consciência fonológica, verificando que estas trazem benefícios aos alunos com SD, já que eles não necessitam usar apenas a memória auditiva, sendo esta prejudicada neles. Pueschel (1993) cita que muitas crianças (60 a 80%) com síndrome de Down apresentam déficit auditivo de leve a moderado, podendo ser por motivos condutivos ou neurossensoriais.

Sobre o déficit no processamento auditivo, Sás (P1, 2009) aponta que isso leva à “[...] desordem de decodificação, de codificação e de organização do estímulo sonoro, influenciando negativamente a identificação e a manipulação do fonema na cadeia da palavra” (SÁS, 2009, p.107). Para Bissoto (2005), esse déficit no processamento auditivo, assim como atraso na linguagem e na dificuldade de memória de curto prazo em pessoas com síndrome de Down, além de afetar a alfabetização, interfere também na aprendizagem da matemática, pois dificulta a memorização de fórmulas, regras, cálculos básicos, enfim, no raciocínio lógico-matemático.

Diante de tantas dificuldades que interferem na alfabetização de crianças com SD, o estudo Sás (2009) demonstra a importância do professor em propor atividades que contemplem a consciência fonológica, promovendo a gradação de níveis de dificuldades, pois

ela permite ao aluno refletir sobre a língua oral e escrita, facilitando a aprendizagem. Desta forma, o docente deve atentar sobre o trabalho com a consciência fonológica, perpassando por diversos níveis desta, desde as rimas, aliterações, sílabas e consciência de fonemas, conforme apontado pela pesquisadora.

P2

No Quadro 7, é descrito o estudo de Silva (P2, 2010), que pesquisou sobre a escrita e a criança com síndrome de Down: uma relação possível na escola regular.

Quadro 7 - P2 — Silva (2010) — A escrita e a criança com síndrome de Down: uma relação possível na escola regular

Estudo	Participantes	Idade	Escolaridade	Tipo de pesquisa	Habilidades Trabalhadas	Resultados	Contribuições
P2	Aluno com SD Professora Titular Professora Auxiliar	8 anos	1º ano	Estudo de caso	<p>— Atividades escritas tendo ajuda da professora e a escrita espontânea classificada de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita:²⁹</p> <p>—Escrita do nome, ditado, listas de palavras etc.</p> <p>—Atividades diferenciadas e contextualizadas.</p>	<p>—A aprendizagem dos alunos om SD ainda é um desafio devido às barreiras atitudinais e descrédito nas potencialidades destes alunos.</p> <p>—A formação de grupos para que os alunos mais experientes trocassem conhecimentos com o aluno SD facilitou o seu processo de alfabetização e avanço na construção da hipótese da escrita.</p> <p>—Parceria da escola com a família deste aluno, fazendo com que os pais o estimulassem em casa para auxiliar no seu desenvolvimento.</p> <p>—Presença da professora auxiliar, direcionando e propondo atividades extras e específicas, facilitou o processo da alfabetização.</p>	<p>O estudo de P2 demonstrou que, quando a inclusão escolar é levada a sério, promovendo um ambiente propício de aprendizagem, professores capacitados, número reduzido de alunos por sala, professores auxiliares nas turmas que tenham inclusão e o respeito ao ritmo de aprendizagem, as chances dos alunos com SD serem alfabetizados são grandes.</p>

Fonte: Elaboração própria.

²⁹ A Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Esse estudo trouxe como contribuição a importância de se refletir sobre a inclusão dos alunos com deficiência, entre elas as crianças com SD, promovendo práticas pedagógicas em que haja direcionamento e planejamento de atividades que atendam as especificidades de cada aluno.

Para a pesquisadora, a educação dos alunos com SD ainda “[...] está distante das reais necessidades desses educandos, apesar dos avanços que já observamos no decorrer do tempo” (SILVA, 2010, p.116). Ela enfatiza que, em algumas instituições escolares, não há uma preocupação efetiva com a aprendizagem desses alunos, havendo ainda muitas barreiras atitudinais resultantes do descrédito das potencialidades deles e acreditando que só a socialização bastaria para o seu desenvolvimento.

[...] quando alunos com deficiência são inseridos em escolas regulares, na maioria das vezes, não existe uma preocupação efetiva com a sua aprendizagem e com o desenvolvimento de suas potencialidades, ocorrendo somente uma mera inserção desses alunos no ambiente escolar, com um único objetivo: socializá-los. A situação é ainda mais preocupante, quando apenas só o fazem para cumprir uma lei, tornando esse aluno apenas ‘mais um’ que passará pela escola (SILVA, 2010, p.116).

Para Voivodic (2005, p.58): “Considerando os indivíduos com SD, a educação pode, ou não, tornar-se um instrumento transformador desses, dependendo da filosofia que se quer utilizar na prática educacional”. Sendo assim, não basta apenas socializá-los, afinal, alunos com síndrome de Down são capazes de aprender, fazendo-se necessário romper com o determinismo genético.

Silva (P2, 2010) enfatizou também em seu estudo a importância da ação e mediação dos professores, visando estratégias para alfabetizá-los. Sobre esta ação pedagógica, Voivodic (2005) defende a necessidade de se repensar a inclusão, instigando o professor a mudar o foco da dificuldade do aluno na aprendizagem, objetivando buscar métodos para ensiná-lo, contribuindo para uma verdadeira mudança na escola, no ritmo da aprendizagem no qual todos possam participar das atividades propostas. Isto é, valorizar a diversidade social e intelectual de cada criança.

Para Pimentel (2019, p.53), cabe ao professor o “[...] preparo e organização antecipados do material a ser utilizado para a captação da atenção; uma apresentação desse material, de modo que mobilize a atenção do aprendente, evitando exposições verbais e/ou atividades prolongadas [...]”.

Silva (P2, 2010) aponta também a importância de se ter um professor auxiliando na sala. A pesquisadora menciona que esse acompanhamento serviu como estímulo para que o aluno com síndrome de Down desenvolvesse ainda mais as suas potencialidades pelo fato de o ensino estar mais estruturado durante a realização das atividades, além da elaboração de exercícios extras e diferenciados.

Sobre a presença de um professor auxiliar em sala de aula em que haja alunos de inclusão, é um direito respaldado por lei, tal como está expresso na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em seu artigo 3º, que indica a oferta desse profissional para estudantes com deficiência, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas: “XIII: profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária [...]” (BRASIL, 2015).

Em relação à escrita dos alunos com SD, a pesquisadora cita que precisa estar voltada para o seu uso social, destacando que, por meio dela, o aluno passa a ter condições de ser mais participativo na sociedade, adquirindo mais autonomia e confiança nas suas capacidades. Destaca ainda que essas crianças têm a capacidade de aprender a escrever como as demais, passando pelos mesmos níveis e hipóteses de desenvolvimento da escrita. Elas precisam, apenas, “[...] de um tempo maior para a construção de hipóteses e de uma mediação mais sistemática das professoras, com momentos mais individualizados com esses educandos, elaboração de atividades diferenciadas, mas contextualizadas e busca de estratégias” [...] (SILVA, 2010, p.117).

Aponta a formação de grupos e duplas para a realização das atividades propostas como uso de estratégias de aprendizagem: “Quando essas crianças com síndrome de Down estão em uma classe regular, os demais alunos, aqueles mais experientes, podem servir, também, como mediadores do processo de aquisição da escrita” (SILVA, 2010, p.117).

Voivodic (2005) menciona que a “[...] diversidade na sala de aula passa a ser vista como um elemento de progresso e riqueza para todo o grupo, e o contexto grupal torna-se fundamental para o desenvolvimento de cada criança” (VOIVODIC, 2005, p.11 -12).

É apontada nesse estudo a relevância da parceria dos pais na aprendizagem dos filhos; Silva (P2, 2010) salienta que os pais precisam acreditar “[...] na capacidade de aprendizagem de seus filhos, auxiliando-os nas atividades de casa e quando necessário buscar apoio de outros profissionais para a resolução de problemas, que não podem ser resolvidos somente no âmbito da escola” (SILVA, 2010, p.118). E Voivodic (2005, p.48) cita que “[...] os primeiros anos de vida de uma criança constituem um período crítico em seu desenvolvimento social,

emocional e cognitivo, e o papel que a família desempenha nesse período é de fundamental importância”.

Desta forma, para que a inclusão seja efetiva no contexto escolar, é fundamental que as crianças com deficiência, entre elas as com SD, tenham o respaldo necessário alicerçado em estratégias de ensino voltadas para as suas dificuldades, ritmos de aprendizagem e que tanto os professores quanto os seus pais acreditem em suas potencialidades.

P3

No Quadro 8, são descritos os pontos principais da pesquisa de Costa (P3, 2011) que pesquisou sobre: A mediação de professores na aprendizagem da Linguagem Escrita em alunos com SD.

Quadro 8 - P3 – Costa (2011) – A mediação de professores na aprendizagem da Linguagem Escrita em alunos com SD

Estudo	Participantes	Idade	Escolaridade	Tipo de pesquisa	Habilidades Trabalhadas	Resultados	Contribuições
P3	Menino com SD Menina com SD Prof. 2º ano Prof. 3º ano	9 anos 8 anos	3º ano 2º ano	Estudo de caso	Atividades Escritas	<p>—Ausência de um planejamento estruturado e direcionado para os alunos com SD não promove a alfabetização;</p> <p>—O(a) professor(a), numa abordagem sociointeracionista, deve atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno (Vygotsky (1978), para que a aprendizagem aconteça;</p> <p>—Se não houver a adaptação dos conteúdos levando em consideração as especificidades dos alunos com SD, o ensino torna-se desestimulante para esses alunos;</p> <p>—A importância da formação do docente para saber atuar em contextos inclusivos.</p>	Para que a inclusão e a alfabetização dos alunos com SD aconteça é necessária a identificação de suas particularidades e que seja proposta uma pedagogia voltada para as especificidades deles; e cabe ao professor promover as adaptações curriculares necessárias visando favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria.

Costa (P3, 2011) investigou a mediação de duas professoras e suas práticas pedagógicas em relação à aprendizagem da escrita de dois alunos com SD, que foram classificadas como sendo: diretas e indiretas.

A diferença dessas mediações corresponde a:

A mediação direta dá-se através de pistas, indicação de caminhos, trocas verbais ou gestos, que possam apoiar a compreensão da atividade sobre o sistema de escrita. E a indireta, vinda por parte do professor, busca o apoio dos outros alunos, garantindo espaços de aprendizagem e desafios entre pares, e também através das atividades espontâneas lúdicas que se dão em sala de aula ou em outros espaços escolares como pátios e corredores: os momentos possíveis de leituras escritas livres; rodas de conversas; os desenhos; as brincadeiras cantadas ou recitadas; as parlendas, rimas, piadas e trava-línguas (COSTA, 2011, p.59).

Feita essa diferenciação, a prática pedagógica da professora do 2º ano, de acordo com a pesquisadora, fundamentou-se:

Numa dificuldade em se estabelecer uma proposta de ensino mais estruturada que pudesse envolver a aluna nos exercícios oferecidos. As atividades se caracterizavam por treino gráfico de letras do alfabeto, discriminação visual de letras e palavras, repetição de sons e ênfase na relação biunívoca, letra-som, o que revela uma opção pedagógica de ensino de alfabetização tradicional (COSTA, 2011, p.159).

No estudo é destacado que, no caso dessa professora, seria necessária uma dinâmica de trabalho que fosse mais sistematizada, com rotinas planejadas e com objetivos elucidados que pudessem favorecer o processo de alfabetização.

Essa ausência de planejamento por parte dos professores reflete-se na falta de interesse dos alunos, conforme foi mencionado:

A professora Carla sentia-se diante de impasses para estabelecer e firmar uma rotina de realização de exercícios por parte da sua aluna Vanessa, pois ela não mostrava interesse pelas atividades. Muitos destes exercícios pertenciam às turmas do Jardim, que se caracterizavam por um treino de coordenação motora fina e, muitas vezes, a aluna se esquivava desses exercícios. Sua escrita espontânea, frequente, expressa no caderno, colocou-se em várias situações na sala de aula, mas não foi explorada de forma sistemática, como hipótese de escrita, no decorrer da investigação desta pesquisa (COSTA, 2011, p.159).

Citou também a necessidade de se proporem atividades diversificadas pela professora e que estivessem voltadas para as especificidades dessa aluna. Ainda menciona que deveria haver mais momentos que oportunizassem a escrita espontânea, além de se adaptar os exercícios partindo de um mesmo conteúdo e que se promovessem mais as interações entre os alunos, para que a troca de saberes acontecesse.

Sobre as especificidades, Mills (1999, p.233) ressalta que a educação da criança com SD é “[...] atividade complexa, entre outras razões pela necessidade de introduzirem-se adaptações de ordem curricular que requerem cuidadoso acompanhamento de educadores, dos pais, da sociedade e são indispensáveis para melhor definir objetivos”.

No que tange à mediação da professora do 3º ano, de acordo com a pesquisadora, houve uma dinâmica contínua de atendimento ao aluno com SD e as intervenções ocorreram dentro da “[...] perspectiva de linguagem tradicional, e, apoiando-se, principalmente, nas consignas das atividades do livro didático, nas pistas e dicas verbais realizadas pela docente para que o aluno relacionasse os casos onde aparecia a relação biunívoca: fonemas e grafemas” (COSTA, 2011, p.160). Ressaltou-se que, no caso dessa professora, ela procurava também retomar os conteúdos trabalhados nos dias anteriores, fazendo com que o aluno lembrasse os nomes e sons das letras, priorizando os mecanismos de percepção e memória, segundo a pesquisadora.

Nesse estudo ainda foi citado que a ausência de cantos de leituras, a falta de acesso a materiais pedagógicos como brinquedos, jogos educativos, computadores ligados à internet e a ausência de um espaço reservado para uma biblioteca prejudica o aprendizado dos alunos, entre eles os com SD, por não promover a ampliação de oportunidades de aprendizagem. Enfatizou também que, em ambos os casos, as crianças com SD não participavam de momentos avaliativos, sobretudo a respeito dos processos que envolviam as aquisições do ler e escrever. Sendo assim, considera-se que seria importante garantir outras formas de avaliação, ampliando as possibilidades de acompanhamento sistemático do professor sobre o desenvolvimento de aprendizagem dessas crianças.

Essa falta de atividades avaliativas, principalmente para crianças com SD, reflete o que Mills (1999, p.244) menciona: “Projeta, ademais, expectativas baixas, por parte de pais e professores, em relação ao que o aluno pode aprender e, geralmente, se concretizam, em menor grau de exigência [...]”.

Costa (P3, 2011) sugere que o trabalho com a língua escrita com as crianças com síndrome de Down deva:

[...] partir da oferta de recursos diversos acessíveis (livros, revistas, imagens, materiais impressos, brinquedos e brincadeiras, jogos, alfabetos móveis, etc.), com e sem apoio do professor e de colegas; atividades que possam perpassar por materiais concretos, situações didáticas variadas que favoreçam a abstração de conceitos e a utilização também de múltiplas linguagens (oral, gestual, escrita) como forma de interação com as outras pessoas, e delas com o mundo ao redor (COSTA, 2011, p.162).

Essa interação entre as crianças da turma e a manipulação de diferentes recursos pedagógicos, segundo a pesquisadora, é de fundamental importância, pois possibilita que os docentes façam as mediações nas Zonas de Desenvolvimento Proximal dos alunos para propor momentos desafiadores que possam colaborar para que saltos na aprendizagem aconteçam; descrevendo: “[...] essas possibilidades podem ser traduzidas em pistas e chances contínuas de modificação de conhecimentos na relação do próprio sujeito com os objetos de conhecimentos nas diversas situações pedagógicas” (COSTA, 2011, p.161).

Outro ponto importante destacado em Costa (P3, 2011) é que o planejamento dessas professoras deveria ser revisado, visando modificar as estratégias propostas, com objetivos e conteúdos mais direcionados para os alunos com SD, em vez de partir de uma proposta pautando pelas condições da maioria. Tal mudança implicaria as reflexões em direção à organização do “[...] tempo, espaço, dos grupos de alunos que podem trabalhar juntos a partir da abordagem dos conteúdos, como também, contemplar uma avaliação contínua dos alunos nesses processos, no campo da linguagem” (COSTA, 2011, p.162).

Ainda, a pesquisadora menciona que, para ocorrer o processo da inclusão, deve-se levar em consideração a formação dos professores, para que tenham condições de alicerçar suas práticas pedagógicas em contextos inclusivos.

Nesse sentido, é enfatizado que, ao favorecer a inclusão dos alunos com síndrome de Down, o professor poderá engajar-se como aprendiz, e “[...] não ficar de fora das discussões acadêmicas, políticas e dos mais recentes desafios educacionais, pois ele é uma peça muito importante nas tomadas de decisões” (COSTA, 2011, p.165).

P4

No Quadro 9 contemplam-se os pontos principais do estudo de Segin (P4, 2015), que pesquisou sobre: “Alfabetização e deficiência intelectual: estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com Síndrome de Williams e Síndrome de Down”.

Quadro 9 - P4 — Segin (2015) — Alfabetização e deficiência intelectual: estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com Síndrome de Williams e Síndrome de Down

Estudo	Participantes	Idade	Escolaridade	Tipo de pesquisa	Habilidades Trabalhadas	Resultados	Contribuições
P4	3 alunos com SD. 3 alunos com SW.	9 – 11 anos	3º ano e 5º ano	Estudo de Caso	Consciência fonológica com o auxílio do programa “Alfabetização Fônica Computadorizada” voltado para alfabetização.	– O treino de Consciência Fonológica por meio do programa “Alfabetização Fônica Computadorizada” favoreceu o ganho de habilidades para o reconhecimento do nome das letras do alfabeto.	O procedimento de intervenção para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mostra-se um caminho promissor para facilitar a alfabetização de alunos com a SD.

Fonte: Elaboração própria.

Segin (P4, 2015) verificou que, por meio do treino de consciência fonológica com o auxílio do programa Alfabetização Fônica Computadorizada, foi possível que as crianças com SD e com a síndrome de Williams passassem a reconhecer o nome das letras do alfabeto, “[...] confirmando evidências de que há uma associação estreita entre o conhecimento do nome das letras e a habilidade de leitura e escrita em uma ortografia alfabética” (SEGIN, 2015, p.124). Neste sentido, a pesquisadora demonstra concordância com o estudo de Sás (2009), ao se referir à importância de estimular o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica em crianças com deficiência, entre elas as com síndrome de Down, pautada por uma abordagem fônica almejando favorecer a aprendizagem da língua escrita.

A pesquisadora apontou os pré-requisitos para a alfabetização que devem ser desenvolvidos a partir de atividades que estimulem habilidades como discriminação fonológica, compreensão da fala, memória de trabalho fonológico, velocidade de processamento fonológico, processamento auditivo central, léxico-fonológico, processamento vestibular, consciência sintática e vocabulário receptivo auditivo, apontado também por Capovilla e Capovilla (2007).

Citou também a importância da estimulação e intervenção precoce e contínua, além da adequação de métodos de ensino e do currículo adaptado para os alunos com deficiência intelectual. Nesse sentido, foram citados por ela os prejuízos nas habilidades de consciência fonológica nos participantes da pesquisa, seja por não terem frequentado a Educação Infantil ou por não terem sido expostos a outras propostas de alfabetização.

No que tange à estimulação precoce na etapa inicial de ensino, Bartoszeck e Bartoszeck (2009) enfatizam as janelas de oportunidades em que existem momentos propícios nos quais as crianças estão mais aptas para aprender, sinalizando a Educação Infantil como sendo uma etapa crucial para o desenvolvimento da criança.

Em relação ao método, Segin (P4, 2015) afirma que as crianças podem se alfabetizar tanto pelo global quanto pelo fônico. Porém, no caso de alfabetização de crianças com deficiência intelectual, aponta que o método global de alfabetização utilizado nas escolas brasileiras tende a “[...] sobrecarregar a memória dos alfabetizandos, quando ainda estão em processo inicial de construção do seu léxico, por conta disso pode não ser adequado para crianças com DI” (SEGIN, 2015, p.123). Menciona também que as pessoas com deficiência intelectual apresentam:

[...] dificuldades de focalização e armazenamento de dados, dificuldades em registrar, reutilizar e recordar informações, dificuldades em controlar, regular, verificar, aplicar condutas e estratégias de metacognição, atraso ou desvios na linguagem receptiva e expressiva, problemas de segmentação fonética e integração e elaboração sintático semântica, isto é, de obter informações na forma de percepção conscientes, de refletir sobre elas, e no momento oportuno, modificá-las e manipulá-las (SEGIN, 2015, p.121).

