



ALINE MARTINS NETO

***CULTURA DIGIDOWN:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM SÍNDROME DE DOWN***

GOIÂNIA

2019

ALINE MARTINS NETO

**CULTURA DIGIDOWN:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM SÍNDROME DE DOWN**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Co-orientadora: Prof. Dr^a. Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira)

GOIÂNIA
2019

Ficha catalográfica (Verso da Folha de Rosto)

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Martins Neto, Aline

CULTURA DIGIDOWN: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN [manuscrito] / Aline Martins Neto, Vanessa Helena Santana Dalla Déa. - 2019.

CXXIII, 123 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa; co orientadora Dra. Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2019.

Bibliografia.

Inclui fotografias.

1. Formação Continuada de Professores; Inclusão. 2. Síndrome de Down;. 3. Inclusão.. I. Santana Dalla Déa, Vanessa Helena. II. Santana Dalla Déa, Vanessa Helena, orient. III. Teodoro de Mendonça Oliveira, Ana Flávia, co-orient. IV. Título.

CDU 376

Ata de Defesa da Dissertação e do Produto Educacional (Fornecido pela Secretaria do PPGEEB)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



ATA DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos dezessete dias do mês de outubro do ano 2019, às 08:30 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), foi realizada a **defesa da Dissertação de Mestrado** intitulada **CULTURA DIGIDOWN: CONSTRUINDO SABERES POR MEIO DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN**, e do Produto Educacional intitulado **CULTURA DIGIDOWN: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN**, pelo(a) discente **Aline Martins Neto**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados aprovados.

Observações: _____

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Goiânia, 17 de outubro de 2019.


Prof. Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG)
Presidente da Banca


Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa

Instituição (FL/UFG)
Membro Externo


Prof. Dra. Moema Gomes Moraes

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG)
Membro Interno

Prof. Dra. Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG)
Membro Suplente Interno

COLEÇÃO INCLUSÃO

EBOOK



Descrição da Imagem: Rosto de menina loira, de olhos azuis, sorridente, com síndrome de Down, com dedos apoiados no queixo, cabelo castanho com franja e unhas pintadas com esmalte da cor preto.

CULTURA DIGIDOWN:

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM SÍNDROME DE DOWN**

**ALINE MARTINS NETO
VANESSA HELENA SANTANA DALLA DÉA
ORGANIZAÇÃO.**

REITORIA

Edward Madureira Brasil

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Jesiel Freitas Carvalho

COLEÇÃO INCLUSÃO

Media Lab / UFG

Cleomar Rocha – Editor

AUTORES

Vicente Paulo Batista Dalla Déa

Ana Paula Salles da Silva

CONSELHO EDITORIALDr. André Gaudreault – Université de Montréal,
CA

Dr. Carlos Augusto de Nóbrega – UFRJ, BR

Dr. Cleomar Rocha, presidente do Conselho –
UFG, BR

Dr. Derrick de Kerckhove – Media Duemilla, IT

Dr. Felipe C. Londoño – Universidad de Caldas,
CO

Dra. Heloisa Buarque de Hollanda – UFRJ, BR

Dr. Hugo Nascimento – UFG, BR

Dra. Lucia Santaella – PUC/SP, BR

Dra. Maria Luiza Fragoso – UFRJ, BR

Dr. Michael Punt – Plymouth University, UK

Dra. Mihaela Alexandra Tudor – Université Paul
Valéry, Montpellier 3, FR

Dr. Óscar Mealha – Universidade de Aveiro, PT

Dr. Paul Hekkert – Delft University of Technology,
NLDr. Stefan Bratosin – Université Paul Valéry,
Montpellier 3, FR

Dra. Suzete Venturelli – UNB, BR

DIREÇÃO DO CENTRO

INTEGRADO DE APRENDIZAGEM

EM REDE – CIAR

Marília de Goyaz

VICE-DIREÇÃO DO CENTRO

INTEGRADO DE APRENDIZAGEM

EM REDE – CIAR

Sílvia Figueiredo

**COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO E
DE COMUNICAÇÃO IMPRESSA**

Ana Bandeira

DESIGN GRÁFICO E PROJETO

EDITORIAL

Equipe de Publicação CIAR

**CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO
DO PROJETO GRÁFICO**

Leandro Abreu

EDITORIAÇÃO

Fernanda Soares

REVISÃO LINGÜÍSTICA

Edna Marisa Ribeiro

CRIAÇÃO E EDIÇÃO DE IMAGENS

Mateus Feitosa

Nicolás Andreas Gualtieri

NETO, Aline Martins; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana. CULTURA DIGIDOWN: formação de professores para a inclusão de estudantes com síndrome de Down. Goiânia, GO: MEDIA LAB / CIAR UFG, 2019.

Conselho Editorial Internacional,

Coleção Inclusão.

ISBN: já solicitado.

PREFÁCIO

A alfabetização e letramento da pessoa com síndrome de Down ainda é um desafio. Temos vivenciado nas Associações de e para pessoas com Síndrome de Down e nas escolas especiais e inclusivas o grande número de pessoas com essa característica analfabetas.

Sabemos que a deficiência intelectual, característica mais frequente dessa síndrome, dificulta esse processo. No entanto pelos anos de vivência e pesquisa com essas pessoas, verificamos que muitos casos, a falta de conhecimento e ações pedagógicas adequadas do professor impede a alfabetização de indivíduos, que mesmo com a deficiência intelectual, teriam condições de concretizá-la.

Os traços físicos marcantes das pessoas com síndrome de Down ainda suscitam estereótipos e preconceitos relacionados com ineficiência e falta de capacidade. Dessa forma muitas vezes o professor não reconhece a eficiência dessas pessoas, focando apenas nas deficiências e deixando de proporcionar oportunidades de aprendizagem.

Apesar de que hoje essa realidade já tem apresentado mudanças, com exemplos que demonstram que, se tiverem oportunidades e condições, a capacidade de desenvolvimento acadêmico, pessoal, social e profissional dessas pessoas tem superado expectativas.

Vemos na sociedade pessoas com síndrome de Down mostrando eficiências em diversos campos como no trabalho, no esporte, nas artes, também no meio acadêmico. Temos um número significativo de jovens com síndrome de Down que concluem cursos técnicos e universidades que demonstram e vivenciam capacidade de exercer com eficiência diferentes funções profissionais.

São muitos os estudos que apresentamos nesse livro que identificam a falta de conhecimento e de metodologias adequadas dos professores para a aprendizagem das pessoas com síndrome de Down. Além da observação realizada desde o nascimento de minha filha com síndrome de Down, Ana Beatriz que atualmente tem 16 anos, e com minha atuação na universidade e junto da Associação Down de Goiás (Asdown).

A Asdown tem desenvolvido importante trabalho em Goiás para a conquista dos direitos das pessoas com síndrome de Down, oferecendo projetos diferenciados na associação e apoiando a inclusão no trabalho e nas escolas comuns desde 1993 atendo mais de 700

famílias. Temos verificado junto à estas um número muito grande de crianças, adolescentes e adultos com Down não alfabetizados e constantes reclamações sobre a inclusão escolar.

Buscando modificar essa realidade criamos o curso Digidown com objetivo de formação de professores da rede pública e privada de Goiás. O Digidown surgiu em uma parceria com o LABIN (Laboratório de Educação, Tecnologia e Inclusão), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), e do o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade (SINAce/UFG), coordenado pelas professoras Maria de Fatima Teixeira Barreto, Ana Flavia Teodoro de Mendonça Oliveira, Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues, Claudia Regina de Oliveira Zanini e eu, Vanessa Helena Santana Dalla Déa. Professoras de diferentes áreas, mas que tem em comum a paixão pela educação inclusiva e formação de professores.

O curso Digidown teve como objetivo tornar disponível aos professores da escola básica, o acesso e o conhecimento sobre as tecnologias que podem favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com síndrome de Down, no que se refere ao processo de alfabetização e letramento. Foi idealizado a partir de uma proposta que pudesse trazer para o ambiente da Faculdade de Educação professores interessados em formação e estudantes com síndrome de Down, associados da Asdown.

Para inscrição, disponibilização do material e divulgação do desenvolvimento do curso utilizamos o site do LABIN (<https://labin.fe.ufg.br/n/90736-cultura-didigown-curso-para-professores-e-oficina-de-leitura-e-escrita-para-estudantes-com-sindrome-de-down>).

O curso foi organizado em dois momentos. O primeiro destinado à discussão de temáticas com encontros teóricos referentes à inclusão da pessoa com síndrome de Down, como: a) Conhecendo a síndrome de Down: características e desenvolvimento; b) Inclusão escolar: rompendo as barreiras atitudinais e desconstruindo estereótipos; c) A escola que acolhe as diferenças: possibilidades, desafios e possibilidades; d) Família das pessoas com deficiência Intelectual: possibilidades, desafios e dificuldades; e) Finalização da parte teórica da formação e pesquisa para saber a opinião dos professores sobre o curso.

O segundo momento do curso de formação de professores foi destinado ao conhecimento de softwares que podem auxiliar na alfabetização, sendo que utilizamos dois: “Alfabetização fônica computadorizada” desenvolvido em 2010 por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) e “Participar” criado em 2011 na Universidade de Brasília

(UNB). Ainda nesse momento proporcionamos uma vivência que consideramos o diferencial do curso com o contato e vivência dos professores com 20 adolescentes e adultos com síndrome de Down diferentes níveis de alfabetização.

Considerando a vivência nesse curso que discutimos a importância de dar continuidade nessa formação docente com o livro “Cultura Digidown: construindo saberes para formação de professores para a inclusão de estudantes com síndrome de Down.

Esse livro é o produto do Mestrado de Ensino em Educação Básica da Universidade Federal de Goiás de Aline Martins Neto, que realizou uma pesquisa no curso Digidown sobre a formação docente, com minha orientação e Co orientação da professora Ana Flavia Teodoro de Mendonça Oliveira.

Você ainda encontrará nesse livro parte do trabalho de mestrado de Tatiane Soares dos Santos que também realizou sua pesquisa no Mestrado de Ensino em Educação Básica da Universidade Federal de Goiás, também sobre minha orientação e Co orientação da professora Maria de Fatima Teixeira Barreto com título “Alfabetização e letramento: indicações a partir das percepções de professores sobre a vivência de estudantes com síndrome de Down em uso do software alfabetização fônica computadorizada”.

Muitos avanços e retrocessos têm sido vivenciados no caminho da inclusão das pessoas com deficiência e com síndrome de Down nas escolas comuns. A formação docente certamente é um passo importantíssimo para que esse caminho seja mais suave, certo e de sucesso.

Vanessa Helena Santana Dalla Déa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
 CAPÍTULO 1 - COMPREENDENDO A SÍNDROME DE DOWN.....	13
Breve histórico sobre a terminologia Síndrome de Down.....	14
Causas e característica da Síndrome de Down.....	18
Características Físicas das Pessoas com Síndrome de Down.....	22
Desenvolvimentos Motor da Criança com Síndrome de Down.....	23
A influência do contexto familiar para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down.....	27
A influência da escola para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com Síndrome de Down.....	30
 CAPÍTULO 2 – SÍNDROME DE DOWN, PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E LETRAMENTO DIGITAL.....	33
Especificidades da Alfabetização e do letramento	37
A questão do método na alfabetização.....	42
Tecnologia e educação.....	55
Letramento digital.....	60
 CAPÍTULO 3 – CONTEXTO HISTÓRICO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA INCLUSIVA E DIGIDOWN.....	67
Escola inclusiva.....	68
Reflexões sobre a formação de professores para a escola inclusiva.....	76
Cultura Digidown: Percepção dos professores em formação.....	84
Avaliando a percepção dos professores.....	89

Desconstrução de estereótipos e barreiras atitudinais em relação às pessoas com síndrome de Down.....	91
Novos saberes sistematizados referentes à educação inclusiva e às singularidades dos estudantes com síndrome de Down.....	98
Contribuições que refletirão na práxis pedagógica inclusiva.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	111

APRESENTAÇÃO

Sabe-se que, historicamente, a educação escolar desde o princípio se caracterizou como um espaço educativo de atendimento segregado em que apenas uma minoria era privilegiada, havendo assim, uma exclusão social legítima por meio das políticas públicas e práticas pedagógicas educacionais. Nesse sentido, Glat e Fernandes (2005, p. 36) afirmam que:

A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de “prontidão para alfabetização”, sem maiores perspectivas já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal.