Segundo a pesquisadora, sem essas habilidades, a aprendizagem fica comprometida. Sendo assim, a consciência fonológica tem sido apontada como prática eficaz no processo de alfabetização e tem sido amplamente investigada na busca de um padrão de desenvolvimento em alunos com deficiência e na sua influência na aquisição da leitura e escrita, descritas por outros estudos também, tais como Maluf e Barrera (1997), Capovilla e Capovilla (1998), Cappelini e Conrado (2009).

Apontou-se no estudo de Segin (P4, 2015) que o professor precisa estar ciente de que, nas provas de consciência fonológica, há algumas de difícil entendimento para os alunos com deficiência, por exemplo, a de consciência sintática. Essa dificuldade, segundo a pesquisadora, é decorrente de “[...] processos de monitoramento das tarefas cognitivas, capacidade de engajamento em comportamento orientado a objetivos, ligadas às funções executivas, tais como controle atencional e flexibilidade cognitiva, além da memória de trabalho” (SEGIN, 2015, p.120).

Ainda, no caso dessas crianças, foi enfatizado como facilitador na alfabetização o uso da tecnologia, conforme disse Segin (P4, 2015), como um recurso eficiente na instrução fônica, indo ao encontro de outras pesquisas, tais como a de Seabra e Capovilla (2012).

O uso de tecnologias associadas ao treino das habilidades de consciência fonológica, neste estudo, foram estratégias eficientes para alfabetização de crianças com síndrome de Down e síndrome de Williams.

P5

No Quadro 10 é apresentada uma visão geral do estudo de Marques (P5, 2016), que investigou sobre: “Escolarização de aluno com síndrome de Down: um estudo de caso”.

Quadro 10 - P5 — Marques (2016) — Escolarização de alunos com síndrome de Down: um estudo de caso

Estudo	Participantes	Idade	Escolaridade	Tipo de pesquisa	Habilidades Trabalhadas	Resultados	Contribuições
P5	Professora regente da sala Aluno com SD	32 anos 7 anos	2º ano	Estudo de Caso	Produção escrita do aluno com SD	As atividades de alfabetização para estes alunos eram pautadas em técnicas de repetição e memorização que não favoreceram a aprendizagem.	Os resultados deste estudo mostram a necessidade de formação inicial e continuada para os professores atuarem com alunos com SD. O despreparo deles ficou evidenciado em atividades descontextualizadas, não adaptadas e centradas em técnicas de repetição e memorização.

Fonte: Elaboração própria.

Marques (P5, 2016) apontou sobre a falta de adaptações nas atividades do aluno com síndrome de Down, mencionando também a dificuldade na aprendizagem dessas crianças quando não há direcionamentos de atividades que favoreçam o aprendizado dos conteúdos escolares.

Miguel não conseguia ir além daquilo que lhe era proposto, pois a ele ficou imposta apenas atividades de identificação de vogais, coordenação motora, desenho de parlendas, em meio a tempo ocioso, sem planejamentos ou direcionamentos de atividades que lhe proporcionasse a devida apropriação dos conteúdos escolares. Não lhe oportunizaram atividades que permitissem que ele pensasse e avançasse no processo de ensino e aprendizagem (MARQUES, 2016, p.104).

Sobre as atividades de alfabetização que eram propostas, a pesquisadora salienta que:

Evidenciaram que as atividades utilizadas com o aluno com SD na sala de aula comum tinham como objetivo a repetição e memorização. Para estes alunos, esses tipos de atividades, muitas vezes, se tornam fundamentais para a aprendizagem, porém, o ensino não deve estar focado apenas na memorização das letras, mas sim de sua compreensão (MARQUES, 2016, p.104).

Segundo a pesquisadora, é importante que a escola considere atividades que permitam a esses alunos “[...] a generalização dos conteúdos apreendidos e não apenas a reprodução automática e sem sentido” (MARQUES, 2016, p.104).

Sobre essa generalização, Troncoso e Cerro (2004, p.48) ressaltam que “[...] uma aprendizagem é útil quando está consolidada, quando não se esquece e quando pode ser utilizada noutros contextos”. Isso implica possibilitar que a criança com SD tenha condições de reaplicar o que aprendeu na escola em seu cotidiano.

Marques (P5, 2016) também relata a necessidade do apoio efetivo da professora de Educação Especial que havia na escola, porém não existia um trabalho colaborativo entre ela e a professora efetiva da sala. Ainda destacou a importância de cursos de formação continuada que supram a “[...] necessidade dos professores para atuarem com alunos com síndrome de Down em sala de aula comum, uma vez que em sua formação inicial não foram contemplados conteúdos referentes a essa temática [...]” (MARQUES, 2016, p.104).

Em relação à formação do professor, é um assunto recorrente. Desde a década de 1990, buscam-se novos enfoques para compreender a importância dessa formação inicial que vai além dos conhecimentos acadêmicos, pois até então, antes da referida década, apoiava-se na ideia de acumulação de conhecimentos teóricos para serem posteriormente aplicados à

prática. Autores como Nóvoa (1992), Schön (1992), Zeichner (1997) e Tardif (2010) refutam essa ideia dissociativa entre teoria e prática.

Nóvoa (2021) menciona a importância da interposição profissional desde o primeiro ano de graduação, ao invés de se ter contato com a prática e com as trocas de experiências profissionais apenas no último semestre do curso.

Assim, conectando teoria e prática, é possível que aconteça a mobilização dos diversos saberes (disciplinares, curriculares, formação profissional e o saber da experiência), como cita Tardif (2010), para que esses não sejam praticados de forma linear e descontextualizada, mas sim que se constituam no que é necessário saber para ensinar.

É mencionado também pela pesquisadora que, para a aquisição da linguagem escrita, além da formação profissional, o ensino deve ser provido de contexto e sentido e não ser apenas um ato mecânico. Desta forma, a prática pedagógica da alfabetização de alunos com SD deve ser pautada pela intencionalidade e direcionamento do ensino, tendo bem elucidados os objetivos de cada atividade proposta, além da importância da sólida formação do professor.

P6

No Quadro 11, são apresentados os pontos principais do estudo de Marques (P6, 2018).

Quadro 11 - P6 — Marques (2018) — O impacto da estimulação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em indivíduos de desenvolvimento atípico: uma revisão crítica da literatura

Estudo	Participantes	Idade	Escolaridade	Tipo de pesquisa	Habilidades Trabalhadas	Resultados	Contribuições
P6	-	-	-	Pesquisa Bibliográfica	Consciência Fonológica	A metodologia para alfabetização de crianças atípicas é favorecida quando se inclui tanto a estimulação fonológica quanto a estimulação visual.	As pesquisas mostraram que as intervenções com foco em consciência fonológica são favoráveis ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em crianças atípicas.

Fonte: Elaboração própria.

Marques (P6, 2018) realizou uma revisão crítica da literatura, investigando a importância da consciência fonológica para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em crianças com desenvolvimento atípico: síndrome de Williams, autismo, síndrome de Down e dislexia.

A pesquisadora enfatiza que nestes estudos:

As diversas intervenções realizadas pelos pesquisadores obtiveram resultados positivos para os participantes, comprovando que essas populações, cujos desenvolvimentos ocorrem por vias distintas, também são beneficiados por instruções que focam nas habilidades de consciência fonológica. O que se percebe com clareza é que as intervenções são eficazes para melhorar habilidades necessárias para a alfabetização, e isso se dá em todas as populações aqui estudadas (MARQUES, 2018, p.209).

Para a pesquisadora, a consciência fonológica é de suma importância, pois é:

[...] amplamente estudada em áreas como a Linguística, Fonologia, Psicologia e Educação, especialmente na sua relação com os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Isso porque, para aprender a ler e escrever, o indivíduo precisa ser capaz de estabelecer uma relação grafema-fonema, aprendendo a segmentar a fala e podendo, assim, perceber que esta é composta de unidades menores do que a sentença, a palavra e a sílaba, chegando ao fonema (MARQUES, 2018, p.26).

Neste estudo foi apontado que, no percurso histórico da educação, demorou-se para que os sons da língua fossem vistos como de fundamental importância para aprendizagem da leitura e escrita, já que antes o entrave da alfabetização era visto como uma questão de métodos, destacando: “A questão dos métodos ainda não foi resolvida, mas o percurso histórico tornou possível que os sons ganhassem espaço e adquirissem valor no processo de alfabetização” (MARQUES, 2018, p.37). A relação entre consciência fonológica e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita foi amplamente pesquisada, e a pesquisadora destaca autores como Morais *et al.* (1979) Content (1985), Costa (2003), Freitas (2004) e Menezes (2008).

Na literatura estudada há também outras pesquisas relacionando a consciência fonológica com a alfabetização de alunos com SD e tendo resultados muito positivos, destacando Cardoso-Martins, Michalick e Pollo (2006), Sás (2009), Segin (2015), Porcellis (2015) e Barby e Guimarães (2016).

Outro ponto importante ressaltado por P6 foi que, em alguns estudos, como os de Baylis e Snowling (2012) e os de Kennedy e Flynn (2003), no trabalho com a consciência

fonológica, as crianças com SD tiveram dificuldades na identificação e produção de rimas. Sobre essa dificuldade, outros estudos também comprovaram isso, tais como Cupples e Iacono (2012), Cardoso-Martins *et al.* (2006), Gombert (2002) e Boudreau (2002).

Para Cardoso-Martins (1995) e Morais (1997), essa dificuldade com rimas pode estar associada a uma sensibilidade às similaridades globais da palavra. Com a alfabetização, de acordo com os autores, é possível que as crianças deixassem de olhar as palavras de maneira global e passassem a focar nas estruturas silábicas e fonêmicas.

Sobre isso, Lavra-Pinto e Lamprecht (2010), em seus estudos, verificaram essa dificuldade, porém apontaram que a produção de rimas parece não desempenhar um papel importante para que indivíduos com síndrome de Down aprendam a língua escrita.

No que tange aos métodos e atividades mais eficazes para auxiliar no processo de alfabetização dos alunos com desenvolvimento atípico, entre eles os com síndrome de Down, a pesquisadora destaca que o ensino de “[...] visualização de palavras pode e deve auxiliar a complementar as atividades com foco no ensino dos sons, além do fato de que a estimulação precisa ser contínua pra que o conhecimento seja adquirido pela criança” (MARQUES, 2018, p.210).

Desta forma, Marques (P6, 2018) reforça que a metodologia para alfabetização de crianças com síndrome de Down é favorecida quando se inclui tanto a estimulação fonológica quanto a estimulação visual (figuras, letras e palavras impressas, blocos coloridos, entre outros). Para a pesquisadora, isso se deve, principalmente, ao fato de que indivíduos com essa síndrome costumam apresentar importantes déficits de memória (principalmente memória de trabalho e memória de curto prazo), e os recursos visuais auxiliam a diminuir a carga cognitiva exigida pela memória.

Salienta também que, por mais que este estudo mostre a importância da consciência fonológica para aprendizagem da leitura e escrita em alunos com SD, indo ao encontro de outros estudos (PORCELLIS, 2015; PINTO, 2009), existem pesquisas que são controversas a essa constatação (COSSU; ROSSINI; MARSHALL, 1993).

Marques (P6, 2018) enfatiza também o despreparo dos professores ao lidar com métodos alternativos de ensino, sendo necessário fortalecer o vínculo entre as universidades e as escolas. Sobre a formação inadequada dos professores para atuarem no contexto inclusivo, é recorrente essa constatação nos trabalhos selecionados para esta dissertação, e se faz necessário que se estreite o vínculo entre universidades e escolas, além da reformulação na grade curricular dos cursos de licenciatura, visando contemplar disciplinas que enfoquem a Educação Especial.

P7

No Quadro 12 é proposta uma visão geral sobre o estudo de Melo (P7, 2018), que pesquisou sobre a “Pedagogia de Projetos: Avaliação de Método para alunos sob um Sistema de Educação Inclusiva”.

Quadro 12 - P7 – Melo (2018) – Pedagogia de Projetos: Avaliação de Método para alunos sob um Sistema de Educação Inclusiva

Estudo	Participantes	Idade	Escolaridade	Tipo de pesquisa	Habilidades Trabalhadas	Resultados	Contribuições
	1 aluno com dificuldades de aprendizagem 1 aluna com SD 9 alunos (6 meninas e 3 meninos) - grupo controle	11-14 anos	5º ano	Estudo de Caso	Pedagogia de Projetos e socialização.	Por meio de uma metodologia diferenciada, no caso deste estudo, a pedagogia de projetos, os alunos evoluíram em seu desenvolvimento.	O resultado deste estudo teve o intuito de auxiliar no desenvolvimento dos alunos, por meio de metodologias diferenciadas, e contribuir, segundo a pesquisadora, para melhorar o sistema educacional da rede pública e privada. É enfatizado também que o aluno deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e romper com o modelo de ensino tradicional.

Fonte: Elaboração própria.

Melo (P7, 2018) aponta que o sistema educacional brasileiro está “[...] longe de evoluir e atingir altos níveis nas avaliações, pois se encontra distante da realidade de cada aluno” e, com isso, deve-se romper com o ensino tradicional, propondo novas metodologias (MELO, 2018, p.70).

Diante dessa constatação, outros estudos, como o de Silva e Tavares (2010), também destacam a necessidade da escola em propor diferentes estratégias de ensino, mencionando, por exemplo, a pedagogia de projetos:

A pedagogia de projetos propõe então mudanças na postura pedagógica, além de oportunizar ao aluno um jeito novo de aprender, direcionando o ensino/aprendizagem na interação e no envolvimento dos alunos com as experiências educativas que se integram na construção do conhecimento com as práticas vividas, no momento da construção e resolução de uma determinada situação/problema, o que possibilita transformar o espaço escolar em espaço vivo, colaborando para mudanças significativas no ensino e para a formação dos alunos como seres autônomos, conscientes, reflexivos, participativos e felizes (SILVA; TAVARES, 2010, p.240).

Outro ponto mencionado pela pesquisadora, além de enfatizar o trabalho pautado nessa pedagogia, refere que a escola precisa estar conectada com a família e que seja levado em consideração o interesse do aluno, tal como é proposto na instituição em que se realizou a pesquisa.

O fato da família estar inserida neste processo, participando ativamente com o aluno, auxilia no desenvolvimento desta criança, que se torna segura e percebe que seu aprendizado não pertence apenas à escola e/ou ao professor, mas sim a ele próprio e a todos que estão à sua volta e ao ambiente em que está inserido (MELO, 2018, p.70).

Em relação à aluna com SD, por meio dessa pedagogia torna-se possível a alfabetização, por considerar as inteligências múltiplas, e o ensino passa a ser proposto de acordo com o interesse da criança, conforme descreve a pesquisadora:

[...] partiu de seus interesses, que para muitos poderiam ser considerados infantis, mas era o que a criança gostaria de aprender. O ensino tornou-se significativo e prazeroso e ela percebeu que era capaz de aprender e que poderia ser parte atuante deste processo. Hoje, após esse período analisado neste trabalho, continua evoluindo, em seu tempo, do seu modo, mas está evoluindo, provando que a metodologia de projetos baseada na singularidade e inteligências múltiplas que a escola Maria Peregrina propõe, contribui para o desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down (MELO, 2018, p.71)

Desta forma, foi apontado nesse estudo que se deve romper com o modelo de ensino tradicional, contemplando as inteligências múltiplas de Gardner (1995), e priorizar a participação ativa dos alunos dentro da proposta da pedagogia de projetos, que, segundo a pesquisadora, “[...] torna-se uma possível solução para que o ensino consiga se sobrepor aos antigos paradigmas da educação” (MELO, 2018, p.71).

Gardner (1995) aponta diversos tipos de inteligência, tais como: linguística, lógico-matemática, naturalista, espacial, corporal cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal. Para P7, por meio da pedagogia de projetos é possível estimular e levar em consideração todas essas inteligências e não apenas a linguística e a lógico-matemática, tão valorizadas nas escolas consideradas com metodologias tradicionais. Sendo assim, para a pesquisadora, a teoria das Inteligências Múltiplas traz inegáveis contribuições quando propõe derrubar conceitos de uma inteligência única e oportunizar que as crianças com deficiência também possam se expressar e aprender da maneira que conseguirem. Salienta ainda a necessidade de se repensar um currículo escolar que englobe essas diversas inteligências e que considere as especificidades de cada aluno.

Para Pimentel:

[...] a partir das vivências cotidianas do currículo é possível traçar seus itinerários particulares, de modo que potencialize o aprender. Para isso, é necessário valorizar as referências individuais, prestar atenção às singularidades e estabelecer, a partir daí, alterações curriculares que favoreçam aprendizagens (PIMENTEL, 2019, p.42).

Como contribuição deste trabalho, é apontado que: “Mudanças na postura pedagógica possibilitam ao aluno um jeito novo de aprender, direcionando o ensino/aprendizagem na interação e no envolvimento dos alunos com as experiências educativas” (MELO, 2018, p.39).

Sobre as contribuições do estudo de Melo (P7, 2018), que foi pautado na pedagogia de projetos, contemplando as Inteligências Múltiplas e as singularidades da criança, este estudo torna-se uma estratégia que visa facilitar o aprendizado dos alunos com SD; porém nesta pesquisa faltaram maiores reflexões sobre a forma/método utilizado para alfabetização da aluna.

Analisando os sete estudos, as contribuições dos pesquisadores relacionadas à alfabetização dos alunos com SD, tem-se algumas estratégias principais que foram apontadas, tais como: Formação de grupos por níveis de conhecimento (SILVA, 2010; COSTA, 2011); Professor atuando na ZDP do aluno (COSTA, 2011); Uso do livro didático e exercícios mecânicos e mnemônicos (COSTA, 2011; MARQUES, 2016); Estimulação fonológica

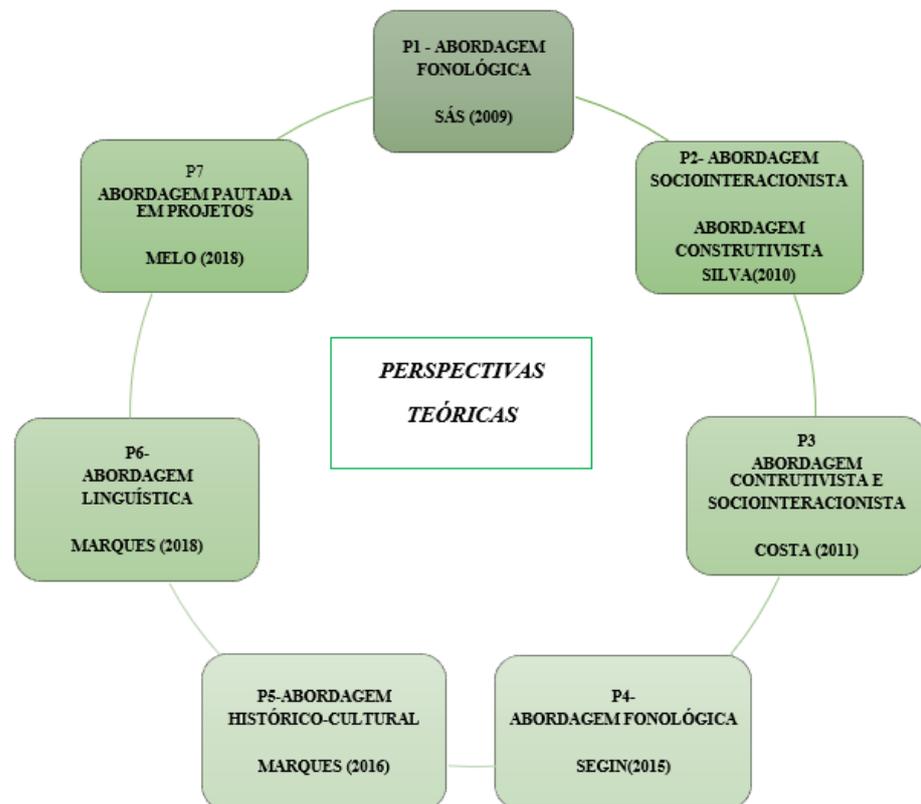
associada a pistas visuais (SÁS, 2009; SEGIN, 2015; MARQUES, 2018); Atividades de consciência fonológica (SÁS, 2009; SEGIN, 2015; MARQUES, 2018); Uso das tecnologias (SEGIN, 2015), Inteligências Múltiplas, Singularidades, Metodologias diferenciadas (MELO, 2018). Ressalta-se que todos os estudos mencionaram a importância da formação dos professores para atuar em contextos inclusivos.

CATEGORIA B

6.2 Perspectivas teóricas dos estudos

No fluxograma da Figura 6 são descritas as diferentes perspectivas teóricas dos estudos, mostrando que as diferentes áreas do conhecimento (educação, psicologia, neurociência, linguística, fonoaudiologia, entre outras) estão em consonância ao afirmar a necessidade de se atentar para o potencial das pessoas com SD e não a sua deficiência, trazendo contribuições para a alfabetização deles, de acordo com a abordagem teórica de cada uma.

Figura 6 – Fluxograma das Abordagens Teóricas de cada estudo



Fonte: Elaboração própria.

Pelos dados descritos no fluxograma, apontam-se dois trabalhos (SÁS, 2009; SEGIN, 2015) que contemplaram a abordagem fonológica, dando ênfase à consciência fonológica; dois estudos contemplando a perspectiva sociointeracionista (SILVA, 2010; COSTA, 2011); uma pesquisa (MARQUES, 2016) salientando a abordagem sociocultural; um estudo (MARQUES, 2018) na área da linguística e uma pesquisa (MELO, 2018) sobre a pedagogia de projetos.

Assim, enfatiza-se que no estudo de Sás (P1, 2009) os autores mais citados foram Barrera (2000), Carvalho (2000), Capellini (2001), Capovilla e Capovilla (2002), Gonzalez, Espinel e Rosquete (2002) e Salgado (2005).

Silva (P2, 2010) utilizou-se da abordagem sociointeracionista ao retratar que o aluno não é apenas o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende com o outro, pautando-se principalmente em Vygotsky e Luria (1988). Porém, para analisar a escrita, baseou-se na psicogênese da língua escrita, apoiando-se nos estudos de Emília Ferreiro, ao mostrar a construção da hipótese da escrita pelo participante.

Costa (P3, 2011) descreve a síndrome de Down em seus aspectos biológicos, psicológicos, educacionais e sociais e, para tanto, utilizou-se dos autores Saad (2003), Schwartzman (1999), Bissoto (2005), Stray-Gundersen (2007) e Voivodic (2005). Sobre a compreensão da escrita, citou autores que versam sobre estudos construtivistas e sociointeracionistas (KATO, 1986, VYGOTSKY, 2001; TEBEROSKY; COLOMER, 2003; FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; SOARES, 2009 ; LURIA, 2006). Ainda, para abordar a mediação do professor no cotidiano escolar, destacou Díaz (2006) e Maheu (2008).

Segin (P4, 2015) adotou em seu estudo a abordagem fonológica, pautando-se nos autores Adams (1990), Capovilla, Dias e Montiel (2007), Zuanetti, Schneck e Manfredi (2008), Nicolielo *et al.* (2008), Sternberg (2008), Germano, Pinheiro e Capellini (2009), Mota (2009), Maluf (2010) e Seabra e Dias (2011). É sinalizado neste estudo que a linguagem oral é a preditora da aquisição e da fluência da leitura e escrita e que as crianças o fazem pelo uso, sem necessidade de instrução formal.

Marques (P5, 2016) teve como fundamento teórico a abordagem histórico-cultural, citando autores como Luria (2006) e Saviani (2011). Nesta perspectiva, preza-se pela valorização do homem como sujeito no processo de construção da sua realidade.

Marques (P6, 2018) adotou como pressuposto teórico a perspectiva da área da Linguística Aplicada, pautando-se em autores como Levelt (1978), Celani (1992), Bisol (2005), Lorandi (2011) e Morais (2011). Nessa linha teórica, busca-se compreender as relações entre a linguagem e o pensamento.

Melo (P7, 2018) contemplou a abordagem da pedagogia de projetos, enfatizando o papel ativo do estudante e suas inteligências múltiplas. Sendo assim, baseou-se em autores como Dewey (1978); Antunes (1998); Gardner (1995); Silva e Tavares (2010).

Sobre a perspectiva teórica de cada estudo, foi possível verificar que não existe uma metodologia específica sobre alfabetização de alunos com SD que sirva de paradigma para todos, pois, dependendo do referencial teórico a ser analisado, tem-se a defesa pela abordagem fônica (SÁS, 2009; SEGIN, 2015); da abordagem sociointeracionista e construtivista (SILVA, 2010; COSTA, 2011); sociocultural (MARQUES, 2016); linguística (MARQUES, 2018) e pedagogia de projetos (MELO, 2018).

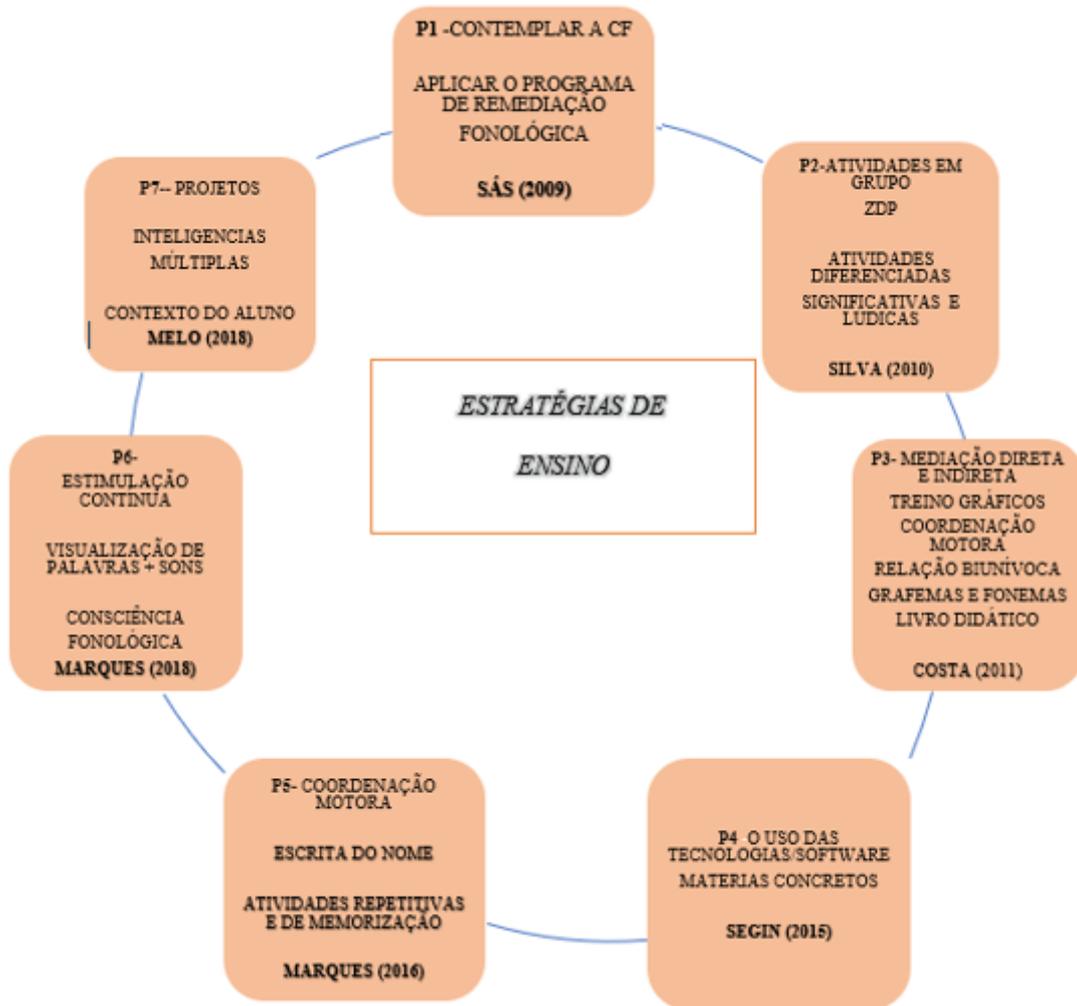
Como ressalta Soares (2003), diante das inúmeras abordagens teóricas sobre alfabetização contemplando as diversas áreas de conhecimento, deve-se ter uma colaboração entre elas, destacando que essa multiplicidade de olhares e essa pluralidade de enfoques “não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente da alfabetização [...] que integre estruturadamente estudos sobre cada um dos componentes do processo” (SOARES, 2004, p. 2003).

CATEGORIA C

6.3 Estratégias/métodos de ensino para alunos com síndrome de Down nos trabalhos selecionados

Para ter uma visão geral sobre as estratégias e métodos de ensino para alunos com SD dos trabalhos selecionados, foi feito um fluxograma das estratégias de ensino encontradas nos estudos.

Figura 7 - Fluxograma das Estratégias de ensino para alunos com SD



Fonte: Elaboração própria.

As estratégias de ensino apresentadas no fluxograma mostram que três estudos (SÁS, 2009; SEGIN, 2015; MARQUES, 2018) citaram que atividades envolvendo a consciência fonológica facilitam a aprendizagem de crianças com SD; duas pesquisas (SILVA, 2010; COSTA, 2011) denotam a importância da formação de grupos para promover a troca de saberes; um estudo (MARQUES, 2016), pautado na abordagem tradicional de ensino contemplando o livro didático, cópias, repetição e memorização, não favoreceu a alfabetização e um estudo (MELO, 2018) apontando como estratégia de ensino a pedagogia de projeto.

Sás (P1, 2009) utilizou o método fônico, visando estimular o desenvolvimento de atividades metafonológicas e o ensino das correspondências grafofonêmicas, com o intuito de possibilitar à criança a aquisição da escrita e da leitura.

Neste sentido, a alfabetização fônica é composta pela combinação de exercícios de desenvolvimento da consciência fonológica, sinalizando que:

A rota fonológica, que se desenvolve com a estratégia alfabética, é essencial para a leitura e a escrita competentes, pois faz uso de um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia e vice-versa, o que permite à criança ler e escrever qualquer palavra nova, apesar de cometer erros em palavras irregulares. A geratividade, característica das ortografias alfabéticas, permite a autoaprendizagem pela criança, pois ao encontrar um novo item, ela poderá fazer leitura/escrita por (de)codificação fonológica. Esse processo contribuirá para a criação de uma representação ortográfica do item que, posteriormente, poderá ser lido pela rota lexical (SÁS, 2009, p.32).

A autora sinaliza sobre a importância da utilização de pistas visuais (fotos, figuras, alfabeto móvel e sílabas confeccionadas em EVA) para estimular a memória visual junto com o apoio da memória auditiva (dizendo o nome e o som das letras), o que facilita a alfabetização de crianças com SD, já que nestas há um comprometimento da memória auditiva de curto prazo e da memória auditiva espaço-temporal, conforme apontam Maluf e Barrera (1997), Lara, Trindade e Nemr (2007).

Por meio dessa gama de recursos e da sistematização da intervenção, segundo a pesquisadora, os resultados do estudo demonstraram que o programa de remediação fonológica pautado na consciência fonológica foi eficaz para escolares com síndrome de Down.

Silva (P2, 2010) ressalta como estratégia a importância da adaptação dos conteúdos, conforme o relato da pesquisadora:

Na fala da professora Raimunda também ficou explícita a sua preocupação em adequar atividades para proporcionar a aprendizagem de Felício e não apenas para poder inseri-lo em sala de aula. Durante a nossa observação, percebemos que as professoras de Felício, realmente, realizavam algumas atividades diferenciadas, sem que estivessem descontextualizadas do que estava sendo trabalhado com os demais alunos (SILVA, 2010, p.70).

Sobre adaptação curricular, existe na literatura uma dubiedade; enquanto nesta pesquisa é defendida a adaptação curricular, para outros autores, como Mantoan (2003), essa prática não denota algo positivo para o desenvolvimento das crianças com deficiência, entre elas a síndrome de Down, citando:

Sejam quais forem as limitações do aluno, adaptar currículos, facilitar tarefas e diminuir o alcance dos objetivos educacionais concorrem para que rebaixemos o nível de nossas expectativas com relação à potencialidade desses, para enfrentar uma tarefa mais complexa, diferente (MANTOAN, 2003, p.34).

Em relação à aprendizagem da escrita pela criança com síndrome de Down, no estudo desta pesquisadora é ressaltado que a metodologia não precisa ser diferenciada, desde que o professor trabalhe na perspectiva de construção de conhecimento. Porém, muitas vezes, essa criança precisará de uma atenção mais direcionada e individualizada por parte do professor.

Além disso, “[...] a prática pedagógica deve considerar o conhecimento de mundo do aluno, estimular as diversas formas de expressão e de representação, procurar promover a sua autoconfiança e privilegiar as atividades significativas para ele” (SILVA, 2010, p.84).

Essa prática pedagógica de considerar o conhecimento do contexto do aluno vai ao encontro do pensamento de Freire (2005), que dizia que, ao invés de se propor um aprendizado mecânico e de letras e palavras descontextualizadas da vida dos educandos, o professor deve partir da realidade dos alunos e de seu universo vocabular.

Uma das estratégias de ensino abordadas neste estudo e que deveria ser posta em prática pelas professoras é sobre os agrupamentos dessas crianças numa perspectiva sociointeracionista, destacando:

Podemos fazer essa inferência ao destacarmos a Zona de Desenvolvimento Proximal, que consiste na integração da dimensão real e potencial do desenvolvimento do indivíduo [...]. Dessa forma proporciona aos alunos que apresentam limitações a oportunidade de obter ajuda de um companheiro mais capaz na construção de conceitos em andamento, podendo concretizá-los a partir das relações interpessoais. Essa prática facilita a internalização (passagem do interpessoal para o intrapessoal) das funções psicológicas superiores como a escrita, ou seja, daqueles conhecimentos adquiridos durante a escolarização (SILVA, 2010, p.82).

Desta forma, a mediação do professor, ao buscar apoio de outros alunos, favoreceu a aprendizagem escrita desses alunos, revelando-se como uma importante estratégia para sua aprendizagem.

Sobre este agrupamento entre os alunos, Schwartzman (1999, p.244) descreve que: o “[...] educador que compreende o significado da dinâmica de grupo e desenvolve conscientemente técnicas de liderança em grupos cooperativos tem resolvido muitos problemas existentes na situação de ensino-aprendizagem”.

No estudo de Costa (P3, 2011), as estratégias abordadas pelas professoras pautavam-se na mediação direta, entendida como ajuda de pistas e dicas nas atividades que envolviam aquisição de escritas dirigidas, e pela mediação indireta, constituída por livros, jogos,

brinquedos e situações lúdicas para apoiar a aprendizagem. Esses conceitos sobre as mediações foram pautados pela pesquisadora nos autores Minayo (1994), Diaz-Rodriguez e Begrow (2009).

A pesquisadora relata a mediação de duas professoras, Carla, que ministrava aula para o 2º ano, e Laura, para o 3º ano.

A prática pedagógica de Carla consistia no uso do livro didático para os demais alunos da turma e, no caso da aluna com síndrome de Down, as atividades eram elaboradas pela própria escola (atividade de coordenação motora, cobrir pontilhados em diversas formas, como: linhas, espiral, ondas, treino gráfico de letras cursivas, dentre outros do gênero).

A escrita da aluna era marcada por gestos imitativos, para tentar escrever igual aos colegas da classe. Porém, segundo a pesquisadora, “[...] naquele momento, não havia atividades direcionadas e diferenciadas que pudessem contemplar uma proposta para a aluna, evidenciando uma mediação pouco estruturada para atender a todos” (COSTA, 2011, p.123). Diante dessa prática pedagógica, Mills (1999, p.261) cita: “[...] para que a aprendizagem das crianças com SD ocorra, esta deve acontecer a partir do nascimento e perpassar por educadores tecnicamente preparados para lidar com esta população”.

O estudo de Costa (P3, 2011) aponta ainda a falta de material de apoio de uso regular para essa aluna, que pudesse complementar um trabalho pedagógico diversificado e atento aos diferentes ritmos e interesses da criança em relação à aprendizagem da escrita. Cita também o desinteresse da aluna em fazer as atividades que eram propostas; a pesquisadora argumenta que um trabalho com atividades diversificadas (com jogos, brinquedos, materiais concretos, computadores, atividades dirigidas individuais e/ou em grupo) poderia deixar o ensino mais atrativo, e que o livro didático na escola seria mais um dos possíveis recursos a serem utilizados pelo professor, mas não substituto da sua própria prática.

Em relação à avaliação, para a aluna com SD era fornecida uma cópia da prova xerocopiada, mas sem intenção de que ela respondesse às questões solicitadas. Para a pesquisadora, a escrita livre, registrada pela aluna na prova, certamente poderia ter sido explorada, partindo de intervenções pedagógicas nas quais os atos de escrita dela estavam em ocorrência. Conclui que essa situação e outras que envolvam a aprendizagem mostram a importância das intervenções em direção do aluno para trazer a funcionalidade social dos conteúdos trabalhados, favorecendo um trabalho que conceba a escrita como uma prática sociointeracionista de uso da linguagem.

Para Luckesi (2000), a avaliação compreendida como instrumento de apoio aos alunos não classifica, mas aponta novos rumos no processo de aprendizagem para que eles consigam as apreensões necessárias de um determinado conteúdo ou disciplina.

Neste mesmo sentido, Schwartzman (1999, p.245) ressalta que a avaliação para alunos com SD deve permitir identificar as necessidades deles, para “[...] conhecer de forma precisa seus processos de aprendizagem e os fatores nela implicados (rendimentos, atitudes, motivação, interesses, relações pessoais, forma de assumir as tarefas e enfrentar situações)”.

Em síntese, para ilustrar a prática pedagógica da professora Carla, P3 menciona:

Trata-se de uma perspectiva que vê a aquisição da língua escrita pela aprendizagem de um código, através de treino puramente de habilidades específicas de discriminação visual, motora, auditiva, concebendo um conhecimento que é supostamente ‘dado’ ou inicia-se por outra pessoa, e não socialmente construído (COSTA, 2011, p.124).

Em relação à prática pedagógica da professora Laura, Costa (P3, 2011) aponta que ela propunha atividades mais dirigidas ao aluno com SD, a partir de um livro didático, com conteúdo do tipo cartilha, no qual o enfoque da língua escrita era iniciado pelo ensino das letras, das correspondências entre som e grafia, famílias silábicas, repetição de modelos gráficos, atividades de colar figuras com vogais iniciais, cobrir pontilhados, recortes e colagens.

Segundo a pesquisadora, a forma de trabalho da professora Laura era pautada numa “[...] abordagem tradicional para o trabalho com a aquisição da língua escrita do aluno com Síndrome de Down, em fusão com outra proposta para parte da turma, guiada pelos temas indicados pelo livro didático (módulos propostos por um sistema educacional)” (COSTA, 2011, p.140). Complementa que essa dinâmica de ensino e de aprendizagem exige a necessidade de a escola refletir sobre práticas segregadoras que podem causar isolamentos na sala de aula.

Desta forma, é enfatizado que, se por um lado a atitude da professora buscou garantir a troca mais individualmente com o aluno, o que favoreceu ganhos importantes a ele, por outro lado essas conquistas podem ser ampliadas e realizadas também em pequenos grupos (e no grupo maior), possibilitando, assim, a criação de estratégias didáticas que atendam ao potencial de cada um, numa perspectiva inclusiva.

Sobre a escrita espontânea do aluno, segundo a pesquisadora, foi apontado que ele possuía um caderno, cheio de rabiscos na tentativa de escrever, porém não foi explorado nem visto como material pedagógico que poderia ser usado como fonte de aprendizagem e de avaliação. É salientado ainda que a não exploração desses escritos acabava não considerando os

conhecimentos prévios do aluno sobre o objeto do seu interesse e põe em destaque “[...] uma escrita presa, condicionada à programação dos assuntos definidos pelo livro didático que pressupõe um trabalho com a língua puramente a partir das letras, em suas relações estritamente biunívocas, entre letra e som, do treino e da repetição de formas gráficas” (COSTA, 2011, p.141).