Na educação escolar das pessoas com deficiência intelectual, a exclusão e a segregação estiveram sempre presentes. Ainda hoje, apesar de várias leis e diretrizes que buscam garantir a inclusão e aprendizagem da pessoa com deficiência no ensino comum, muitas vezes essas pessoas estão no ambiente escolar, mas não estão aprendendo e se desenvolvendo como poderiam. A dificuldade do professor em ensinar estudantes com deficiência intelectual (DI) é apontada nas pesquisas de Pletsch (2009, 2010, 2014).

A autora constata dificuldades referentes às práticas curriculares voltadas a esses alunos, relata ainda a falta de adequações nas propostas pedagógicas que não atende às necessidades educacionais específicas dos alunos. Pletsch (2014) discorre em suas pesquisas dados que comprovam o despreparo de educadores e escolas na alfabetização dos alunos com DI. Dentre os principais resultados Pletsch (2014, P. 12) destaca que

Alunos com deficiência intelectual (...) não estão desenvolvendo processos de ensino e aprendizagem que garantam o efetivo desenvolvimento. Muitos alunos com deficiência intelectual, por não terem sido alfabetizados, acabam sendo encaminhados para classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominadas pelas redes de ensino de “EJA especial”. (grifos do autor)

A falta de formação continuada dos professores é outro fator que a autora destaca e exemplifica em suas pesquisas que consequentemente implica na dificuldade para planejar estratégias de ensino e aprendizagem que promovam o conhecimento dos conceitos científicos, que são fundamentais para o desenvolvimento de conhecimentos formais ensinados na escola; como, por exemplo, a aprendizagem de conceitos relacionados ao ensino de matemática. Enfim a construção de conceitos por parte dos alunos com DI assim como outras dificuldades de aprendizagem exige dos educadores o uso de diversos recursos e

estratégias pedagógicas para mediar o ensino, ou seja, requer do professor conhecimentos didáticos. Sendo assim, segundo Pletsch (2014, P.15)

O processo educacional é muito mais complexo do que ensinar e aplicar estratégias pedagógicas, mas não podemos negar que os docentes precisam de parâmetros teóricos e metodologias de ensino para realizar o trabalho pedagógico de forma efetiva; isto é, faz-se necessário garantir na formação inicial dos nossos discentes (futuros professores) e continuada de professores (daqueles que já atuam no magistério) fundamentos teóricos articulados com ações práticas a fim de que tenham condições de impulsionar processos de ensino e aprendizagem criativos e significativos aos alunos com deficiências e aos demais.

Segundo a história a busca por uma educação efetiva e igualitária para todos se inicia na década de 90. Os documentos como a Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais despertaram o início para um novo movimento, estendendo até os dias modernos a busca da inclusão de todos os estudantes com deficiência na escola regular desde a Educação Infantil. A Declaração de Salamanca (1994, p.01) proclama que:

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, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimora a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Nessa perspectiva compreende-se que a educação na escola comum deveria atender a todos os estudantes e à suas necessidades específicas segundo Martins (2012, p.28):

Reconhece-se que crianças, jovens e adultos com necessidades especiais devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças. Nesse sentido, por meio da sua ação educativa, os profissionais de ensino regular, nos diversos níveis, devem buscar atender de maneira adequada à diversidade do alunado.

Na política do âmbito Nacional documentos legais que passam a garantir, amparar e exercer poderosas formulações nas políticas públicas voltadas para a educação inclusiva são a Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu Art. 208º o dever do Estado para com a educação pública, grifando no inciso III a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Lei 7.853 de 1989, que ressalta em seu Art. 2º o dever do poder Público e dos seus órgãos de assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive a educação como: a inclusão no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos com deficiência; o acesso de alunos com deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo e a matrícula compulsória em cursos regulares públicos e particulares de pessoas com deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/96, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que tem semelhança a LDB, ou seja, reafirma que as escolas da rede regular de ensino devem estar preparadas para receber os alunos com deficiência seja ela física ou intelectual, ou seja, professores capacitados e especializados, distribuição dos alunos com deficiência pelas várias classes do ano escolar, flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitando a frequência obrigatória entre outros (BRASIL, 2001).

E por fim a resolução CNE/CEB nº 4/2009, a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Política da Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva (2008), entre outros.

Na perspectiva de Oliveira (2006), a inclusão consiste em uma luta travada por sujeitos sociais dentro de um contexto histórico-social. Em verdade, trata-se de uma prática cultural, complexa e paradoxal, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com o seu contrário – a exclusão –, mas que se estabelece na direção de questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade.

A inclusão é um processo dialético complexo, pois envolve a esfera das relações sociais interpessoais e intrapessoais vividas na escola. No seu sentido mais profundo, vai além do ato de inserir, de trazer a criança para dentro da escola. Significa envolver, compreender, participar e aprender. Para Sassaki (1997, p. 41) inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Assim inclusão social é uma prática que deve levar em conta a aceitação e a valorização das diferenças do outro, a convivência dentro da diversidade e a aprendizagem. Portanto é um processo que colabora para a idealização de uma nova sociedade através de transformações em diferentes campos sociais, como no lazer, no esporte, no trabalho, na educação entre outros.

Ainda segundo Sassaki (1997), quanto mais cedo os sistemas comuns da nossa sociedade exercer a inclusão, logo se tornará um verdadeiro lugar para todos. Desta forma a escola é o espaço essencial para a prática da inclusão, pois é o lugar de formação física, cognitiva, afetiva, crítica e reflexiva do indivíduo. De acordo com Mantoan (2003, p.16),

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Dessa maneira, entende-se que as escolas de qualidade são ambientes educativos que constroem personalidades humanas, autônomas e críticas, onde crianças e jovens aprendem a serem pessoas. Esses espaços educativos deveriam ensinar a valorização à diferença pela convivência com seus pares, sem competições, mas com espírito solidário e participativo. Pensando nisso é de suma importância adotar medidas que proporcionem o processo de escolarização, dando significado à presença do aluno com deficiência na sala comum, porém os professores ainda encontram muitas dificuldades para a inclusão dos alunos com deficiência tanto na socialização quanto no aprendizado.