Diante das mediações direta e indireta das duas professoras, a pesquisadora mostra o quanto o trabalho numa perspectiva sociointeracionista pode auxiliar na alfabetização de alunos com SD em detrimento do ensino tradicional adotado por elas, citando:

Numa perspectiva sociointeracionista, no trabalho com a aquisição da língua escrita, vê-se a importância de os alunos participarem de construções, como autores de textos, individualmente e/ou em grupo, o que poderia ser valorizado a partir de uma reescrita do texto sob a orientação oportuna da professora, que proporia intervenções, a partir das demandas dos alunos, considerando a organização e a estrutura do texto-modelo (COSTA, 2011, p.125).

Na perspectiva tradicional de alfabetização, além de não facilitar a alfabetização de alunos com SD, segundo a pesquisadora, tem-se a leitura e a escrita como fruto da progressão das atividades, a partir de um livro-texto que organiza habilidades para ler e escrever, porém a troca entre os pares não é incentivada e concebe o conhecimento que é supostamente dado ou inicia-se por outra pessoa, e não socialmente construído.

No estudo de Segin (P4, 2015), foi utilizado, como estratégia de ensino, o uso do *software* de alfabetização fônica computadorizada (CAPOVILLA *et al.*, 2010), que visa estimular as habilidades de leitura e de consciência fonológica. Este é um instrumento interativo que apresenta diversas figuras coloridas e animações, com exercícios compostos por módulos sobre a Consciência Fonológica e o Alfabeto. A pesquisadora utilizou-se de alguns materiais lúdicos também (alfabeto móvel, blocos lógicos e lápis e papel) como auxiliares no procedimento de intervenção, já que as crianças não estavam respondendo tão bem ao estímulo.

Sobre o uso da tecnologia na alfabetização, Segin (P4, 2015) está em consonância com Casarin (2005), que menciona que as crianças com SD podem aprender a ler mais facilmente através do uso da tecnologia, pois o computador pode ser um facilitador para auxiliar no desenvolvimento da linguagem.

Outro ponto destacado refere-se a qual método seria mais adequado para alfabetização de alunos com SD, citando:

Circulam linhas teóricas, mas as discussões mais acirradas, no momento, ocorrem entre aquelas que vislumbram o aspecto global da leitura e escrita e aqueles que trazem à tona a retomada do método fônico para a alfabetização. As posições defendidas por essas duas vertentes são antagônicas e, no âmbito da alfabetização de crianças com DI, essa discussão também é recorrente (SEGIN, 2015, p. 17).

Segundo a pesquisadora, o método adotado no seu estudo corresponde à abordagem fonológica, destacando: “Ninguém aprende a ler e escrever se não aprender relações entre fonemas/grafemas, codificar/decodificar, pois isso é específico do processo de aprender a ler e escrever” (SEGIN, 2015, p.123).

Como contribuição da intervenção por meio de uma proposta fônica, Segin (2015), tendo como referencial Capovilla e Capovilla (2007), menciona a necessidade de o professor propor atividades que estimulem os pré-requisitos para alfabetização, citando: exercícios que estimulem habilidades de discriminação fonológica, decodificação, trabalhar o vocabulário, compreensão da fala, léxico-fonológico e a consciência sintática. Para estimular essas habilidades, foi utilizado o *software* de alfabetização fônica (CAPOVILLA *et al.*, 2010), que estimulou os participantes no reconhecimento de palavras, rimas, aliterações, sílabas, fonemas e o alfabeto.

Santos (2019), em seu estudo, também aplicou esse mesmo *software* em sua pesquisa, da qual participaram vinte alunos adolescentes com SD e quarenta professores da rede regular que fizeram uma formação para aprender a usá-lo, e constatou, assim como Segin (2015), a importância do uso das tecnologias como sendo um importante aliado no processo de alfabetização.

Diante do uso dessas tecnologias como instrumento facilitador de aprendizagem, Segin (2015) enfatiza o letramento digital, tendo como referenciais teóricos: Street (1984), Xavier (2005), Buzato (2006), Buckingham (2010), Rezende (2015), mostrando que pode ser um recurso a mais para alfabetização desses alunos, desde que represente o uso crítico e reflexivo da leitura e escrita.

Troncoso e Cerro (2004, p.213) também consideram o uso do computador na aprendizagem de alunos como algo positivo, ressaltando que “[...] a utilização do computador para a escrita é uma valiosa técnica que convém que as crianças com SD aprendam a manejar o quanto antes”.

Estudo como o de Tariq e Latif (2016), Heimann *et al.* (1995), Oliveira *et al.* (2010) também verificaram a eficácia do uso das tecnologias como intervenção para que os alunos

conseguissem ganhos nas habilidades de consciência fonológica encontrando resultados positivos em suas pesquisas.

Porém, deve-se enfatizar que, por mais que o uso das tecnologias possa ser tido como um recurso a ser utilizado na alfabetização de alunos com SD, ele jamais deve substituir o professor, que é o responsável por selecionar, ensinar e adaptar os conteúdos para os seus alunos.

Marques (P5, 2016), em sua pesquisa, apontou que as estratégias de ensino observadas eram realizadas por meio da escrita de textos, lista de palavras, leituras destes textos, treino da letra cursiva, atividades de coordenação motora, alfabeto móvel e exercícios de identificação das vogais ensinados sob uma abordagem tradicional.

A pesquisadora destaca que:

Todos os dias as aulas iniciavam com a escrita do cabeçalho, escrito na lousa pela professora e consistia na escrita do nome da escola, cidade, data, dia da semana, nome do aluno, quantidade de meninos e meninas e total de crianças. A contagem dos alunos era feita pelo ajudante do dia, escolhido através da ordem alfabética. Nos primeiros dias, a professora segurava na mão de Miguel para que ele escrevesse o seu nome no caderno na hora do cabeçalho, ia dizendo o nome das letras e por onde começar. Após alguns dias, Miguel já fazia sozinho o traçado de seu nome, com a professora apenas conferindo como ele escrevia (MARQUES, 2016, p. 76).

Ainda foi mencionado que muitas vezes o aluno ficava sem fazer atividades na sala e, às vezes, realizava apenas um exercício por dia, sendo este aplicado somente no momento em que estava ao lado dele.

Quanto à falta de planejamento e reflexão sobre o currículo, Sacristán (1999) aponta o cuidado com o desenvolvimento curricular em sua formulação, pois pode destituir o professor de uma prática eficaz.

Em relação às estratégias de ensino, a pesquisadora comenta que:

Deve se considerar que para a aquisição da linguagem escrita, o ensino desta deve ser provido de contexto e sentido e não ser apenas um ato mecânico, já que através de atividades novas, a criança poderá criar novas experiências e assim compensar sua condição, o que não tem ocorrido com Miguel, pois as atividades que são direcionadas a ele não oportunizam novas aprendizagens e muitas vezes ele não realiza nenhuma tarefa em sala de aula, embora tenha interesse e capacidades de aprendizagem (MARQUES, 2016, p.105).

Nesta pesquisa, não foi abordado diretamente um método de alfabetização. Porém contemplava-se esporadicamente o sintético, quando era solicitada ao aluno a identificação do

nome das letras iniciais de cada palavra. Priorizava-se, no ensino, a memorização e a repetição, e a pesquisadora destaca que o ensino não deve estar focado apenas na memorização das letras, mas sim na sua compreensão. É fundamental que a escola considere atividades que permitam a esses alunos a generalização dos conteúdos apreendidos e não apenas a reprodução automática e sem sentido, conforme aponta a pesquisadora:

Todavia, as atividades ofertadas pela professora em sala de aula não permitiram ao aluno que novas formas de pensamento fossem desenvolvidas por meio de novas aprendizagens, pois o foco está apenas na identificação e verbalização de vogais, assim como, o desenvolvimento de sua coordenação motora, colocada por Luciana como algo que influenciava a alfabetização e, portanto, necessário desenvolvê-lo mais [...] (MARQUES, 2016, p.97).

Quando as atividades ofertadas não promovem a mobilização dos saberes nas crianças, o aprendizado fica comprometido e, conforme cita Mills (1999), a alfabetização do aluno com SD deve ser voltada para atividades que sejam do interesse dele e deve ser facilitado o contato com diversos materiais escritos.

Outro ponto mencionado no estudo foi sobre a “[...] necessidade da oralização das letras por parte da criança para ela se alfabetizar, independente da criança ter ou não deficiência intelectual, pois ela se alfabetiza mais rápido”, segundo a professora da turma (MARQUES, 2016, p.95). Essa professora ressalta a dificuldade em preparar atividades para atender a todos os anseios educativos dos alunos, ainda mais em uma sala numerosa, além da necessidade de se propor um ensino contextualizado e não meramente repetitivo.

É importante frisar que a Lei Brasileira de Inclusão — nº 13.146/2015 assegura a oferta de profissional de apoio para os estudantes com deficiência em qualquer nível ou modalidade de ensino de escolas públicas ou privadas, e esse direito tem que ser cumprido, para que seja possível um ensino de qualidade para contemplar o aprendizado desses alunos.

Para que se evite um ensino tipicamente repetitivo, Castro e Pimentel (2009, p.305) salientam que é importante que a escola tenha no seu planejamento diário atividades que exijam do sujeito com SD trabalhos de: “[...] cooperação, organização, constituição, movimentos, compreensão, exploração de propostas lúdicas e materiais diversos [...]”. Por meio dessa diversidade de propostas, o aluno com SD terá condições de ter um desenvolvimento pleno.

Marques (P5, 2016), ao adotar a perspectiva histórico-cultural nesse estudo, ressalta que o ensino da linguagem escrita deva proporcionar ao aluno com SD o desenvolvimento de suas habilidades para adquirir todo o conhecimento cultural e, assim, participar da sociedade. Já em

relação ao professor, este deve ser o mediador, para ensinar aos alunos o conhecimento historicamente construído pela humanidade.

O estudo de Marques (P6, 2018), por ser uma pesquisa bibliográfica, apontou que o trabalho com a consciência fonológica, envolvendo crianças com síndrome de Williams, autismo³⁰, síndrome de Down e dislexia³¹, favoreceu o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Visando atender os objetivos da presente pesquisa, selecionaram-se apenas os estudos relacionados às estratégias de ensino para alunos com SD. Sendo assim, no que tange à aprendizagem destes, foram citados os estudos de Cupples e Iacono (2012), Kennedy e Flynn (2003), Van Bysterveldt, Gillon e Moran (2006), Goetz *et al.* (2008), Sás (2009), Cleave, Bird e Bourassa (2011), Baylis e Snowling (2012), Lemons *et al.* (2012), Westby (2014), Segin (2015) e Barby e Guimarães (2016).

Para descrever esses trabalhos, foi feito um quadro ressaltando as principais contribuições desses estudos para alfabetização dos alunos com SD, segundo Marques (2018).

Quadro 13 - Trabalhos citados no estudo de P6 no que se refere à aprendizagem dos alunos com SD

AUTORES	CONTRIBUIÇÕES
Cupples e Iacono (2012)	Verificaram a eficácia do método analítico para melhorar o desempenho de crianças com síndrome de Down em leitura, realizando uma estimulação da consciência fonológica, citando que o método de leitura analítico foi mais favorável ao desenvolvimento da habilidade de leitura do que o método visualização de palavras.
Kennedy e Flynn (2003)	Realizaram uma intervenção com foco em tarefas de detecção de aliteração, isolamento de fonemas, ortografia em palavras regulares e reconhecimento de rima, em crianças com SD. Por meio deste estudo foi sinalizado que as crianças com SD não foram capazes de generalizar o conhecimento para segmentação de fonemas, tiveram dificuldades com rimas e sucesso nas conexões grafema-fonema, o que levou os autores a sugerir que o trabalho específico com consciência fonêmica pode levar a uma melhora significativa nas habilidades de leitura e de escrita.

³⁰ Segundo o *DSM-5 — Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* — o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos.

³¹ De acordo com o *DSM-5*, a dislexia se caracteriza como um transtorno do neurodesenvolvimento e tem algumas características, tais como: dificuldade na ortografia, escrita com vários erros e leitura lenta e com muita dificuldade.

Van Bysterveldt, Gillon e Moran (2006)	Buscaram verificar o comprometimento dos pais para atuarem como mediadores do conhecimento no processo de alfabetização de crianças com síndrome de Down, e os resultados mostraram a efetividade do programa, mostrando que os pais podem ser bons mediadores no processo de aquisição das habilidades de alfabetização.
Goetz <i>et al.</i> (2008)	Verificaram a eficácia de um programa de intervenção por meio da consciência fonológica, conhecimento das letras e produção de fala, em crianças com síndrome de Down. Constatarem que os participantes tiveram pequenos avanços nas tarefas de aliteração, enquanto as de identificação de som final se mantiveram estáveis ao longo da pesquisa.
Sás (2009)	Avaliou os efeitos de um programa de remediação fonológica nos níveis de leitura e escrita em alunos com diagnóstico da síndrome de Down e trouxe como contribuição a efetividade deste programa de remediação para alfabetização. Apontou que a utilização do apoio visual para crianças com SD, associado ao apoio sonoro, facilitou a alfabetização.
Cleave, Bird e Bourassa (2011)	Buscaram identificar quais as respostas apresentadas por crianças com síndrome de Down a um programa de intervenção com foco na consciência fonológica. Verificou-se que houve ganhos nas atividades de rima e identificação dos fonemas iniciais e finais e também na leitura de palavras reais, mas não de pseudopalavras. Reportaram que essas habilidades de decodificação estão aquém da leitura de palavras inteiras.
Baylis e Snowling (2012)	Avaliaram um programa de intervenção que visava à decodificação de palavras por meio de habilidades fonológicas em crianças com SD. Os ganhos foram modestos em relação à decodificação. As pesquisadoras apontam essa limitação a: perdas auditivas; o treinamento precisaria ser administrado por mais tempo; e a intensidade ou as dificuldades linguísticas não permitiram melhorar suficientemente os déficits fonológicos para capacitá-los a desenvolver um sistema de decodificação gerativo que se baseie na capacidade de segmentar e juntar sons fonológicos.
Lemons <i>et al.</i> (2012)	Os autores apontam que não há clareza em definir quais são os métodos baseados em evidências, quando se fala na SD. Alguns estudos buscam verificar o papel da consciência fonológica em contrapartida a outros que se apoiam no trabalho com a memória visual para ensinar esses alunos. Constatarem que a eficácia de intervenção propondo tarefas de habilidades fonológicas foi bastante variada. Os autores sugerem a utilização de

	múltiplas abordagens para desenvolver as habilidades de leitura e escrita em crianças com síndrome de Down e déficit intelectual.
Westby (2014)	Pesquisaram na literatura existente a respeito dos avanços apresentados por crianças com SD que receberam intervenções fonológicas. Propuseram um programa de ensino que visa trabalhar com diversificação dos fonemas. Os resultados mostraram que elas obtiveram avanços significativos na leitura e na mesclagem de palavras, mas não na de pseudopalavras.
Segin (2015)	Mostrou a relevância do trabalho com consciência fonológica para o aprendizado da leitura e escrita para alunos com síndrome de Down e síndrome de Williams.
Barby e Guimarães (2016)	Propuseram um estudo de intervenção que integrasse o conhecimento das letras e seus respectivos sons em crianças com SD, visando à melhoria das habilidades de leitura e escrita por meio da consciência metafonológica. Verificaram que elas conseguiram identificar as vogais, nomear as letras do alfabeto fazendo associação aos sons, melhoraram seu vocabulário e aumentaram o seu desempenho na consciência silábica. Na leitura também houve avanços.

Fonte: Elaboração própria.

Segundo os estudos apresentados, contemplar atividades de consciência fonológica com os alunos com SD favorece o ensino da consciência de fonema, tarefas de aliteração, rimas, consciência silábica, nomeação de letras e sons e no vocabulário receptivo e expressivo, facilitando a alfabetização e a leitura deles.

Melo (P7, 2018) aplicou uma estratégia de ensino diferenciada pautada na pedagogia de projetos, em que o aluno é visto como sendo o centro do processo de ensino-aprendizagem e, dessa forma, toda proposta pedagógica tem como parâmetro o interesse dele. No caso da aluna participante dessa pesquisa, apresentava dificuldade na socialização e na parte cognitiva e gostava do *Sítio do Picapau Amarelo*. Sendo assim, para alfabetizá-la, a professora utilizou os nomes dos personagens do Sítio para deixar o ensino mais atrativo. Também eram propostas atividades que envolviam a espacialidade, lateralidade, cores e formas geométricas, assim como brincadeiras diversas almejando a socialização.

Sobre essas atividades, Troncoso e Cerro (2004) mencionam que uma boa aprendizagem discriminativa facilitará ao aluno com SD o pensamento lógico, o conhecimento

das formas, dos tamanhos, das cores, da lateralidade, entre outros, assim como aprenderá a ter outras habilidades no meio físico e social, o que tende a melhorar a sua linguagem.

Outro conteúdo trabalhado com a participante foi sobre o tema “alimentação”, que visava desenvolver a escrita e a interpretação dela sobre o assunto, assim como aprender a ler e escrever em letra cursiva.

Em relação ao ensino da letra cursiva, Troncoso e Cerro (2004) citam que:

O trabalho de associação com papel e lápis (ou com marcador ou lápis de cera) inicia-se quando o aluno tem destreza e coordenação visual e manual suficientes para segurar o lápis e fazer algumas linhas controlando o traço e a duração do mesmo (TRONCOSO; CERRO, 2004, p.41).

Ainda segundo as autoras citadas acima, pelo fato de as crianças com SD terem dificuldade na manipulação fina, devido à anatomia da mão, à hipotonia muscular e à lassidão dos ligamentos, o educador terá que observar “[...] como evolui a força, a oposição do polegar em relação aos outros dedos, os movimentos de flexão e de extensão, a capacidade de preensão e de pressão, etc.” (TRONCOSO; CERRO, 2004, p.33).

Melo (P7, 2018) salienta também que a criança estava no 5º ano e sabia escrever apenas o seu nome porque havia decorado as letras. Seu raciocínio lógico apresentava grandes defasagens e, por isso, foi necessário realizar atividades de Educação Infantil, enfatizando que a criança levou três anos para ser alfabetizada.

Ao se propor atividades de Educação Infantil para alunos que já estão no Ensino Fundamental I, Troncoso e Cerro (2004) apontam que se deve evitar exercícios de pré-escrita “demasiadamente infantis”, no momento em que seus colegas da mesma turma estejam a fazer outros tipos de exercícios, para não os desestimular.

No que tange às estratégias de ensino para alunos com SD, as pesquisadoras mencionaram a importância de: Associar estímulos sonoros aos estímulos visuais (SÁS, 2009; MARQUES, 2018); Adaptação curricular e Atividades contextualizadas (SILVA, 2010; COSTA, 2011; MARQUES, 2016; MELO, 2018); Consciência Fonológica: rimas, aliteração, segmentação de frases, identificação de sílabas e fonemas, dentre outros (SÁS, 2009, SEGIN, 2015; MARQUES, 2018); Metodologia não diferenciada para alunos com SD, desde que o professor atue na construção do conhecimento, tal como foi citado por Costa (2011).