Sendo assim, a DI é considerada pelos professores um grande desafio para uma escola inclusiva. Os estereótipos e as barreiras muitas vezes já construídos antes mesmo de um

contato prévio com o aluno com síndrome de Down (SD), já cria uma distância entre professor e aluno, no entanto podem ser diminuídas e até mesmo eliminadas por meio do conhecimento empírico sobre o assunto e de vivências com essas pessoas. No período escolar a fase de adaptação para a criança com SD é fundamental como para qualquer outra criança. Entretanto de acordo com Dalla Déa (2009, p.34), esses estudantes:

[...] muitas vezes, precisam de um tempo maior que outra criança precisaria para processar as informações e aprender. Com paciência e persistência, esses indivíduos surpreendem as famílias e os profissionais. A criança Down pode apresentar dificuldade de aprender quando lhe for exigido grande tempo em estado de atenção. Para que a criança, independentemente de ter síndrome de Down, desenvolva todo seu potencial mental, é necessário que se acredite que ela é capaz.

Para Vygotsky (1998), a DI, não é fator determinante na aprendizagem do aluno com essa deficiência, e sim a mediação que é feita através do trabalho docente. Ainda segundo o autor, esse aluno através da mediação pedagógica pode ser levado de uma zona de desenvolvimento real (ZDR), que é o que esse aluno pode aprender sem a mediação, a uma zona de desenvolvimento potencial (ZDP), que é o que o aluno pode aprender através da mediação.

A partir desses apontamentos de Vygotsky (1998), podemos perceber como o professor exerce um importante papel, na aprendizagem do aluno com DI, e ainda por essa vertente podemos perceber como a formação docente pode ser indispensável nesse processo de qualificação desse professor mediador.

No entanto a maioria dos professores do ensino regular não reconhecem a capacidade do estudante com DI, e se consideram incapazes para recebê-lo dizendo não saber lidar com as diferenças e os desafios que elas acarretariam, segundo Mittler apud Mantoan (2003 p 14). Com isso encontram-se despreparados tanto no quesito teórico, estando este relacionado com o saber sobre a deficiência e aprendizagem desse aluno, quanto na prática, sem saber quais atitudes metodológicas podem estimular e propiciar o aprendizado desses alunos.

Assim esse livro tem como objetivo divulgar conhecimentos sobre aprendizagem e síndrome de Down, alfabetização e letramento, formação de professores e tecnologias.

CAPÍTULO 1 – COMPREENDENDO A SÍNDROME DE DOWN:

Aline Martins Neto
Vanessa Helena Santana Dalla Déa
Ana Flavia Teodoro de Mendonça Oliveira.

"Quando uma porta da felicidade se fecha, outra se abre. Muitas vezes ficamos tanto tempo olhando para a porta fechada que não vemos a que se abriu."(Helen Keller)

Entender o que é a síndrome de Down é um dos fatores primordiais para garantir a inclusão da pessoa com deficiência seja na escola, na família ou em qualquer outro espaço social. A temática abordada neste primeiro capítulo refere-se ao desenvolvimento biológico e as características físicas do indivíduo que tem SD. A partir das referências de autores, como Dalla Déa (2009), Sassaki (2018), Silva e Dessen (2001), Vygotsky (1998), Carvalho (2011) organizamos seis tópicos que compreende no primeiro aspecto a relação ao uso correto da terminologia direcionada ao indivíduo com SD. É importante usar as palavras corretas para enfrentar preconceitos, estereótipos e promover a igualdade e a inclusão de indivíduos com deficiência. No segundo ponto apontamos que a síndrome de Down é uma ocorrência genética e não uma doença. Por isso não é correto dizer que a pessoa com SD é “doente mental” e sim tem “deficiência intelectual. No terceiro eixo apresentamos as características físicas, apesar de indivíduos com síndrome de Down terem algumas semelhanças entre si, não são todos iguais. No quarto momento discorreremos sobre o desenvolvimento motor da criança com SD que mesmo tendo a desigualdade no tempo de desenvolvimento que se justifica por apresentarem a hipotonia muscular, com estímulos se desenvolvem como todas as crianças. No quinto e sexto item trabalhamos respectivamente com as discussões sobre a influência do contexto familiar para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down e a influência da escola para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com Síndrome de Down.

Breve histórico sobre a terminologia Síndrome de Down

Segundo alguns autores como Rodrigues, Blascovi, Meneghette (2009) entre outros, o primeiro relato sobre a descoberta da SD, se deu em 1866 pelo inglês John Langdon Down, que observando algumas crianças européias que vivam em manicômios questionou a razão de muitas se parecerem fisicamente com os habitantes da Mongólia.

Em seu relatório clínico baseado em pesquisas sobre pessoas com DI, intitulado “Observações sobre uma classificação étnica de idiotas”, Down (1886) relata que as pessoas que têm SD, são idiotas congênitos e mongóis típicos. Descreve-os dizendo que seus cabelos são castanhos lisos e escassos, tem o rosto achatado e largo. Os olhos são pequenos e a fenda da pálpebra é curta, tem os lábios grossos e a língua larga e grossa. O nariz é pequeno e a pele carente de elasticidade e amarelada. De todos os casos que ele analisou, percebeu que mais de 10% tinha SD e associou como uma doença de degeneração causada pela tuberculose nos pais.

Apenas em 1958 que o geneticista francês Jérôme Lejeune, “descobriu que os indivíduos que têm SD possuem diferenças genéticas em relação às outras pessoas” (DALLA DÉA; DALLA DÉA; BALDIN, 2009, p. 25). Como forma de homenagear o inglês John Langdon Down, Lejeune chamou a descoberta de SD.

John Langdon Down certamente foi muito importante para o conhecimento e estudo da SD, mas as concepções da época deram origem a diversos termos utilizados incorretamente ao se referir à pessoa com SD, como: “mongolóide”, “idiota”, “retardado”, “doente” entre outros que ainda são utilizados até hoje.

O primeiro impasse para começar a discussão sobre a DI é a forma correta de nomeá-la, pois ao longo da história essa deficiência já foi classificada com várias terminologias inadequadas como: retardados, mongolóides, excepcionais entre outros. Segundo Dalla Déa (2009), a utilização do termo correto é um dos fatores que contribui para que se minimize o preconceito, favorecendo a inclusão.

Por meio de documentos como a Declaração de Salamanca e associações importantes, como a Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento (AADID), definiu-se que a terminologia correta a ser utilizada é “pessoa com deficiência” e no caso específico da deficiência intelectual, “pessoa com DI”. Entretanto ainda hoje vemos muitos se referirem a “pessoa com DI” como “pessoa com deficiência mental”.

Muitos termos incorretos ainda são utilizados hoje. Tais termos trazem consigo significados e muitas vezes reforçam estigmas negativos relacionados à pessoa com DI. Segundo Sasaki (2018), termos incorretos são utilizados por grande parte da população em relação às pessoas com deficiência. Ouvimos muito a expressão doente mental referindo-se às pessoas com déficit cognitivo, segundo SASSAKI (2006) essa terminologia foi substituído por “deficiência intelectual” por se considerado pejorativo e estigmatizado. A forma correta para representar esse indivíduo é pessoa com DI. É especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente eivados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências que aproximadamente 14,5% da população brasileira possuem (SASSAKI, 2006). No caso específico da SD as palavras pronunciadas como mongóis ou mongolóides claramente reproduzem o preconceito ainda enraizado na cultura social, o termo correto a ser colocado é pessoa com SD.

A SD é uma anomalia causada por fatores genéticos constantes no mundo, independente de raça, cor ou sexo. De acordo com Dalla Déa (2009) a pessoa com SD têm limitações em seu desenvolvimento físico e intelectual, no entanto não é definida por graus. Porém com os estímulos oferecidos pela família, desde o nascer, e pelos educadores e pares, essa criança pode, ter acesso a escola comum e aprender como qualquer outra, mas no seu tempo.

O sujeito é constituído pelo aparelho biológico, que carrega consigo ao nascer que é representado pelo organismo, seus órgãos e funções. Esse aparelho biológico é organizado por elementos naturais de formação do homem, sendo que os aspectos biológicos interagem com as características psicológicas. Esses elementos são transformados e desenvolvidos por meio das interações que os indivíduos estabelecem com o meio cultural e social que se encontram. Vygotsky (1998) compreende o cérebro como um dos órgãos centrais que constitui a base biológica do funcionamento psicológico e do desenvolvimento do indivíduo, caracterizado por sua plasticidade e flexibilidade, que permite ao indivíduo a apropriação, interpretação e modificação de conhecimentos e conceitos elaborados historicamente pela humanidade.

Segundo as autoras Silva e Dessen (2001), alguns estudos destacam o caráter orgânico como causa da DI. A estrutura orgânica e psicológica de uma criança com deficiência não é constituída pelo conjunto de funções e propriedades, desenvolvido de modo precário, mas, sim, representa um tipo peculiar de desenvolvimento qualitativamente distinto da criança sem deficiência, segundo Vygotsky (1998).

Para o autor, o que diferencia a criança com DI da criança que não tem deficiência não são os aspectos quantitativos, mas a especificidade da estrutura orgânica e psicológica e do tipo de desenvolvimento e de personalidade. Portanto, mais que conhecer a deficiência, é necessário perceber a criança como pessoa. Sendo assim percebe-se que é de grande importância as características do ambiente em que a criança com DI se encontra e como favorece o seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998).

Apesar dos fatores genéticos e biológicos trazerem influência para o desenvolvimento da pessoa com DI, e mais especificamente da pessoa com SD, a importância e influência dos fatores histórico-sociais-psicológicos em seu desenvolvimento é inquestionável. Para Valentim (2011 p.22),

Não podemos pré-determinar o desenvolvimento de um indivíduo com base na sua condição biológica apenas, porque as relações sociais vividas e mediadas e as condições de aprendizagem favorecedoras poderão se mostrar significativas, no curso do desenvolvimento da pessoa com deficiência.

A SD é a causa de DI mais comum entre as pessoas, é uma anormalidade genética presente no mundo inteiro, independentemente da raça, cor e sexo das pessoas como afirmam os autores Dalla Déa, Dalla Déa e Baldin (2009). Os estudos científicos mostram que pessoas com SD, têm suas próprias singularidades tanto nas características físicas quanto nas patologias que podem apresentar, sendo assim pode-se considerar que é um equívoco pensar que todas as pessoas com SD são iguais.

Para conceitualizar as dificuldades da condição intelectual, a Organização Mundial da Saúde – OMS, em 1998 elaborou documentos referenciais para médicos e psiquiatras classificar e categorizar a DI, em gravidades distinguidas em leve, moderada, grave e profunda.

No âmbito internacional a Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento - AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) é uma das pioneiras e maiores organizações com profissionais habilitados que se dedicam ao estudo da DI, fundada em 1986. Após muitas abordagens e definições do funcionamento da mente e o que é DI, em 2002 a AAIDD, esclarece que “a DI é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos.” (AAIDD, 2002)

Ainda se falando sobre o que define a DI, Ferreira e Munster (2015) descrevem como uma particularidade por déficits cognitivos, ou seja, uma diminuição das práticas de

raciocínio e aprendizado e por dificuldades de comportamentos adaptativos, que é definida pela AAIDD (2010) como um conjunto de habilidades aprendidas para serem desempenhadas no dia a dia. Déficits nessas habilidades podem limitar a independência dessas pessoas (FERREIRA; MUNSTER, 2015, p.194). A Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (2010, p. 1) divide ainda essas habilidades em:

Habilidades conceituais - linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo e número; e auto-direção.

Habilidades sociais - habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade (cautela), solução de problemas sociais, e a capacidade de seguir regras / obedecerem a leis e evitar ser vitimizado.

Habilidades práticas - atividades da vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, saúde, viagem / transporte, horários / rotinas, segurança, uso do dinheiro, uso do telefone.

No entanto Ferreira e Munster (2015) ressaltam que para identificar no indivíduo alguma limitação no conjunto dessas habilidades adaptativas é necessária que haja uma avaliação da pessoa com DI, pois os resultados ajudarão em planejamentos de intervenção. Essa avaliação é geralmente realizada por meio de análises de observação, entrevistas, questionários realizados por uma equipe multidisciplinar que pode ser composta por vários profissionais como pedagogas que contribuem com o desenvolvimento cognitivo por meio de atividades direcionadas a criança e assim proporcionado o descobrimento de novas habilidades, tendo como objetivo trabalhar a inclusão como também os professores de disciplinas complementares (artes, música, dança, teatro e educação física).