De acordo com o exposto, é imprescindível que o professor tenha uma sólida formação, seja ela inicial e/ou continuada, para que conheça as habilidades envolvidas na alfabetização dessas crianças e possa ter condições teóricas e práticas no contexto inclusivo, visando obter

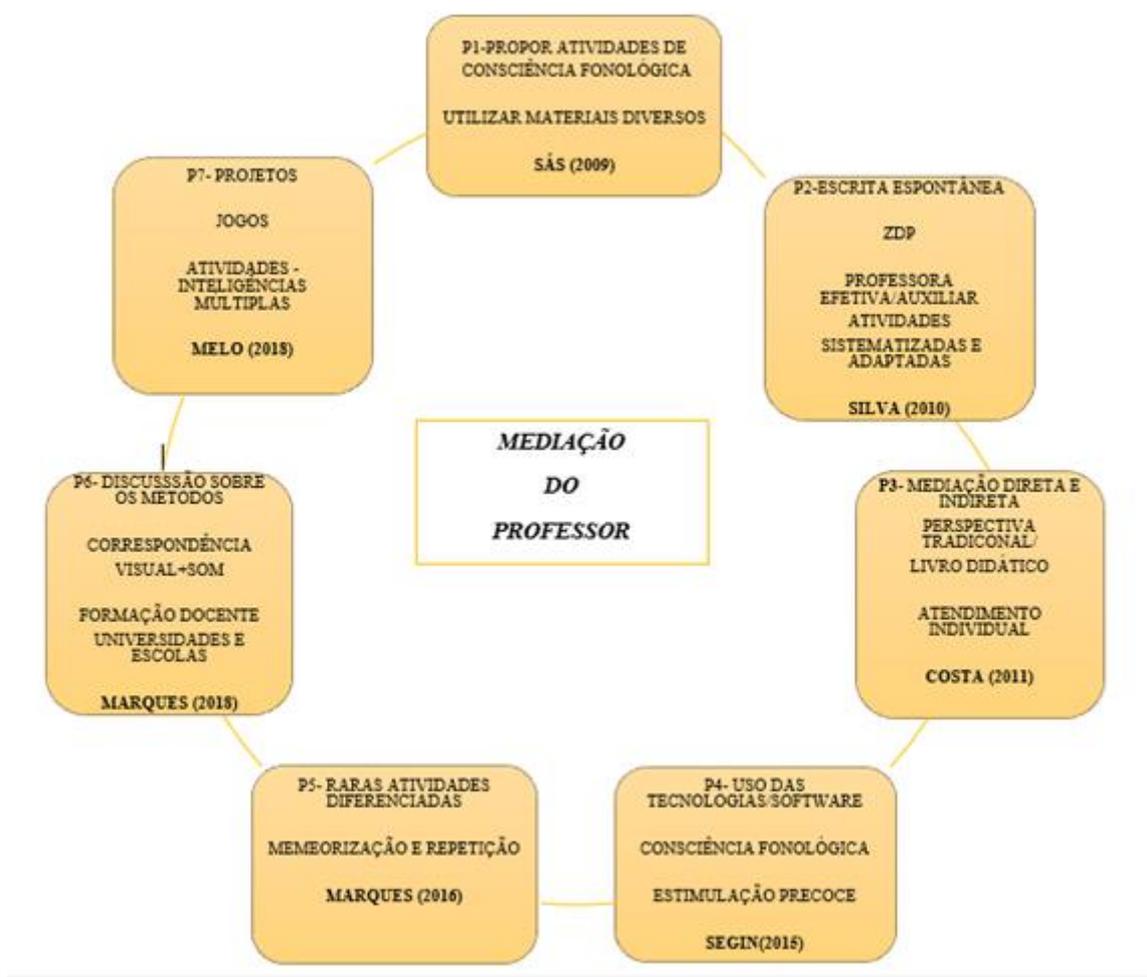
um ensino mais adequado, levando em consideração as necessidades específicas deles (COSTA, 2011; SEGIN, 2015; MARQUES, 2016; MARQUES, 2018).

✚ CATEGORIA D

6.4 Como o professor promove as atividades de alfabetização do aluno com SD

Buscando ter uma visão geral de como o professor promove as atividades de alfabetização para os alunos com SD, foi elaborado o fluxograma da Figura 8.

Figura 8 — Fluxograma sobre como o professor promove as atividades de alfabetização do aluno com síndrome de Down



Fonte: Elaboração própria.

Em relação à forma como o professor promove a alfabetização de alunos com SD, pelo fluxograma podemos verificar que três estudos (SÁS, 2009; SEGIN, 2015; MARQUES, 2018) ressaltaram a importância do professor em propor atividades que contemplem as habilidades fonológicas para facilitar na aprendizagem da leitura e escrita. Dois estudos (SILVA, 2010; COSTA, 2011) mostraram como é importante o professor saber atuar na ZDP dos alunos; um estudo (MELO, 2018) aponta a relevância de se propor temas de projetos que vão ao encontro dos interesses dos alunos e que contemplem suas inteligências múltiplas e um estudo (MARQUES, 2016) no qual a professora raramente adaptava as atividades, propondo exercícios poucos diferenciados e contextualizados, pautados pela repetição e memorização.

Sendo assim, os estudos que serão apresentados descreverão as contribuições dos pesquisadores referentes à prática pedagógica do professor em relação ao aluno com SD.

Sás (P1, 2009), em sua pesquisa, aplicou um programa de remediação fonológica em alunos com SD. Os professores foram entrevistados para que respondessem sobre o comportamento social e se esses alunos apresentavam alguma dificuldade na comunicação oral e na escrita que pudesse afetar a alfabetização. Nas respostas foram ressaltados problemas de disgrafia (conhecida como letra feia), déficit do processamento auditivo e atraso na linguagem.

Sobre a disgrafia, que pode ocorrer devido à hipotonia característica em SD, Martins (2011, p.63) afirma que:

Em decorrência de suas limitações específicas a criança com síndrome de Down necessita ultrapassar uma série de obstáculos para atingir o desenvolvimento de determinadas habilidades, normalmente típicas nas demais crianças. Podemos citar a título de exemplo: a flacidez muscular, a hipotonia e a fraqueza nos músculos [...].

Em relação ao déficit no processamento auditivo que afeta a aprendizagem da leitura e escrita, Sás (2009) afirma que é decorrente de uma desordem de decodificação, de codificação e de organização do estímulo sonoro, influenciando negativamente a identificação e a manipulação do fonema na cadeia da palavra.

Diante desse déficit associado ao processamento do som/informação, Schwartzman (1999, p.247) relata que, como a informação auditiva é menos eficaz que a visual, “[...] torna-se necessário usar duas ou mais vias para que a informação possa ser assimilada. A memória sequencial auditiva melhora lentamente, sem que haja relação com o progresso da idade mental”. O autor relata que a dificuldade de comunicação oral na escrita e o atraso na linguagem podem ser decorrentes de repetidas infecções do ouvido médio, que levam à perda

de audição (em geral condutivas), e que a linguagem é a área na qual a criança com SD demonstra, em geral, os maiores atrasos, salientando:

[...] existe na criança com SD um sujeito que deseja interagir, se comunicar e se constituir. Ele fará isso da mesma forma que todas as crianças, isto é, na interação diária com um parceiro que o tomará como interlocutor e que, com seu discurso, estruturará a sua linguagem (SCHWARTZMAN, 1999, p.207).

Mesmo com essas dificuldades, o professor precisa atentar que isto não é um entrave para que ela aprenda a ler.

Buckley (1992) defende que a aprendizagem da leitura em crianças com SD melhora a linguagem oral, e propõe o ensino da leitura com o apoio visual de figuras e palavras como forma de estimular o desenvolvimento e aprimoramento da oralidade. Ainda, o emprego de imagens (desenhos e fotografias) dos objetos e da escrita das palavras auxilia as crianças com SD a superarem também os déficits na memória de curto prazo e de processamento auditivo.

Os resultados de Sás (P1, 2009) apontam que o emprego de imagens associadas aos sons, estimulando as habilidades fonológicas e visuais, facilita e promove a alfabetização de alunos com SD, e o professor precisa estar ciente deste processo. Esses resultados vão ao encontro dos estudos de Buckley (1992).

É interessante apontar que, no documento normativo que orienta a prática pedagógica — BNCC (BRASIL, 2019a), encontra-se descrita a importância de se utilizar a consciência fonêmica, princípio alfabético, as diferenças entre escrita e outras formas gráficas, a decodificação e a fluência na leitura, tal como descrito no estudo de Sás (P1, 2009).

Silva (P2, 2010), ao apontar sobre a dinâmica na sala de aula, ressalta que havia uma professora regente e uma auxiliar. No entanto, o aluno com SD recebia ajuda mais sistemática da professora auxiliar, o que a pesquisadora considera: “[...] ser uma prática importante para que a proposta de inclusão possa acontecer e, assim, todos se sintam aceitos e respeitados no ambiente regular de ensino” (SILVA, 2010, p.38). Ainda em relação à prática pedagógica de ambas, é mencionado que elas procuravam fazer uma mediação construtiva que levasse o aluno a refletir sobre o que estava escrevendo, seguindo as etapas da escrita propostas por Ferreiro (1989): Hipótese pré-silábica; Hipótese silábica; Hipótese silábico-alfabético e Hipótese Alfabética, destacando:

A respeito da abordagem de alfabetização de Emília Ferreiro (1985) os profissionais responsáveis pela aprendizagem das crianças necessitam conhecer o sistema da evolução psicológica do sistema de escrita para

conhecer e avaliar os progressos das crianças e para perceber sinais de alfabetização ainda não observados. (SILVA, 2010, p. 21).

Outro ponto mencionado pela pesquisadora é sobre quando a criança está realizando atividade com o apoio da professora auxiliar, e destaca que esse seria o momento propício para atuar na ZDP – “Zona de Desenvolvimento Proximal”³² (VYGOTSKY, 1984) e facilitar a aprendizagem.

Para esse autor, durante o desenvolvimento das funções superiores, a mediação assume um importante papel no processo, pois proporciona que o sujeito obtenha saltos qualitativos na aprendizagem, através da atuação na ZDP (VYGOTSKY, 1984).

Sobre essa mediação, Silva (P2, 2010) salienta que, numa escola inclusiva, são reconhecidas as peculiaridades dos educandos, e a necessidade de oferecer respostas adequadas garante a interação entre o professor e o aluno, tendo a sua zona de desenvolvimento proximal estimulada. Ressaltou também que o aluno com SD fazia atividades extras sozinho, partindo do seu conhecimento real, e outras atividades eram propostas visando ao seu desenvolvimento potencial.

Com isso, a pesquisadora salienta a formação de grupos nos quais as crianças com síndrome de Down possam sentar-se com alunos mais experientes, para que estes sirvam de mediadores no processo de aquisição da escrita. Complementa que o participante estava na hipótese pré-silábica, porém, para que ele avançasse, era proposto o contato com textos de uso social e a formação de grupos. É enfatizado também que o professor precisa reconhecer a lógica, as ideias e os conhecimentos prévios deles.

Em relação a esse contato social, Schwartzman (1999) descreve que, para a criança com SD ser alfabetizada, precisa:

Estar socialmente em contato com a escrita, da mesma maneira que precisou interagir com a linguagem oral para adquiri-la. Ainda, o mesmo autor sinaliza que os princípios que devem nortear a leitura e a escrita de alunos com SD perpassam por: favorecimento a realização de atividades relacionadas com a leitura (ler, escrever, copiar, corrigir); propor conteúdos ajustados à competência e ao contexto linguístico do aluno (preferências e interesses); facilitar o contato com diversos materiais escritos (contos, cartas, mensagens escritas, revistas) (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

³² ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984).

Sendo assim, quanto mais estimulante for o ambiente e quanto mais o professor souber direcionar e preparar atividades específicas para as especificidades dos alunos com SD, as chances deles se alfabetizarem são bem promissoras.

No estudo de P3 é relatada a prática pedagógica de duas professoras: Carla, que ministrava aulas para o 2º ano, e Laura, para o 3º ano.

- *Prática pedagógica de Carla:*

Em relação à concepção da professora Carla (2º ano) a respeito da alfabetização, Costa (2011) cita:

Em síntese, a professora Carla revela a concepção tradicional no trabalho [...] Trata-se de uma perspectiva que vê a aquisição da língua escrita pela aprendizagem de um código, através de treino puramente de habilidades específicas de discriminação visual, motora, auditiva, concebendo um conhecimento que é supostamente ‘dado’ ou inicia-se por outra pessoa, e não socialmente construído. (COSTA, 2011, p.124).

Ainda, a pesquisadora destaca que:

A dinâmica de trabalho mostrou-se pouco definida, requerendo sistematização de conteúdos em blocos, ou por unidades, uma indispensável rotina planejada, com objetivos claros que possam favorecer o processo de aprender, principalmente, nos momentos das aulas de língua portuguesa, onde as propostas que envolvem a leitura e a escrita podem ser mais intensificadas. Nesse sentido, observou-se um convívio com duas situações pedagógicas diferentes e dicotômicas na sala de aula: tanto para quem a executa, quanto para quem está aprendendo (COSTA, 2011, p.159).

Costa (P3, 2011) relata também a dificuldade em se manter uma rotina com a aluna, pois ela não mostrava interesse pelas atividades propostas pela professora:

Muitos destes exercícios pertenciam às turmas do Jardim, que se caracterizavam por um treino de coordenação motora fina e, muitas vezes, a aluna se esquivava desses exercícios. Sua escrita espontânea, frequente, expressa no caderno, colocou-se em várias situações na sala de aula, mas não foi explorada de forma sistemática, como hipótese de escrita, no decorrer da investigação desta pesquisa (COSTA, 2011, p.161).

A pesquisadora menciona que a aluna só se interessava quando a professora promovia atividades sobre cantigas regionais e culinária, destacando: “Essas práticas ocorreram com a interposição de recursos (mediação indireta) e por vivências lúdicas que promoveram o

interesse, o prazer e a participação de todos os alunos aproximando-os dos objetos de conhecimento” (COSTA, 2011, p.160). Relatou também como sendo de fundamental importância que, numa sala de aula inclusiva, deva-se oportunizar a realização de atividades diversificadas, adaptadas a partir de um mesmo conteúdo e que proporcione a construção do conhecimento, a partir das interações, dentro das possibilidades e caminhos que cada um consiga aprender.

- *Prática pedagógica de Laura*

No caso da professora Laura (3º ano), segundo a pesquisadora, foi possível perceber uma dinâmica contínua de atendimento à criança com síndrome de Down, na rotina da classe, o que se configurava nos momentos mais reservados ao aluno para as intervenções verbais nas atividades. Esse auxílio ao aluno ocorria dentro da perspectiva de linguagem tradicional, apoiando-se, principalmente, nas atividades do livro didático do Jardim II e nas pistas fornecidas pela professora para que o aluno relacionasse a relação biunívoca: fonemas e grafemas.

Também se percebeu que ela promovia repetições de informações de aulas anteriores, tentava recuperar o nome e sons das letras (puxando da memória), recorrendo às indicações como apontar com o dedo, orientando o aluno nas atividades gráficas de cobrir letras, tracejados, linhas, etc.; e de coordenação motora (colagem, recorte), dentro dessa mesma perspectiva, para alfabetizar. Essa perspectiva traz a ideia de que para aprender a ler e escrever deve-se priorizar mecanismos de percepção e memória (COSTA, 2011, p.160).

A pesquisadora complementa ainda que esta professora contemplava uma abordagem tradicional para o trabalho com a aquisição da língua escrita do aluno com síndrome de Down, em fusão com outra proposta para parte da turma, guiada pelos temas e consignas indicados pelo livro didático (módulos propostos por um sistema educacional).

Também é apontado no estudo de Costa (P3, 2011) que a professora Laura procurava trabalhar textos que fossem do interesse dos alunos, nos quais eles fossem capazes de expressar suas impressões pessoais através de gestos e falas. Para Mills (1999), a aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com SD deve partir dos interesses deles e do contato com diversos tipos de materiais escritos.

Em relação aos registros gráficos do aluno, não havia uma utilização desse material como fonte de avaliação ou de alguma intervenção pedagógica na escola. Para Pimentel (2019),

as intervenções escolares e a avaliação adequada às especificidades dos alunos com SD permitem estimular suas potencialidades, portanto o professor deve avaliar o aluno não no sentido de atribuir-lhe uma nota, mas para que possa mensurar a aprendizagem dele.

Para Schwartzman (1999, p.233), a educação da criança com SD é “[...] atividade complexa, entre outras razões pela necessidade de introduzirem-se adaptações de ordem curricular que requerem cuidadoso acompanhamento de educadores, dos pais, da sociedade e são indispensáveis para melhor definir objetivos”.

No estudo de Segin (P4, 2015), foi apontada a necessidade de os professores terem conhecimento das habilidades fundamentais que estão envolvidas na aquisição da leitura e da escrita, destacando as atividades pautadas na Consciência Fonológica, e mencionou sobre a adequação dos métodos e de um currículo adaptado para as crianças com deficiência, entre elas as com SD.

Sobre isso, Voivodic (2005) cita que as mudanças curriculares não devem ser apenas para os alunos com inclusão, mas sim para o grupo como um todo, visando propiciar uma educação de maior qualidade.

Outro ponto ressaltado por Segin (P4, 2015) é sobre o professor utilizar outros recursos para facilitar a alfabetização, como, por exemplo, neste estudo, usou-se o *software* de alfabetização fônica computadorizada (CAPOVILLA; DIAS; MONTIEL, 2007) associado a outros materiais, tais como o alfabeto móvel. Esse *software* de alfabetização fônica foi utilizado como instrumento de intervenção em outras pesquisas, como as de Lima (2015), que aplicou em crianças com síndrome de Williams, e Oliveira *et al.* (2010), em crianças com dislexia. Os resultados desses estudos, assim como de P4, apontaram esse *software* como um facilitador para a aquisição da consciência fonológica e, conseqüentemente, para a alfabetização.

Desta forma cabe ao professor adaptar e proporcionar diferentes estímulos e recursos para facilitar a alfabetização desses alunos, tal como está expresso na resolução nº. 1 CNE/CEB/2009, que as adaptações curriculares devem considerar o sentido básico e instrumental dos conteúdos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados (BRASIL, 2009).

Marques (P5, 2016) ressaltou que as atividades de alfabetização do aluno com SD eram pautadas por exercícios de coordenação motora, escrita do nome e identificação de vogais, assim como as poucas atividades que eram oferecidas para ele estavam adaptadas, abordando o mesmo conteúdo que era ministrado para a turma toda. Apontou também haver raras propostas de ensino com recursos diferenciados para o aluno e, quando havia, por exemplo, a prática educativa não era intencional, sendo caracterizada por um passatempo. Desta forma, a

pesquisadora menciona que não lhe oportunizaram propostas pedagógicas que permitissem que ele pensasse e avançasse no processo de ensino e aprendizagem.

Relata também que o aluno, ao querer se sentir parte da turma, muitas vezes tentava copiar da lousa o que os amigos estavam fazendo, porém a escrita era representada em forma de garatujas.

Outras produções de escrita foram feitas por Miguel durante o tempo ocioso em sala de aula que, apesar não fazer atividades planejadas e direcionadas ele, sentia a necessidade de fazer parte da aula e com isso escrevia a seu modo nas folhas de seu caderno (MARQUES, 2016, p.81).

Com isso, Marques (P5, 2016) descreve que os momentos de alfabetização eram realizados com escrita de textos na lousa, lista de palavras, leituras desses textos e o treino da letra cursiva. Em relação à leitura, esta não estava dentro da rotina da sala, e quanto às produções de texto, ele as representava por meio de desenhos, e a pesquisadora avalia que o aluno já estava começando a utilizá-los para representar os objetos e atribuir-lhes significado.

Para Vygotsky (1984, p.128), a origem dos signos escritos compreende os rabiscos e desenhos, em que as crianças “[...] não desenharam o que veem, mas sim o que conhecem do objeto”; por esse motivo, muitas vezes, contradiz a percepção real.

Outro ponto ressaltado por Marques (P5, 2016) é que as atividades de alfabetização propostas para esse aluno com SD eram compostas por atividades repetitivas e de memorização:

De acordo com as observações realizadas, assim como para a sala de aula, as atividades de alfabetização propostas pela professora partem do pressuposto de atividades repetitivas e de memorização para o aluno com síndrome de Down, pois, como ela não sabia que tipo de atividades poderia fazer para Miguel, Luciana procurou a coordenadora pedagógica para pedir ajuda. A coordenadora pedagógica entrou em contato com uma escola especial da cidade que lhe deu a informação de que para crianças com SD, pelo fato de possuírem deficiência intelectual, as atividades devem ser de memorização e repetição (MARQUES, 2016, p.93).

Sobre atividades memorizadas, Pimentel (2019) cita que os professores devem mediar o ensino dessas estratégias, auxiliando as crianças no agrupamento e conexão das informações novas, buscando conectar os conceitos trabalhados aos conhecimentos prévios dos alunos. Porém, se o ensino se pautar na mera repetição dos conteúdos, tende a não promover aprendizagem e sim apenas a reprodução.