Outros profissionais que contribuem para essa avaliação são o psicólogo que realiza avaliações e proporciona uma estrutura emocional ao aluno e a família através de orientações, psicopedagoga, fisioterapeuta cujo objetivo é habilitar as crianças e demais alunos em suas aptidões motoras, respeitando sempre os limites de cada aluno, nutricionista, fonoaudióloga responsável pela terapia favorecendo a superação das dificuldades da linguagem, terapeuta ocupacional que realiza diversas atividades com o objetivo de avaliar, habilitar e reabilitar disfunções de aspectos físicos, psicológicos, sociais e ocupacionais além de atividades baseadas na vida diária, entre outros como, neurologista, dentista, cardiologista, pediatra e o apoio da família que assim como o professor são de suma importância para a formação e desenvolvimento da criança com SD. No entanto cabe ressaltar que o diagnóstico e o trabalho realizado pela equipe multidisciplinar é de caráter individual, pois cada sujeito traz em si sua singularidade, sendo assim o seu desenvolvimento e habilidades estão relacionados as suas experiências.

Em relação à avaliação do desempenho intelectual o teste do quociente de inteligência (QI) ainda é uma ferramenta muito utilizada nos dias atuais por psicólogos para se fazer diagnóstico do nível intelectual, segundo a AAIDD (2002), uma pessoa que ao fazer o teste recebe uma pontuação em torno de 70 até 75, é considerada que tem o seu funcionamento intelectual inferior à média, assim indicando uma limitação. Segundo a história em meados do século XX que o francês, psicólogo e pedagogo Alfred Binet, juntamente com seu colaborador Theodore Simon, médico francês, defenderam a tese de que as crianças que não atendiam aos objetivos escolares eram acometidas por uma espécie de incapacidade intelectual. A partir dessa proposição o ingresso dos alunos no sistema de ensino foi definido e categorizado por meio de testes que mediam a inteligência do indivíduo em escalas.

Nomeada como escala Binet-Simon de averiguação da inteligência ou QI, o método tinha por objetivo assimilar a relação entre a idade mental e cronológica por meio de teste psicométrico. De acordo com René (2010), Binet propôs que quando o aluno apresentasse resultados inferiores na escala de inteligência isso poderia comprovar uma necessidade de maior intervenção dos professores para facilitar a aprendizagem desse mesmo aluno e por isso deveriam ser educados em classes separadas. Em 1912, o alemão William Stern usou a sigla QI como abreviatura de QI, e assim permanece até os dias atuais. Hoje o teste de QI é questionado e criticado, pois nem sempre o indivíduo que tem índices baixos nesse teste tem dificuldades nas habilidades adaptativas, assim esse teste não é capaz de determinar a inteligência de uma pessoa.

Causas e característica da Síndrome de Down

Pouco se sabe das prováveis causas que podem levar ao nascimento de uma criança com SD, como destaca Silva e Dessen (2002). Para Schwartzman (1999), algumas razões relacionadas aos endógenos e exógenos favorecem uma maior ou menor incidência da desordem celular no desenvolvimento do embrião. Um dos fatores endógenos mais comuns relacionados à SD é a idade da mãe. Suas pesquisas revelaram que as mulheres já nascem com uma quantidade de óvulos e conforme vão envelhecendo os óvulos também envelhecem. Consequentemente, quanto mais velha a mãe, maior será a probabilidade de incidência de anomalias genéticas como a SD.

Conforme os autores Dalla Déa, Dalla Déa e Baldin (2009, p. 29), “outro fato comprovado é que a mulher que já teve uma criança com SD têm chances maiores de reincidência”.

Quadro - Risco aproximado de nascimento da criança com SD, no caso de mães de diversas idades que nunca tiveram uma criança com esta síndrome e de reincidência.

Mulheres que não tem outro filho com Síndrome de Down		Mulheres que já tem um filho com Síndrome de Down	
Idade da mãe no nascimento	Risco de nascer com Síndrome de Down	Idade da mãe no nascimento	Risco de nascer com Síndrome de Down
Menos de 35 anos	0,1%	Menos de 35 anos	1,0%
De 35 a 39	0,5%	De 35 a 39	1,5%
De 40 a 44	1,5%	De 40 a 44	2,5%
Acima de 45 anos	3,5%	Acima de 45 anos	4,5%

Fonte: Quadro retirada do livro “Síndrome de Down: informações, caminhos e histórias de amor”, 2009. P.29.

Ainda segundo esses autores na maioria das vezes o cromossomo a mais é transmitido à criança pelo material genético materno, “pois o homem tem seus espermatozóides renovados a cada 72 horas” (DALLA DÉA; DALLA DÉA; BARDIM, 2009 p 29). Entretanto, algumas pesquisas indicam que 20% dos acontecimentos de trissomia comum são formados a partir da célula de pais com a idade superior a 55 anos por meio de um espermatogênese alterada.

Como já mencionado a SD é uma desordem genética que pode afetar qualquer pessoa no mundo. De acordo com a Mandal (2014), somos formados com 46 cromossomos sendo 23 pares herdados do pai e 23 pares herdados da mãe, esses por sua vez são formados por uma molécula de DNA associada a proteínas. “Os genes carregam as informações que determinarão como serão o crescimento, o desenvolvimento e as características pessoais de cada indivíduo, a altura, a cor dos olhos, o som da voz e todas as demais características” (DALLA DÉA; DALLA DÉA; BALDIN, 2009, p. 26).

Nos seres humanos, dos 23 pares de cromossomos, um par é formado pelos cromossomos sexuais, que determinam o sexo do indivíduo, podendo eles ser X e Y. Os outros 22 pares de cromossomos são chamados autossomos e independente de ser menina ou

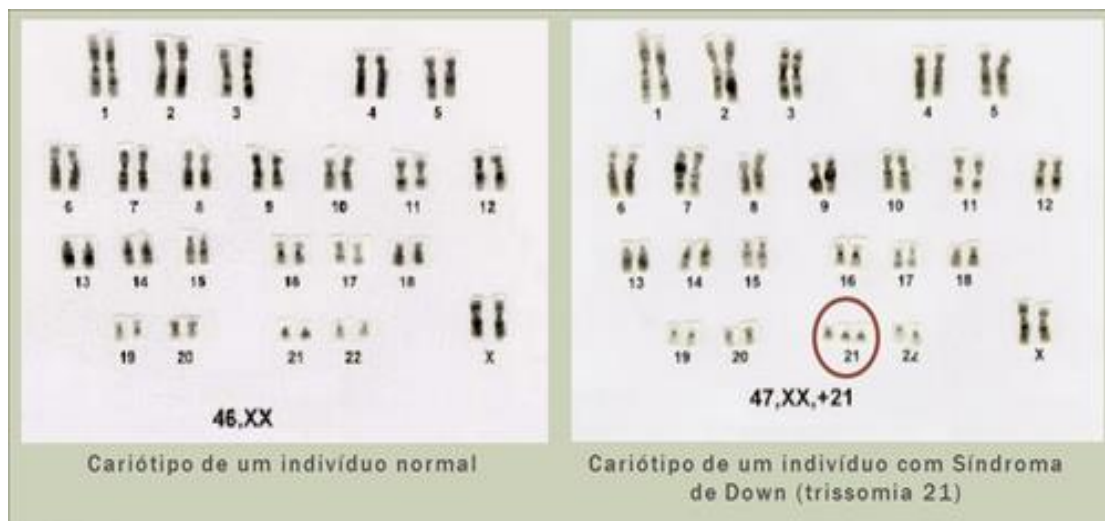
menino são iguais. Sendo assim quando o bebê é gerado 44 cromossomos autossomos se originam e o último par define o sexo da criança podendo ser XX (menina) ou XY (menino).

A circunstância que leva a criança a ter SD é a presença de uma reprodução extra no cromossomo 21, fazendo com que elas tenham um cariótipo formado por 47 cromossomos. Segundo os autores Dalla Déa, Dalla Déa e Baldin (2009, p.26):

A pessoa com síndrome de Down apresenta cromossomos normais, somente o cromossomo 21 é duplicado, mas também não apresenta nenhuma anomalia. Os cientistas ainda não descobriram o mecanismo que acontece na síndrome de Down. Só se sabe que o material extra produz um desequilíbrio genético que causa o crescimento e o desenvolvimento incompletos, e não anormal.

Existem três formas de SD. A trissomia 21 simples, ou como também é chamada trissomia livre/com uma trissomia simples é responsável por 95% dos casos da SD, como afirma o movimento Down (2013), uma iniciativa do MAIS – Movimento de Ação e Inovação Social em parceria com o observatório de favelas do Rio de Janeiro. De acordo com Tretin e Santos, o incidente decorre na falta de disjunção no ato da meiose. A figura a seguir mostra claramente o cromossomo extra, causador da síndrome de Down no par 21.

Figura 01 – Comparação de um cariótipo normal com um cariótipo Down.



Fonte: Google imagens

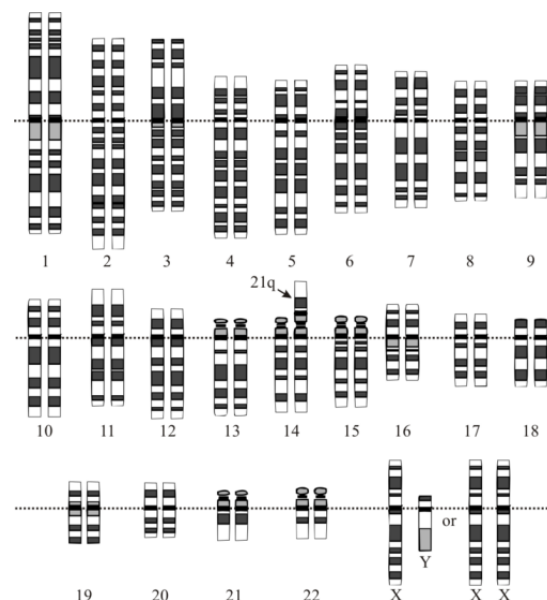
Descrição da Imagem: Trata-se de uma figura onde se encontram dois quadrados, no primeiro encontramos quarenta e seis cromossomos numerados em pares de 1 à 22 e mais um par denominado X que indica cromossomo feminino. Os cromossomos possuem forma de bastão irregular com tamanhos pouco diferentes. O segundo quadrado possui quarenta e sete

cromossomos com 20 pares numerados de 1 a 20, um trio de cromossomos com número 21, mais um par com número 22 e um par denominado X como o anterior.

Outro tipo de acidente genético que também causam a SD é chamado trissomia 21 por translocação, que segundo Tretin e Santos (2013), “os cromossomos se quebram devido à grande fragilidade e movimentos em um meio viscoso no qual estão submersos, todavia eles tendem a ressoldar-se” (p.19). Dalla Déa, Dalla Déa e Baldin ressaltam que na translocação o cromossomo extra está ligado a outro cromossomo e não é necessariamente ao par 21. “Estima-se que aproximadamente 3% das pessoas com síndrome de Down apresentam a trissomia 21 por translocação” (2009, p.29).

Os mesmos 22 pares de cromossomos numerados de 1 à 22 e um par sexual masculino (XY) e um feminino (XX). Tem um detalhe marcado com uma seta e número 21 acima de um pedaço a mais em um dos dois cromossomos do par 14, conforme ilustrado na figura 2.

Figura 02 – Ilustração da Síndrome de Down por translocação no cariótipo 14



Fonte: Google imagens

Como representado na figura, quando houve a quebra do cromossomo este se ligou ao par 14, fazendo com que um cromossomo ficasse com um braço longo e outro curto. Em

alguns desses casos específicos o pai ou a mãe tem uma translocação equilibrada no cromossomo 21 e por isso não apresenta a SD.

O terceiro tipo de trissomia 21 é intitulado mosaicismo. Presente em 2% dos indivíduos “é o único tipo de síndrome de Down (SD) que não ocorre antes nem no momento da fertilização, mas nas primeiras divisões celulares após a fertilização” (DALLA DÉA; DALLA DÉA; BALDIN, 2009, p. 31). A primeira divisão celular do embrião não apresenta alterações e acontece com 46 cromossomos, o erro se dá nas divisões subsequentes, ou seja, durante o seu desenvolvimento se originam células de 47 cromossomos. Sendo assim o indivíduo possui parte das células com 46 cromossomos e parte com 47. Mesmo sendo causas diferentes as características físicas são similares, e o que veremos a seguir.