Assim, o processo de alfabetização dos alunos com SD deverá permitir:

[...] através da mediação dos professores e dos demais colegas de sala de aula, que ele venha a adquirir novos conhecimentos para o seu pleno desenvolvimento, visto que a aquisição da linguagem escrita permite ao sujeito o acesso ao mundo letrado. Entretanto, o ensino da leitura para esses alunos deve ser planejado de forma a suprir as suas dificuldades e potencializar suas capacidades (MARQUES, 2016, p.33).

A pesquisadora ressaltou também a necessidade de formação inicial e continuada para os professores atuarem no contexto inclusivo, pois a falta dessa formação reflete em ensinamentos assistemáticos que não promovem a alfabetização. O professor precisa conhecer a melhor forma de intervenção, propondo um ambiente com diversos estímulos e materiais, para que ocorra a aprendizagem desses alunos, levando em consideração o seu potencial e não a sua deficiência. Sobre isso, Castro e Pimentel (2009, p.304) mencionam que existem “[...] processos de intervenção que podem estimular as potencialidades de modo que o cérebro possa, dentro da sua plasticidade, responder aos estímulos e as exigências externas fazendo com que se aprenda”.

No estudo de Marques (P6, 2018) foi realizada uma pesquisa bibliográfica em que não se mencionou especificamente a atuação do professor, porém foram ressaltados os métodos, cabendo ao professor conhecê-los, para promover a alfabetização dos alunos com SD.

Sobre isso, a pesquisadora sinaliza:

Essa discussão a respeito dos métodos continua sendo necessária. Embora a questão da individualidade dos sujeitos seja um ponto importante a ser considerado, também é preciso pensar que a diversidade de materiais não contribui para que intervenções mais efetivas ocorram. O resultado acaba sendo uma variedade de pesquisas que se sobrepõem e, muitas vezes, alcançam resultados semelhantes (MARQUES, 2018, p.210).

Em sua análise bibliográfica, constatou que o trabalho com o ensino de “[...] visualização de palavras pode e deve auxiliar a complementar as atividades com foco no ensino dos sons, além do fato de que a estimulação precisa ser contínua para que o conhecimento seja adquirido pela criança” (MARQUES, 2018, p.210).

A pesquisadora menciona também a necessidade de os professores pensarem em estratégias que favoreçam o processo de aprendizado levando em consideração as maiores dificuldades dos alunos com SD, e de estimulá-los por meio de um ensino sistematizado e um método adequado. A pesquisadora, pautando-se em autores como Cupples e Iacono (2012),

Alevriadou, Griva e Massi (2013), McArthur *et al.* (2015) e Pape-Neuman *et al.* (2015), aponta:

A discussão a respeito de qual método é mais eficaz talvez seja limitada, pois as crianças beneficiam-se de formas distintas a cada tipo de treinamento. A habilidade de decodificação contribui, por exemplo, para a generalização de leitura, enquanto a leitura de palavras contribui mais significativamente para a compreensão leitora. Então por que é preciso eleger uma forma em detrimento da outra? O que se percebe é que a maneira mais eficaz de estimular o aprendizado está na união dos métodos, estimulando as duas rotas de leitura, para que o desenvolvimento ocorra de maneira mais expansiva e proveitosa. (MARQUES, 2018, p.100).

Sendo assim, cabe ao professor conhecer os diferentes métodos de alfabetização e adotar aquele em que se sinta mais seguro para aplicá-lo. Porém, para que isso aconteça, é necessário ter uma boa formação para atuar em contextos inclusivos.

Em relação ao despreparo dos professores, este advém de sua formação inicial, e autores como Zeichner (1997), Terhart (1987), Contrerás (1987) e Bullough (2000) apontam que é necessário realizar uma revisão crítica dos modelos e dispositivos da formação docente, destacando os principais problemas atrelados a essa formação, tais como: a falta de vínculo das universidades com a prática na realidade escolar; a grade curricular das licenciaturas, que focam em excesso as denominadas matérias técnico-profissionais; a não incorporação ao currículo da cultura colaborativa entre os docentes e nos enfoques de formação baseados em paradigmas tradicionais.

Marques (P6, 2018), indo ao encontro das contribuições desses autores, salienta:

Grande parte dos professores não está preparada para lidar com métodos alternativos de ensino e, nesse sentido, é preciso fortalecer as relações entre universidades e escolas, para que o conhecimento científico produzido chegue aos que precisam desse auxílio em seus processos de ensino e/ou aprendizagem. Apesar das mudanças ocorridas no quadro educacional brasileiro nos últimos anos, as crianças com desenvolvimento atípico ainda encontram diversas barreiras para desenvolver suas habilidades, e, por isso, é indiscutível a necessidade de que as áreas invistam mais em pesquisas a esse respeito, ampliando os conhecimentos e estratégias de ensino aos alunos com dificuldades de aprendizagem (MARQUES, 2018, p.212).

Uma dessas estratégias de ensino inclui o uso das tecnologias, e estas vêm sendo consideradas uma alternativa válida, uma vez que as crianças aprendem a lidar com computadores, celulares e *tablets* cada vez mais cedo e gostam dos recursos oferecidos por esses aparelhos, segundo a pesquisadora.

Com isso, faz-se necessário refletir sobre o currículo nos cursos de licenciatura, visando à inclusão da temática da Educação Especial, para que, depois, o professor tenha condições de fundamentar a sua prática pedagógica em relação aos alunos com deficiência, fazendo uso de diferentes estratégias e recursos, entre eles o uso das tecnologias como forma de facilitar a alfabetização.

No estudo de Melo (P7, 2018), os professores atuavam almejando promover e explorar temas que fossem do interesse das crianças, entre elas a aluna com SD.

De acordo com a pesquisadora:

A criança com SD conseguiu ter uma grande evolução cognitiva e social também pelo fato da escola partir de sua singularidade e de seu interesse. Uma criança com Síndrome de Down precisa ter um ensino ainda mais diferenciado, próprio para ela, suas limitações e aquilo que precisa desenvolver. A metodologia da escola Maria Peregrina abrange todos esses itens, fazendo com que a criança se sinta confortável em buscar seu desenvolvimento e principalmente dá ferramentas para que isso aconteça (MELO, 2018, p.71).

A partir disso, tendo o objeto de interesse de aprendizagem definido, determina-se o tema do projeto, o que os alunos querem pesquisar, o porquê e o que já sabem sobre o assunto escolhido. Com esses dados em mãos, as crianças e professores desenvolvem o itinerário proposto, que é o caminho que será percorrido durante todo o processo para que as perguntas sejam respondidas e os conteúdos programáticos necessários sejam aprendidos. Cada proposta pedagógica busca estimular diferentes inteligências múltiplas e, com isso, desenvolver as competências de cada aluno.

A pesquisadora exemplifica, ressaltando:

O aluno é o centro de sua aprendizagem desde o início. Todo início de ano é ele que escolhe sua turma, que pode ter no máximo 12 alunos e seu tutor, professor que orientará suas ações dentro da escola [...]. Essa dinâmica permite que o aluno tenha, em seu grupo, colegas de séries diferentes e isso faz com que, em muitas vezes, sua aprendizagem vá além do que ele necessitaria para o ano escolar em que se encontra, estimulando ainda mais seus estudos [...]. Se o aluno tem dificuldades em alguma inteligência, ele pode rever os conteúdos enquanto avança em outras inteligências. O aluno com alguma síndrome, primeiramente é socializado para se sentir seguro e então é ensinado a partir de seus interesses. Esses interesses serão vistos com auxílio do tutor (professor) e da família que analisarão o que aquele aluno com determinada síndrome gosta e o que seria estimulante para ele pesquisar, para assim partir da singularidade do aluno e trabalhar suas necessidades (MELO, 2018, p.9).

Melo (P7, 2018) aponta que, por meio da pedagogia dos projetos e na escola pesquisada, o professor tem mais flexibilidade para propor conteúdos, ao invés de seguir aquele currículo que muitas vezes já vem estabelecido para ser executado, não permitindo mudanças e não favorecendo os alunos com deficiência, diferindo totalmente daquele ensino apostilado proposto por muitas escolas.

Segundo Pimentel (2019):

As adaptações nos elementos básicos do currículo envolvem ajustes nos elementos centrais da ação educativa como: 1) a forma de avaliação implicando adaptar procedimentos e instrumentos de avaliação; 2) a metodologia através do uso de estratégias que facilitem o acesso aos objetivos e conteúdos; 3) o conteúdo e o tempo que implicam introduzir, priorizar ou eliminar objetivos de forma a favorecer a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais (PIMENTEL, 2019, p.47).

Nesse sentido, o professor não pode ter a sua prática pedagógica “engessada”, mas deve aprender a adequá-la a sua realidade, refletindo constantemente sobre as dificuldades e facilidades dos alunos, adaptando o currículo e propondo situações que permitam aos alunos refletir sobre a sua aprendizagem, sendo capazes de construir seus conhecimentos, através da metodologia de projetos ou por meio de outras estratégias, porém visando sempre à mediação do aluno com o conteúdo a ser aprendido.

De acordo com Candau (1997), é na prática pedagógica que o professor “[...] aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes vai aprimorando a sua formação” (CANDAU, 1997, p. 57).

No que se refere à mediação do professor nos estudos selecionados, pode-se destacar: Atuação na ZDP dos alunos propondo atividades desafiadoras (SILVA, 2010); Formar grupos com níveis de conhecimentos diversos para haver trocas significativas de aprendizagem e promover rodas de conversas (COSTA, 2011); Metodologia de projetos partindo do interesse dos alunos com SD e levando em consideração suas inteligências múltiplas (MELO, 2018); Conhecer sobre os diferentes métodos de alfabetização (MARQUES, 2018); Utilizar diferentes recursos, entre eles, os tecnológicos (SEGIN, 2015); Habilidades fonológicas (SÁS, 2009; SEGIN, 2015; MARQUES, 2018) e Adaptação Curricular³³ (SILVA, 2010; COSTA, 2011; MARQUES, 2016; MELO, 2018).

³³ Adaptação Curricular significa adequá-lo “às maneiras peculiares dos alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola” (BRASIL, 1998, p. 15).

Atualmente, quando se aborda sobre um currículo inclusivo que possibilita o aprendizado a todos, cita-se o Desenho Universal da Aprendizagem³⁴ (DUA). De acordo com Costa-Renders, Bracken e Aparício (2020, p. 12), este está apoiado nos estudos da neurociência, que propõem “três princípios balizadores do currículo acessível no sentido de oferecer múltiplos meios para: a representação (do que aprender), a ação e expressão (no como aprender) e o engajamento (no porquê aprender)”.

Como cita Pueschel (1993), é muito importante que as crianças com SD sejam colocadas em uma situação em que consigam se desenvolver, cabendo ao professor aproximar-se desses alunos de forma positiva e agradável. “Entretanto, se as crianças não se sentirem aceitas [...] uma barreira será erguida entre o professor e o aluno e conseqüentemente isto afetará a aprendizagem” (PUESCHEL, 1993, p.181).

³⁴ De acordo com Gonçalves e Coelho (2019), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) teve origem com o *Design Universal da Arquitetura*, na década de 1960 nos Estados Unidos, sendo definido pelo planejamento de espaços e produtos acessíveis, sem necessidade de adaptação ou projeto especializado para pessoas com deficiência. Este planejamento acessível foi ampliado para a ação pedagógica, recebendo a denominação de *Universal Design for Learning* (UDL).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Sartoretto (2006, p.273), existe em grego uma palavra que significa a possibilidade de “ver e analisar uma figura de todos os lados, sob todos os ângulos. A palavra é época. Esse termo está sendo usado para definir a concepção da inclusão escolar, isto é, a possibilidade de ver, de refletir, de analisar a escola sob todos os seus aspectos”.

Esse olhar para a escola nos faz refletir sobre como vem ocorrendo a alfabetização de alunos com SD no ensino regular. Como já foi citado neste estudo, não basta apenas a legislação garantir o direito à educação, deve também assegurar o acesso e a permanência deles, levando em consideração suas especificidades, para que possam se apropriar dos conteúdos escolares.

Pela análise bibliográfica do presente estudo, foi possível verificar o quanto a aprendizagem desses alunos com SD, no que tange à alfabetização, se encontra aquém dos demais alunos da turma. Isso nos leva a refletir sobre o porquê dessa defasagem, e algumas respostas foram encontradas ao se analisar os estudos selecionados.

A primeira delas corresponde à didática do professor, ressaltando que não existe uma metodologia específica para alfabetizá-los; o que há é uma predominância de pesquisas que versam sobre a importância do método fônico e exercícios que contemplem a consciência fonológica (SÁS, 2009; SEGIN, 2015; MARQUES, 2018). Há também outras obras que defendem o método global (BUCKLEY, 1992; TRONCOSO; CERRO, 2004), pelo fato da imagem visual da palavra se manter “fixa”, fazendo com que a criança com SD se recorde mais facilmente e levando em consideração a sua memória visual, em detrimento da dificuldade de sua memória auditiva. Ainda, o professor precisa considerar outras dificuldades apresentadas pelos alunos com SD, tais como: dificuldades na linguagem, seu déficit intelectual, prejuízos no processamento de informações, na lateralização, hipotonia, dentre outras.

Outro ponto importante é que o professor conheça as dificuldades inerentes da própria Síndrome de Down e também possa aprender sobre as suas características de maneira mais abrangente, para tanto, faz-se necessário capacitar-se, pois a ausência destes saberes podem ser fatores determinantes para o surgimento de barreiras, como a insegurança em relação à inclusão.

O professor, ao ter uma sólida formação acadêmica, consegue vislumbrar novas possibilidades para alfabetização dos alunos com SD, como, por exemplo, atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, organizando-os em grupos com diferentes saberes (SILVA, 2010; COSTA, 2011; MARQUES, 2016); adaptando atividades de acordo com as suas dificuldades

(SILVA, 2010; COSTA, 2011; MARQUES, 2016; MELO, 2018) e propondo projetos (MELO, 2018) que sejam do interesse deles. Foi enfatizado também que o ensino pautado só no livro didático, baseado em cópias e exercícios de repetição (MARQUES, 2016), sem que haja uma reflexão sobre essas atividades, acaba não promovendo aprendizagem desses alunos. Além disso, o papel de um professor auxiliar junto aos alunos com deficiência torna-se fundamental para que o aluno possa ser atendido particularmente em suas dificuldades (SILVA, 2010).

Salienta-se também a importância da estimulação precoce, que deve acontecer desde o ensino infantil (creche e pré-escola), e também dos professores terem a colaboração dos familiares e dos profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, dentre outros), para que juntos possam promover o desenvolvimento emocional, físico, cognitivo e social dessas crianças.

Em minha experiência como docente e tendo alunos com SD em sala de aula, ficou evidente, por meio desta pesquisa, como é importante associar estímulos visuais e sonoros (SÁS, 2009; SEGIN, 2015; MARQUES, 2018) para alfabetizá-los, considerar as Inteligências Múltiplas (MELO, 2018), assim como proporcionar um ambiente com estímulos diversos de materiais (livros, computadores, alfabeto móvel, jogos educativos, dentre outros) e metodologias diversificadas, além de adaptar o conteúdo a ser ensinado usando uma linguagem simples e clara, tal como foi destacado pelos autores dos estudos analisados (SILVA, 2010; COSTA, 2011; SEGIN, 2015; MARQUES, 2016). Sendo assim, esta dissertação respondeu às indagações da presente pesquisa e, dessa forma, pretendo levar essas contribuições para serem socializadas no Município em que trabalho, assim como este estudo poderá ser referência para outros docentes que atuam em contextos inclusivos.

Sobre os jogos educativos e *softwares* de alfabetização (SEGIN, 2015) a serem utilizados como auxiliares nesse processo de alfabetização de alunos com SD, são requeridas novas investigações. A princípio, esta dissertação seria justamente para pesquisar sobre o quanto eles podem ser facilitadores na aprendizagem da leitura e escrita, e inclusive já havia sido autorizada pelo Comitê de Ética — Parecer: 3.945.879. Porém, em virtude da pandemia da covid-19, as escolas fecharam, interrompendo as atividades presenciais e criando desafios para os professores e as famílias, uma vez que as aulas passaram a ocorrer de forma virtual. Portanto, tornou-se inviável, diante desse cenário, a coleta de dados junto a esses alunos. Outro ponto referente a este contexto pandêmico corresponde ao fechamento das Bibliotecas impossibilitando o acesso a várias obras e dificultando o andamento deste estudo que só foi possível mediante a compra de uma variedade de livros que constam na bibliografia.

Para pesquisas futuras, sugere-se investigar o trabalho dos professores que atuam na Educação Especial verificando qual a estratégias de ensino que adotam, se existe a troca de informações entre estes profissionais e os do ensino regular e analisar como a formação de ambos os habilitam para atuar na aprendizagem da leitura e escrita do aluno com SD em todos os níveis de Ensino.

Diante do exposto, deve-se olhar sempre o potencial destes alunos, ao invés de focar sua deficiência, além de poder contar com o apoio dos pais, de outros profissionais da área da saúde e da equipe gestora escolar, buscando romper com aquele modelo tradicional de ensino, refletindo do como e o quê ensinar visando apropriação dos diferentes conhecimentos por eles. Socializar é importante, mas só isso não basta.

Portanto, a arte de promover adesão à inclusão envolve o empenho e o trabalho criativo de toda equipe escolar, pois como cita Freire (2002, p.126) “Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos”.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. **Beginning to read: thinking and learning about print**. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.
- ALEVRIADOU, A.; GRIVA, E.; MASSI, M. An intervention program related to reading development—a case study of a child with Williams syndrome. **Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja**, Zagreb, v. 49, Supplement, p. 154-163, 2013.
- ALVARENGA, D. Leitura e escrita: dois processos distintos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.3, n.7, p.27-31, 1988.
- ALVES, O. P. O processo de alfabetização do aluno com Síndrome de Down na escola. **UNISANTA Humanitas**, Santos, v.7, n.2, p.126-137, 2018.
- ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- AZEVEDO, C. C. de; PINTO, C. S.; GUERRA, L. B. O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com Síndrome de Down pode facilitar a alfabetização e contribuir para a inclusão no ensino regular?. **Revista CEFAC**, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/H9XC4GTWpfgGbbbh769gKGx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2021.
- BARBY, A.A.O.M.; GUIMARAES, S.R.K. Consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita em crianças com síndrome de Down nas pesquisas brasileiras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.26, n.46, p.293-306, 2016.
- BARBY, A. A.; GUIMARÃES, S. R. K.; VESTENA, C. L. B. A construção da escrita em crianças com síndrome de down incluídas em escolas regulares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 219-234, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19944/pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- BARRERA, S. D. **Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre variação lingüística e consciência metalingüística em crianças da 1ª série do ensino fundamental**. 2000. 225 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.3, p.49–502, 2003.
- BARROS, N. M. **Evaluation and teaching of the reading repertoire in individuals with Down s Syndrome using the Mestre® educational software**. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARTOSZECK, A. B.; BARTOSZECK, F. K. Percepção do professor sobre neurociência aplicada à educação. **EDUCERE: Revista da Educação**, Umuarama, v. 9, n. 1, p. 7-32, jan./jun. 2009.

BAYLIS, P.; SNOWLING, M. J. Evaluation of a phonological reading programme for children with Down syndrome. **Child Language teaching and therapy**, London, v. 28, n. 1, p. 39-56, 2012.

BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

BISSOTO, M. L. Desenvolvimento Cognitivo e o Processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas emocionais. **Ciência e Cognição**, Rio de Janeiro, v.8, p.80-88, 2005.

BOTURA, G. C. B. **Resgate Histórico da Educação Especial em Instituições Filantrópicas e Rede Pública na Cidade de Ribeirão Preto-SP**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

BOUDREAU, D. Literacy skills in children and adolescents with Down syndrome. **Reading and Writing**, Durbanville, v. 15, n. 5-6, p. 497-525, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição 189, p. 6, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019a.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019b.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Publicações SECADI**. 2019c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra/194-secretarias-12877938/secad-educacao-continuada-369541/13165-publicacoes-secadi>. Acesso em: 3 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar Matrículas na educação básica**. Brasília, 2019d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_educacao_basica_2019.zip. Acesso em: 20 de jul. 2021.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1-7.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: SECAD, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Pesquisa Nacional de Saúde 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009a.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009b.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008a.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jul. 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Matemática. Brasília, 2008d.

BRASIL. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Alfabetização e linguagem. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2007a.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 nov. 2007b. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. **FNDE**, Brasília, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001b.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**: o portador de necessidades educativas especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/Salamanca.pdf> . Acesso em 21 de out de 2020.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990a.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1989.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 27 dez. 1961.

BRUNONI, D. Aspectos Epidemiológicos e Genéticos. *In*: SCHWARTZMAN, J. S. *et al.* **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie: Memnon, 1999. p.32-43.

BRYANT, P. E.; BRADLEY, L. Bryant and Bradley Reply. **Nature**, London, v.313, n.74, 1985.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BUCKLEY, S. Punto de vista Del Reino Unido: enseñar a ler para enseñar a hablar a los niños com síndrome de Down. **Revista Síndrome de Down**, Santander, n.9, p.4-7, 1992.

BULLOUGH, R. Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. *In*: BIDDLE, B.; GOOD, T.; GOODSON, I. (coord.). **La enseñanza y los profesores I: La profesión de enseñar**. Barcelona: Paidós, 2000. p.99-165.

BUZATO, M. E. K. **Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital**. Campinas: IEL/UNICAMP, mar. 2006. Mimeo.

CANDAU, V. M. **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAPELLINI, S. A. **Eficácia do programa de remediação fonológica em escolares com distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem**. 2001. 226 p. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CAPELLINI, S. A.; CONRADO, T. L. B. C. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 11, supl. 2, p. 183-193, 2009.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Memnon, 2007.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Memnon, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon: Fapesp, 1998.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M.; MONTIEL, J. M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **PsicoUSF**, São Paulo, v.12, n.1, p.55-64, 2007.

CAPOVILLA, A. G. S. *et al.* **Alfabetização fônica computadorizada**: CD-ROM. São Paulo, SP: Memnon, 2010.

CARDOSO-MARTINS, C. Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. **Reading Research Quarterly**, Hoboken, v. 30, p. 808-828, 1995.

CARDOSO-MARTINS, C.; FRITH, U. Consciência fonológica e habilidade de leitura na Síndrome de Down. **Psicologia: Reflexo Crítico**, Porto Alegre, v. 12, p. 209-223, 2001.

CARDOSO-MARTINS, C.; MICHALICK, M.F.; POLLO, T.C. O papel do conhecimento do nome das letras no início da aprendizagem da leitura: evidência de indivíduos com síndrome de Down. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.19, n.1, p.53-59, 2006.

CARDOSO- MARTINS, C.; SILVA, J. R. da. A relação entre processamento fonológico e a habilidade de leitura: evidência da Síndrome de Down e da Síndrome de Williams. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.21, n.1, p.151-159, 2008.

CARDOSO-MARTINS, C. *et al.* O papel do conhecimento do nome das letras no início da aprendizagem da leitura: evidência de indivíduos com Síndrome de Down. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 53-9, 2006.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a pratica. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARVALHO, I. A. M.; ALVAREZ, R. M. A. Aquisição da linguagem escrita: aspectos da consciência fonológica. **Fono Atual**, São Paulo, v. 4, n. 11, p.28-31, 2000.

CASARIN, S. Aspectos psicológicos na Síndrome de Down. *In*: SCHWARTZMAN, J.S. (org.). **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon Mackenzie, 2005. p. 263-285.

CASTRO, A. S.; PIMENTEL, S. C. Síndrome de Down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. *In*: DÍAZ, F. *et al.* (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 303-312. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-28.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. *In*: PASCHOAL, M. S. **Linguística aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CHAPMAN, R.; THORDARDOTTIR, E.; WAGNER, L. Complex sentence production by adolescents with Down syndrome. **Applied Psycholinguistics**, Cambridge, v.23, n. 2, p. 163-183, May 2002.

CLEAVE, P. L.; BIRD, E.; BOURASSA, D. Developing Phonological Awareness Skills in Children with Down Syndrome. **Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology**, Ottawa, v. 35, n. 4, 2011.

COLL, C.; PALÁCIO, J.; MARCHESI, Á. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COLOGON, K.; CUPPLES, L.; WYVER, S. Effects of targeted reading instruction on phonological awareness and phonic decoding in children with Down syndrome. **American**

Association on Intellectual and Developmental Disabilities, Washington, v.116, n.2, p.111-129, 2011.

COMIN, B. C.; COSTA, M. P. R. Dissertações e teses que abordam a temática da Síndrome de Down: focando a leitura, a escrita e a alfabetização. **Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 16, p. 200, 2012.

CONTENT, A. Le développement de l'habileté d'analyse phonétique de la parole. **Année psychologique**, Paris, v.85, n.1, p.73-99, 1985. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1985_n85_1_29069. Acesso em: 19 jan. 2022.

CONTRERÁS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 1987.

COSSU, G.; ROSSINI, F.; MARSHALL, J.C. When reading is acquired but phonemic awareness is not: A study of literacy in Down's syndrome. **Cognition**, Amsterdam, n.46, p.129-138, 1993.

COSTA, A. C. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, 2003.

COSTA, D. S. **A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos cm Síndrome de Down**. 2011. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

COSTA-RENDERS, E. C.; BRACKEN, S.; APARÍCIO, A. S. M. O Design Universal para Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-17, set. 2020.

COUSSEAU, S. R. Síndrome de Down e Teorias de Aquisição da escrita. *In*: COUSSEAU, S. R. **A aquisição da escrita por portadores da síndrome de Down**. 2001. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

CUPPLES, L.; IACONO, T. Phonological awareness and oral reading skills in children with Down syndrome. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, Rockville, n.43, p.595-608, 2012.

DANIELSKI, V. **Síndrome de Down: uma contribuição à habilitação da criança Down**. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 2001.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEMONT, E. Consciência fonológica, consciência sintática: que papel (ou papéis) desempenha na aprendizagem eficaz da leitura? *In*: GREGÓIRE, J.; PIÉRART, B. (org.). **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 189-201.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DÍAZ, F. Sobre a interrelação entre as zonas de desenvolvimento. *In*: PIMENTEL, S. C. (org.). **Conceitos sócio-históricos**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006.

DÍAZ- RODRIGUEZ, F.; BEGROW, D. A importância da mediação na aprendizagem numa visão vigostskiana. *In*: TENÓRIO, R.; LORDELO, J. A. (org.). **Educação Básica**. Salvador: EDUFBA, 2009. p.317-346.

DOMAN, G. **Como ensinar seu bebê a ler**. Tradução de Lorman de O. Santos e Regina Maria da Veiga Pereira. 5. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1967.

DOMENICONI, C. **Análise de controle restrito de estímulos na aprendizagem de leitura de palavras por indivíduos com síndrome de Down**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. 2. ed. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 162, maio 2003.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLÓREZ, J. Actividad cerebral y lenguaje. **Revista Síndrome de Down**, Santander, v.10, p.5-7, 1995.

FLÓREZ, B. J.; TRONCOSO, V. M. (ed.). **Síndrome de Down y educación**. Barcelona: Masson Salvat Medicina y Santander, 1997.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v.32, n.1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FRANCIOLI, F. A. de S. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, G. C. **Consciência fonológica e aquisição da escrita**: um estudo longitudinal. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2004.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. *In*: PATTERSON, K.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. (ed.). **Surface dyslexia**: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. London: Erlbaum, 1985. p. 301-330

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares com dislexia do desenvolvimento em tarefas fonológicas e silábicas. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 213-20, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2017.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOETZ, K. *et al.* Training reading and phoneme awareness skills in children with Down syndrome. **Reading and Writing**, Durbanville, v. 21, n. 4, p. 395-412, 2008.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

GOMES, A. L. L. **Leitores com síndrome de Down**: a voz que vem do coração. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

GONÇALVES, U.; COELHO, F. B. de O. Desenho Universal para Aprendizagem: uma metodologia de ensino para o ensino médio. *In*: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2019, Bagé. **Anais [...]**, Bagé, v. 11, n. 4, 14 fev. 2019.

GONZALEZ, O. M. R.; ESPINEL, A. I. G.; ROSQUETE, R. G. Remedial interventions for children with reading disabilities: Speech perception - an effective component in phonological training? **Journal of Learning Disabilities**, Thousand Oaks, v. 35, n. 4, p. 334-342, 2002.

GRANDO, K. B. **O Letramento a partir de uma perspectiva teórica**: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. *In*: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>. Acesso em: 14 jan. 2022.

GUIMARÃES, S. R. K. **Aprendizagem da leitura e da escrita**: o papel das habilidades metalinguísticas. São Paulo: Vetor, 2005.

HEIMANN, M. *et al.* Increasing reading and communication skills in children with autism through an interactive multimedia computer program. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 25, n. 5, p. 459-480, 1995.

HIOUNET, C. **Escrita Concisa da História**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

HODAPP, R. Cross-domain relations in Down's Syndrome. *In*: RONDAL, J.; PERERA, L. N.; COMBLAIN, A. (ed.). **Down's Syndrome: Psychological, psychobiological and socio-educational perspectives**. Londres: Whurr Publishers, 1996. p. 65-80.

HORSTMEIER, D. A. Comunicação. *In*: PUECHEL, S.; REILY, L. H. (org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Campinas, SP: Papirus, 1993. p.239-265

HULME SCHWARTZMAN, C. *et al.* The growth of reading skills in children with Down syndrome. **Developmental Science**, Chichester, v.15, n.3, p.320-329, 2012.

JACKSON-COOK, C. **Relatório completo de pesquisa**. 1996. Disponível em: <https://www.imdsa.org/mosaic-down-syndrome>. Acesso em: 19 jan. 2022.

JANNUZZI, G. de C.; CAIADO, K. R. **APAE: 1954 a 2013: Algumas reflexões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 104).

JOBLING, A.; MONI, K. Reading-related literacy learning of young adults with down syndrome: findings from a three year teaching and research program. **International Journal of Disability, Development and Education**, Abingdon, v. 78, n. 4, p. 377-394, May 2001.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KENNEDY, E. J.; FLYNN, M. C. Training phonological awareness skills in children with Down syndrome. **Research in Developmental Disabilities**, Oxford, v. 24, n. 1, p. 44-57, 2003.

KINGSLEY, E. P. **Bem-Vindo à Holanda**. 1987. Disponível em: <http://www.celsoantunes.com.br/bem-vindo-a-holanda-fabula-escrita-por-emily-pearl-kingsley-em-1987/>. Acesso em: 13 set. 2020.

KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LARA, A.T.M.C.; TRINDADE, S.H.R.; NEMR, K. Desempenho de indivíduos com síndrome e Down nos testes de consciência fonológica aplicados com e sem apoio visual de figuras. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.9, n.2, p.164-173, 2007.

LAVRA-PINTO, B.; LAMPRECHT, R. R. Consciência fonológica e habilidades de escrita em crianças com síndrome de Down. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 22, n. 3, p. 287-292, 2010.

LAWS, G.; GUNN, D. Relationships between reading, phonological skills and language development in individuals with Down syndrome: a Five year follow-up study. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, Durbanville, v.15, p.527-548, 2002.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LEMONS, C. J.; FUCHS, D. Phonological awareness of children with Down syndrome: its role in learning to read and the effectiveness of related interventions. **Research in Developmental Disabilities**, Oxford, v.31, p.316-330, 2010.

LEMONS, C. J. *et al.* Effectiveness of decoding and phonological awareness interventions for children with Down syndrome. **Exceptional Children**, Thousand Oaks, v. 79, n. 1, p. 67-90, 2012.

LEVELT, W. J. M. Skill theory and language teaching. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v. 1, n. 1, p. 53-70, 1978.

LIMA, S. de F. B. **Treino de consciência fonológica e intervenção comportamental em ambientes familiar e escolar de crianças com síndrome de Williams**. 2015. 176f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

LORANDI, A. A consciência linguística e o modelo de Redescrição Representacional: como explicar a discrepância entre os processos de consciência em diferentes microdomínios? *In*: FERREORA-GONÇALVES, G.; BROM-DEPAULA, M. R.; KESKE-SOARES, M. (org.). **Estudos em Aquisição Fonológica**. Pelotas: Ed. da UFPel, 2011. p. 205-217.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M E.D.A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da Escrita na criança. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone. 2006. p. 143-189.

MAHEU, C. M. D. **Decifra-me ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: Edufba/Eduneb, 2008.

MALUF, M. R. Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. *In*: GUIMARÃES, S. R. K.; MALUF, M. R. (ed.). **Aprendizagem da linguagem escrita**: contribuições da pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010. p. 17-32.

MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 125-45, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar**: eis a questão, explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003. (Cotidiano escolar).

- MANTOAN, M. T. E. Ensino Inclusivo/Educação (de qualidade) para todos. **Integração**, Brasília, ano 8, n. 20. p. 30-32, 1998.
- MARANHÃO, M.; MACIEIRA, B. E. M. **O processo nosso de cada dia, modelagem de processos de trabalho**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARQUES, A. N. **Escolarização de aluno com síndrome de Down na escola: um estudo de caso**. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- MARQUES, D. M. **O impacto da estimulação da consciência fonológica nas habilidades de leitura e escrita em indivíduos de desenvolvimento atípico: uma revisão crítica da literatura**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2018.
- MARQUES, E. **Mude**. Prefácio de Antônio Abujamra. São Paulo: Pandabooks, 2005.
- MARTINS, L. **Fundamentos em educação inclusiva**. Natal: Ed. da UFRN, 2011.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MCARTHUR, G. *et al.* Sight word and phonics training in children with dyslexia. **Journal of Learning Disabilities**, Thousand Oaks, v. 48, n. 4, p. 391-407, 2015.
- MELO, F. P. **Pedagogia de projetos: avaliação de método para alunos sob um sistema de educação inclusiva**. 2018. 87f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2018.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- MENDONÇA, O. S. **Percursos históricos dos métodos de alfabetização**. Presidente Prudente: Unesp: Univesp, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream//40137/1.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- MENEZES, R. de P. **Intervenção psicopedagógica com uma aluna disléxica**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2008.
- MILLS, N. D. A educação da criança com Síndrome de Down. *In*: SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 1999. p. 232-262.
- MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOOJEN, S. (coord.). **Consciência fonológica**: instrumento de avaliação sequencial: CONFIAS. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MORAIS, A. G. Qual o papel de diferentes habilidades metafonológicas no aprendizado da escrita alfabética, se a concebemos como um sistema notacional (e não como um código). **Letras de Hoje**, Porto Alegre, p. 3-5, 2011.

MORAIS, A. M. P. de **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vetor, 1997.

MORAIS, J. *et al.* Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? **Cognition**, Amsterdam, v.7, 323-331, 1979.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-410, 2010.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento** São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

MOTA, M. E. da. Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalinguístico e suas implicações educacionais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.7, n.3, p.118-130, 2007.

MOTA, M.E. **Desenvolvimento metalinguístico**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MOUSSATCHÉ, A. H. **Alfabetização e consciência fonológica**: um estudo de intervenção com jovens pré-leitores portadores de síndrome de Down. 2002. 204p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MUSTACCHI, Z.; SALMONA, P.; MUSTACCHI, R. **Trissomia 21 (Síndrome de Down)**: Nutrição, Educação e Saúde. São Paulo: Memnon, 2017.

NADEL, L. Learning, memory and neural function in Down syndrome. *In*: RONDAL, J. *et al.* (ed.). **Down's Syndrome**: Psychological, psychobiological and Socio-educational Perspectives. London: Whurr, 1996. p. 21-42.

NICOLIELO, A. P. *et al.* Desempenho escolar de crianças com Distúrbio Específico de Linguagem: relações com habilidades metafonológicas e memória de curto prazo. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 246-50, 2008.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v.47, n.166, p.1106–1133, 2021.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, D. G. *et al.* Avaliação de um programa computadorizado para intervenção fônica na dislexia do desenvolvimento. **Psico-USF**, Campinas, v.15, n.3, p.277-286, 2010.

OLIVEIRA, M.; MONTEIRO, C. **Metodologia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1985.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. New York: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE [OMS]. **Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual**. Montreal, Canadá, 4-6 out. 2004.

OSÓRIO, A. C. *et al.* Psychopathology and behavior problems in children and adolescents with Williams syndrome: Distinctive relationships with cognition. **Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence**, Lisse, v. 23, n.6, p.1-11, 2016.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAPE-NEUMANN, J. *et al.* The role of phonological awareness in treatments of dyslexic primary school children. **Acta Neurobiologiae Experimentalis**, Warsaw, v.75, p. 80-106, 2015.

PELOSI, M. B.; SILVA, R. M. P. da; SANTOS, G. dos; REIS, N. H. Atividades Lúdicas para o Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita para Crianças e Adolescentes com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, p. 535-550, 2018.

PESSOA, C. R. G.A.; MORAIS A. G. **Relação entre habilidades de reflexão metalingüística e o domínio da ortografia em crianças**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

PIAGET, J. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis: Vozes, 2019. (Coleção Educação Inclusiva).

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. Campinas, SP: Editora Psy, 1994.

PINTO, B. de L. **Avaliação da consciência fonológica em crianças com síndrome de Down**. 2009. 166f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PORCELLIS M E. S. F. **Consciência Fonológica na Síndrome de Down: Atividades de estimulação ao desenvolvimento da consciência fonológica em nível de sílaba, rima e fonema: Tutorial para o professor**. Bagé: UNIPAMPA, 2018. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgel/files/2017/05/produto-pedagogico-consciencia-fonologica-na-sindromo-de-down.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

PORCELLIS, M. E. **Consciência Fonológica na Síndrome de Down: avaliação e estimulação.** 2015. 197p. Dissertação (Mestrado no ensino de Línguas) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015.

PUESCHEL, S. M. (org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores.** 12. ed. Trad. Lucia Helena Reily, Campinas, SP: Papirus, 1993.

REZENDE, M. V., **Formação Inicial de professores de língua portuguesa para a era digital.** 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000203858>. Acesso em: 26 jun. 2021

RONDAL, J. A Dificultades del lenguaje em el síndrome de Down: Perspectiva a lo largo de la vida y principios de intervención. **Revista Síndrome de Down**, Santander, v. 23, n. 91, p.120-128, 2006.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down.** São Paulo: Vetor, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALGADO, C. A. **Programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento.** 2005. 161p. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SALLES, J. F. de. Processos de leitura em crianças: aporte cognitivo. *In:* MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (org.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita.** Curitiba: Ed. Da UTFPR, 2008.

SANTOS, T.S. **Alfabetização e letramento de estudantes com síndrome de Down: indicações a partir da percepção de professores sobre a vivência de estudantes em uso do software Alfabetização Fônica Computadorizada.** 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SANTOS, T. P.; REIS, M. B. F. Educação Especial: da Segregação a Inclusão? *In:* SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 4.; SEMANA DE LETRAS, 13.; SEMANA DE PEDAGOGIA, 15.; SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO (SIMPEX), 1. **Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento.** Inhumas, Goiás: UEG, 2015. p. 101-119. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/5008/2845>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SARTORETTO, M. **Inclusão: teoria e prática.** *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES, 3., 2006, Brasília. **Anais [...]**, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013526.pdf>. Acesso em: 02 set 2021.

SÁS, R. M. **Efeitos de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura**

- e escrita em alunos com Síndrome de Down.** 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- SASSAKI, R. **Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2012.
- SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon, 1999.
- SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica.** 6. ed. São Paulo, SP: Memnon, 2012.
- SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.
- SEGIN, M. **Alfabetização e deficiência intelectual: estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com Síndrome de Williams e Síndrome de Down.** 2015. 161 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2017.
- SILVA, L. P. da; TAVARES, H. M. Pedagogia de projetos: inovação no campo educacional. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p.236-245, 2010. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/16-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- SILVA, M. K. de M. **A escrita e a criança com síndrome de Down: uma relação possível na escola regular.** 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- SILVA, V. S. Letramento e ensino de gêneros. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. único, p. 1-17, 2011.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2009.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, 2004.

- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. 4. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- STRAY-GUNDERSEN, K. **Crianças com Síndrome de Down**: um guia para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- TARIQ, R.; LATIF, S. A mobile application to improve learning performance of dyslexic children with writing difficulties. **Journal of Educational Technology & Society**, Taiwan, v. 19, n. 4, p. 151, 2016.
- TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto alegre: Artmed, 2003.
- TERHART, E. Formas del saber pedagógico y acción educativa: o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?. **Revista de Educación**, Madrid, n.284, p.133-158, 1987.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.
- TRISTÃO, R. M.; FEITOSA, M. A. G. Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 3, dez. 2003.
- TRONCOSO, M. V.; CERRO, M. M. Del. **Síndrome de Down**: leitura e escrita um guia para pais, educadores e professores. Portugal: Ed. Porto, 2004.
- UNESCO. **Reaching the marginalized**. Paris: Unesco; Oxford: Oxford University Press, 2010.
- VAN BYSTERVELDT, A. K.; GILLON, G.; MORAN, C. Enhancing phonological awareness and letter knowledge in preschool children with Down syndrome. **International Journal of Disability, Development and Education**, Abingdon, v. 53, n. 3, p. 301-329, 2006.
- VERUCCI, L.; MENGHINI, D.; VICARI, S. Reading skills and phonological awareness acquisition in Down syndrome. **Journal of Intellectual Disability Research**, Chichester, v.50, n.70, p.477-491, 2006.
- VIEIRA, Z. P. P. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 2017. 197f. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2017.

VOIVODIC, M. **Inclusão escolar de crianças de crianças com Síndrome de Down**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.

WERNECK, C. **Muito prazer eu existo**. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

WESTBY, C. Teaching Phoneme Blending to Child With Down Syndrome. **Word of Mouth**, Unley, v. 25, n. 5, p. 5-7, 2014.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.133-148.

ZAUSMER, E. Estimulação precoce do desenvolvimento. *In*: PUESCHEL, S. (org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Tradução de Lúcia Helena Reily. Campinas: Papyrus, 1993.

ZEICHNER, K. M. O professor reflexivo. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. **Anais** [...], Caxambu: ANPED, 1997.

ZEPPONE, R. M. O. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-375, 2011.

ZUANETTI, P. A.; SCHNECK, A. P. C.; MANFREDI, A. K. S. Consciência fonológica e desempenho escolar. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 168-174, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LEGISLAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO

Quadro 14 – Panorama da Legislação sobre a Educação Especial

<p>Lei nº 7.853/89 – Na área da Educação, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino.</p>
<p>Lei nº 8.069/90 – É a lei do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.</p>
<p>Lei nº 9.394/96 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.</p>
<p>Decreto nº 3.298/99 – O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.</p>
<p>Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado.</p>
<p>Resolução CNE/CP nº 1/2002 – A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluindo as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.</p>
<p>Lei nº 10.436/02 – Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).</p>
<p>Decreto nº 5.626/05 – Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002.</p>
<p>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 2006 – Documento elaborado pelo</p>

<p>Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, UNESCO e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.</p>
<p>Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) —2007 — No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.</p>
<p>Decreto nº 6.090/07 — O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.</p>
<p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — 2008 — Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.</p>
<p>Decreto nº 6.571/08 — Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2008a).</p>
<p>Resolução nº 4 CNE/CEB — 2009 — O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.</p>
<p>Decreto nº 7.611/11 — Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Além disso, a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.</p>
<p>Decreto nº 7.480/11 — Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).</p>
<p>Lei nº 12.764/12 — A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.</p>
<p>Plano Nacional de Educação (PNE)—2014 — Tem como uma das metas: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional</p>

<p>especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.</p>
<p>Decreto nº 9.465/19 — Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).</p>
<p>Decreto nº 10.502/20 — Institui a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O atual decreto pode vir a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados.</p>
<p>A Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990 — (UNESCO) — Consta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial”. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado.</p>
<p>A Declaração de Salamanca em 1994 — O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial.</p>
<p>A Convenção da Guatemala de 1999 — A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.</p>
<p>A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009 — A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino.</p>
<p>A Declaração de Incheon de 2015 — O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, comprometendo-se com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva.</p>
<p>Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável de 2015 — Originado da Declaração de Incheon, o documento da UNESCO traz 17 objetivos que devem ser implementados até 2030. No 4º item, propõe como objetivo: assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.</p>

Fonte: Todos pela Educação.

**APÊNDICE B – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA BASE DE DADOS DO IBICT
SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN QUE NÃO
CORRESPONDIAM COM O OBJETIVO DO ESTUDO, EXCETO AS QUE ESTÃO
EM NEGRITO**

Quadro 15 - Estudos sobre Alfabetização de alunos com SD

Título	Ano	Autor	Universidade	Tipo
Elicitação e validação de requisitos para a criação de aplicações para alfabetização de crianças com Síndrome de Down	2019	Igor Vieira de Souza	Campina Grande, Paraíba, Brasil	Dissertação
Escolarização de aluno com síndrome de Down na escola: um estudo de caso	2016	Aline Nathalia Marques	UFSCar	Dissertação
Alfabetização e letramento de estudantes com síndrome de Down: indicações a partir da percepção de professores sobre a vivência de estudantes em uso do software alfabetização fônica computadorizada	2019	Tatiane Soares dos Santos	Universidade Federal de Goiás	Dissertação
Alfabetização e deficiência intelectual: estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com Síndrome de Williams e Síndrome de Down	2015	Mirian Segin	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Tese
Avaliação da utilização de mídias digitais como mediadores pedagógicos no processo de alfabetização de pessoas com Síndrome de Down	2016	Thaís Nascimento Oliveira	Pontifícia Universidade Católica de Goiás Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Escola de Ciências Sociais e da Saúde	Dissertação
E-Down: uma metodologia de apoio ao ensino de alunos com síndrome de Down em ambientes virtuais de aprendizagem	2017	Ameliara Freire Santos de Miranda	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Dissertação
Atividades estimuladoras de leitura e escrita em estudantes com síndrome de Down	2013	Bruna Cristina Comin	UFSCar	Dissertação
A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down	2011	Daiane Santil Costa	Universidade Federal da Bahia	Dissertação
Memória operacional e repercussões no vocabulário expressivo na Síndrome de Down	2018	Talita Maria Monteiro Farias Barbosa	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação
As práticas de leitura de pessoas com síndrome de Down: implicações para a constituição do leitor	2017	Letícia Alves de Souza	Florianópolis	Dissertação
A escrita e a criança com síndrome de Down: uma relação possível na escola regular	2010	Maria Karolina de Macedo Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Dissertação
Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe	2012	Kátia Patrício Benevides	Universidade do Estado do Rio de	Tese

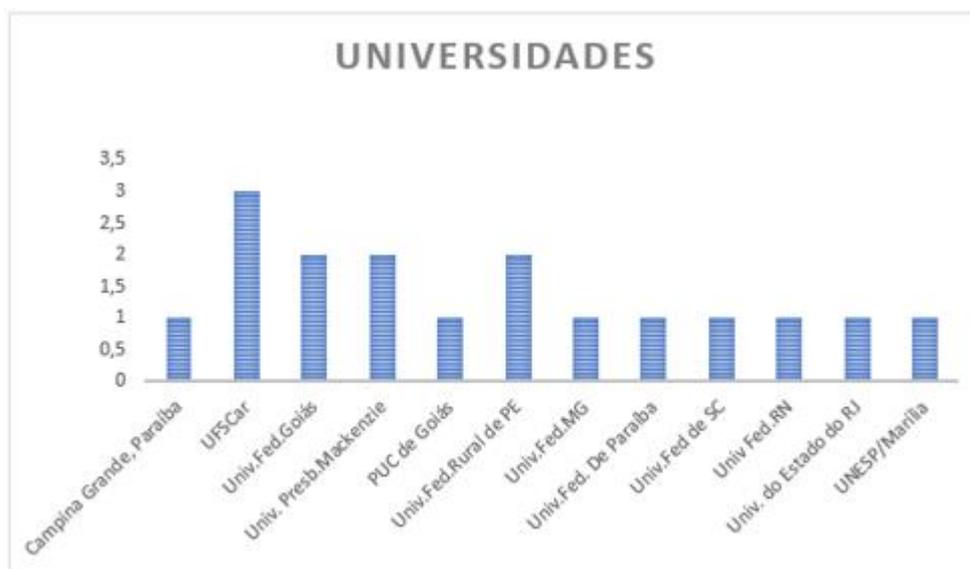
comum		Campos	Janeiro	
Educação especial na perspectiva de educação inclusiva: um estudo sobre alunos com síndrome de Down matriculados no Ensino Fundamental I	2009	Andréa Aparecida Francisco Vital	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Dissertação
Entre gestos e práticas: leituras de mães, professoras e meninas de um centro de referência Down	2010	Ana Maria Esteves Bortolanza	Unesp	Tese
Um estudo cognitivo-funcional da produção escrita de alunos do projeto alfadown	2016	Zenalda Viana Neves	Universidade Federal de Goiás	Dissertação
Capacidade funcional, atividades de vida diária, atividade física, estilo de vida e deterioração cognitiva de pessoas com Síndrome de Down maiores de 20 anos	2016	Jennifer Rodrigues Silveira	Universidade Federal de Pelotas	Dissertação
Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental	2016	Sônia Maria Rodrigues Simioni	Universidade Federal de São Carlos	Tese
Um parser semântico para comunicação aumentativa e alternativa	2018	Augusto Lazzarotto de Lima	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação
Pedagogia de projetos: avaliação de método para alunos sob um sistema de educação inclusiva	2018	Fernanda Passarini Melo	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	Dissertação

Fonte: Elaboração própria.

Conforme consta no quadro, há dezenove trabalhos que contemplam a alfabetização de alunos com síndrome de Down. Os trabalhos que não foram analisados nesta dissertação referem-se a participantes que não eram alunos do Ensino Fundamental I.

Pelo Gráfico 2, nota-se que há uma prevalência de estudos sobre essa temática na Universidade Federal de São Carlos. Supomos que isso ocorra pelo fato de essa Universidade ter um programa de Pós-graduação em Educação Especial, que foi implantado no Brasil em 1978.

Gráfico 2 — Prevalência de estudo em universidades sobre alfabetização de alunos com síndrome de Down



Fonte: Elaboração própria.

No ano de 2016, houve um número maior de publicações sobre a temática, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 3 — Publicações por ano relacionadas à alfabetização e à síndrome de Down



Fonte: Elaboração própria.

**APÊNDICE C – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA BASE DE DADOS DO IBICT
SOBRE O LETRAMENTO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN QUE NÃO
CORRESPONDIAM COM O OBJETIVO DO ESTUDO, EXCETO AS QUE ESTÃO
EM NEGRITO**

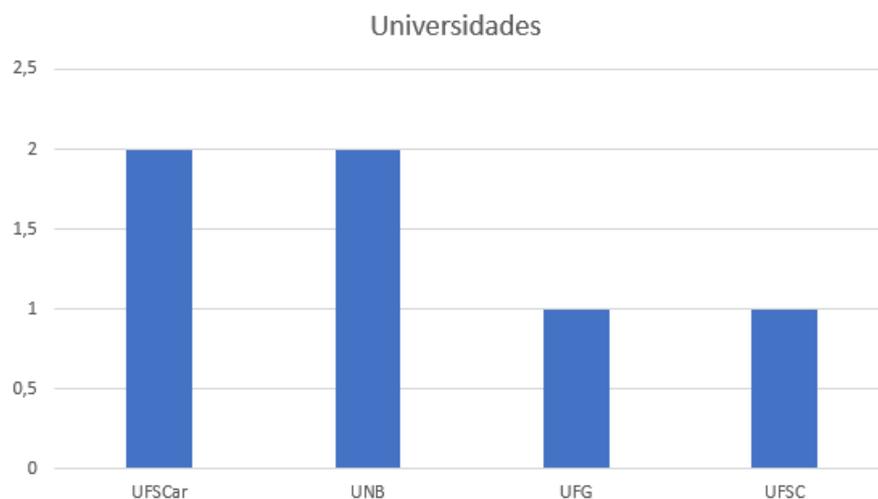
Quadro 16 – Estudos que abordam o Letramento e a síndrome de Down

Título	Ano	Autor	Universidade	Tipo
Promoção do letramento emergente de crianças com Síndrome de Down	2016	Mirian Vieira Batista Dias	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação
A inclusão da pessoa com síndrome de Down: identidades docentes, discursos e letramentos	2008	Denise Tamaê Borges Sato	Universidade de Brasília	Dissertação
A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down	2011	Daiane Santil Costa	Universidade Federal da Bahia	Dissertação
As práticas de leitura de pessoas com síndrome de Down: implicações para a constituição do leitor	2017	Letícia Alves de Souza	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
Alfabetização e letramento de estudantes com síndrome de Down: indicações a partir da percepção de professores sobre a vivência de estudantes em uso do software alfabetização fônica computadorizada	2019	Tatiane Soares dos Santos	Universidade Federal de Goiás	Dissertação
Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual	2014	Lilian Maria Carminato Conti	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação

Fonte: Elaboração própria.

Sobre o letramento em crianças com síndrome de Down, na base de dados da BDTD há seis trabalhos sobre a temática. Novamente, há um destaque do número de publicações pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), além da Universidade de Brasília (UnB), conforme destacado no Gráfico 4.

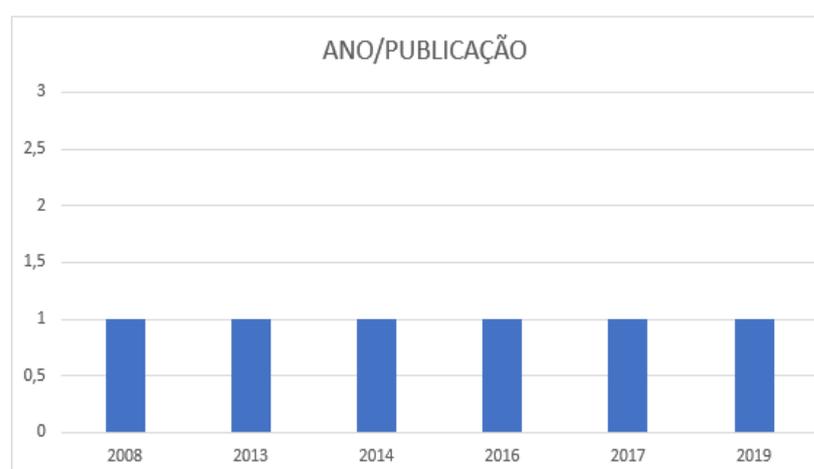
Gráfico 4 — Prevalência de estudo em universidades sobre letramento em alunos com síndrome de Down



Fonte: Elaboração própria.

Sobre os anos de publicação, não houve prevalência de algum ano específico no que tange aos trabalhos sobre letramento e a síndrome de Down.

Gráfico 5 — Publicações por ano relacionadas a letramento e a síndrome de Down



Fonte: Elaboração própria.

**APÊNDICE D – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA BASE DE DADOS DO IBICT
SOBRE LEITURA/ESCRITA E ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN QUE NÃO
CORRESPONDIAM COM O OBJETIVO DO ESTUDO, EXCETO AS QUE ESTÃO
EM NEGRITO**

Em relação à busca de trabalhos sobre leitura/escrita e alunos com síndrome de Down, a pesquisa resultou em doze estudos, sendo que alguns se repetiram, pois já tinham sido mencionados na busca sobre (alfabetização e síndrome de Down).

Quadro 17- Estudos que versam sobre Leitura e Escrita em alunos com SD

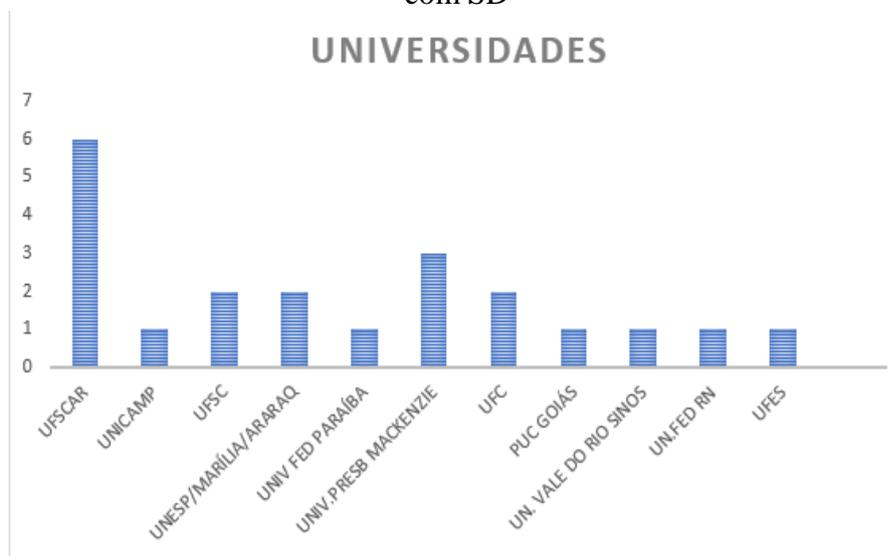
Título	Ano	Autor	Universidade	Tipo
Atividades estimuladoras de leitura e escrita em estudantes com síndrome de Down	2013	Bruna Cristina Comin	UFSCar	Dissertação
A interrelação fala, leitura e escrita em duas crianças com síndrome de Down	2010	Carla Salati Almeida Ghirello-Pires	Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem	Tese
Efeitos de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em alunos com Síndrome de Down	2009	Roberta Moreno Sás	UFSCar	Dissertação
Síndrome de Down: a intervenção humana e tecnológica - linguagem - leitura - escrita	2010	Deisy Mohr Bäuml	Universidade Federal de Santa Catarina	Tese
Entre gestos e práticas: leituras de mães, professoras e meninas de um centro de referência Down	2010	Ana Maria Esteves Bortolanza	Unesp	Tese
Escolarização de aluno com síndrome de Down na escola: um estudo de caso	2016	Aline Nathalia Marques	UFSCar	Dissertação
Uma análise processual da linguagem escrita na Síndrome de Down	2018	Gabriela Regina Gonzaga Rabelo	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação
As práticas de leitura de pessoas com síndrome de Down: implicações para a constituição do leitor	2017	Letícia Alves de Souza	Universidade de Santa Catarina	Dissertação
Alfabetização e deficiência intelectual : estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com Síndrome de Williams e Síndrome de Down	2015	Miriam Segin	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Tese
Como subir nas tranças que a bruxa cortou?	2006	Adriana Leite	Universidade	Tese

Produção textual de alunos com Síndrome de Down		Limaverde Gomes	Federal do Ceará	
Promocão do letramento emergente de crianças com Síndrome de Down	2016	Mirian Vieira Batista Dias	UFSCar	Dissertação
Avaliação da psicomotricidade no processo ensino-aprendizagem de criança com Síndrome de Down na educação infantil	2007	Marineide Meireles Nogueira	Universidade Federal do Ceará	Dissertação
Síndrome de Down: situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara-SP	2008	Márcia Duarte	Unesp	Tese
Avaliação da utilização de mídias digitais como mediadores pedagógicos no processo de alfabetização de pessoas com Síndrome de Down.	2016	Thaís Nascimento Oliveira	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Dissertação
Educação especial na perspectiva de educação inclusiva: um estudo sobre alunos com síndrome de Down matriculados no Ensino Fundamental I	2009	Andréa Aparecida Francisco Vital	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Dissertação
Verificação das propriedades psicométricas da bateria de visualização e raciocínio da Leiter-R em crianças dos 2 aos 8 anos e nos distúrbios do desenvolvimento	2013	Tatiana Pontrelli Mecca	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Tese
O impacto da estimulação da consciência fonológica nas habilidades de leitura e escrita em indivíduos de desenvolvimento atípico – uma revisão crítica da literatura	2018	Débora Mattos Marques	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Dissertação
Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual	2014	Lilian Maria Carminato Conti	UFSCar	Dissertação
Leitura e acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva	2016	Elaine Santana de Oliveira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Dissertação
Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar.	2014	Larissy Alves Cotonhoto	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese
Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental	2016	Sônia Maria Rodrigues Simioni	UFSCar	Tese

Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 6, destaca-se a UFSCar e a Universidade Presbiteriana Mackenzie como as que mais publicaram pesquisas sobre a leitura e escrita em alunos com síndrome de Down.

Gráfico 6 — Prevalência de estudos em universidades sobre Leitura/Escrita em alunos com SD



Fonte: Elaboração própria.

Além disso, no ano de 2016 houve mais divulgações de pesquisas sobre a temática pesquisada.

Gráfico 7 — Publicações por ano relacionadas a Leitura/Escrita e a síndrome de Down



Fonte: Elaboração própria.