Características Físicas das Pessoas com Síndrome de Down

Apesar das pessoas com SD serem diferentes entre si, muitas vezes possuem características comuns e quais diferenciam das outras crianças, entretanto elas também se parecem com seus pais e familiares por dividirem o mesmo Ácido Desoxirribonucleico (DNA). Por mais que elas tenham essas características comuns “é muito difícil encontrar uma criança com SD que apresente todas essas características; cada criança apresenta algumas delas” (DALLA DÉA; DALLA DÉA; BALDIN, 2009, p. 37).

As características relacionadas à SD, mais comuns que podem ser percebidas na face, são os olhos amendoados e pequenos, com dobras de pele no canto interno dos olhos. Outras características que também podem ser encontradas em pessoas com SD as orelhas pequenas e se encontram abaixo da linha dos olhos. Na criança com SD, a orelha pode ser um pouco mais baixa. O nariz também pode ser menor se comparado a de outras crianças. “Esta é uma das características observadas no feto por meio da ultrassonografia, que pode ser considerada um indício para seu diagnóstico intra-uterino da SD” (DALLA DÉA; DALLA DÉA; BALDIN, 2009, p. 38).

É um erro achar que as crianças com SD têm a língua grande e que por isso não conseguem ficar com ela dentro da boca. Por mais que elas tenham a boca e os dentes menores que a maioria esse pensamento é um equívoco, pois segundo os autores Dalla Dea, Dalla Dea e Baldin, (2009, p. 38),

Na verdade, o que torna a língua da pessoa com síndrome de Down mais exposta não é seu tamanho, mas a hipotonia muscular. A língua é composta, em grande parte, por músculos e, como todos os músculos do corpo da criança com esta síndrome, são hipotônicos. No entanto, a fonoaudiologia tem contribuído muito para o fortalecimento do músculo da língua e, assim, além de facilitar a fala, favorece a permanência da língua dentro da boca.

Outras características recorrentes são os cabelos finos e lisos, porém não são todos os casos, não é uma regra. Como apresentado anteriormente às crianças possuem a genética de seus pais, ou seja, em família que os pais possuem os cabelos cacheados a criança pode ter essa mesma característica. As mãos e os dedos são menores, e é comum terem uma diminuição significativa no arco do pé por causa da hipotonia muscular, o que causa o chamado pé chato. E nos pés o hálux ou dedo polegar é mais distante do dedo indicador.

A maioria das pessoas com SD tem estatura baixa e também podem apresentar obesidade. Segundo o Movimento Down (2014), às pessoas com SD têm uma maior probabilidade de serem vulneráveis a algumas doenças cardíacas, intestinais, respiratórias, visuais, auditivas, odontológicas, imunológicas, disfunção da tireóide (essa é uma das possíveis causas da obesidade na maioria das pessoas com SD) entre outras. Além das peculiaridades em relação à fragilidade a algumas doenças e características físicas as pessoas com SD apresentam algumas diferenças cronológicas quanto ao desenvolvimento motor, que será discutido no próximo tópico.

Desenvolvimentos Motor da Criança com Síndrome de Down

Segundo Carvalho (2011), o ser humano ao longo de sua existência está em constante desenvolvimento, no entanto é nos primeiros anos de vida que esse processo tem uma maior intensidade nas crianças, resultante de uma relação complexa entre os aspectos, psicológicos, biológicos, culturais e ambientais. Geralmente os bebês nascem entre 38 a 40 semanas de gestação, e ao longo do seu crescimento vai desenvolvendo seus movimentos reflexivos e sua coordenação motora.

No primeiro mês de vida o bebê, ainda não possui a sustentação do pescoço e do corpo e por isso predomina o padrão de flexão fisiológica e a postura assimétrica, como por exemplo, a cabeça posta de lado. No entanto a criança apresenta reflexos faciais como o sorriso. Já no segundo mês o bebê ao ser colocado em posição ventral (“de bumbum para

cima”), apresenta uma leve estabilidade no pescoço e o corpo uma posição mais simétrica (CARVALHO, 2011).

Entre o terceiro e quarto mês o bebê já adquire maior sustentação do pescoço e da cabeça e seus reflexos vão se concretizando em movimentação ativa. Na fase do quinto mês o bebê possui um bom controle da cabeça e o início de uma sustentação corporal.

Nesta fase desaparecem todos os padrões tônicos posturais e reação de Moro. Em relação à motricidade pega objetos com as duas mãos com preensão palmar de toda a superfície da mão, frequentemente leva os seus pés à boca. No quinto mês ocorre explosão das atividades. Tenta-se arrastar; rolar; brinca com os chocalhos; puxa o pé à boca e chupa o dedo do pé, consegue apanhar objetos e trocá-los de mão (CARVALHO, 2011, p. 43)

Do sexto ao décimo segundo mês o bebê desenvolve a postura sentada, um melhor equilíbrio, a cabeça permanece bem erguida, já consegue sentar sozinho, engatinhar, rolar escolher a melhor posição para dormir. Brinca com as mãos segura firmemente objetos, já tem a força para jogá-lo e manifesta boa coordenação motora com as mãos e os pés, dando seus primeiros passos e ficando em postura ereta (CARVALHO, 2011).

Além do desenvolvimento motor durante o sexto e décimo primeiro mês o bebê também desenvolve os aspectos neurais e cognitivos como balbucios concretizando a fala. Já nos bebês que tem a SD esse desenvolvimento acontece de maneira particular, pois cada um tem suas especificidades.

De acordo com Trindade e Nascimento (2016), as crianças com Down, apesar de ter a DI, podem desenvolver um nível elevado da coordenação motora, da mesma forma que as crianças que não tem a Síndrome. No entanto, esse processo pode levar até o dobro do tempo previsto para que as habilidades sejam adquiridas e aperfeiçoadas.

Segundo Dalla Déa, Dalla Déa e Baldin (2009) um dos motivos para essa desigualdade no tempo de desenvolvimento se justifica por apresentarem a hipotonia muscular, ou seja, menor tônus muscular que as outras crianças e em consequência apresentam menor força muscular para executar seus movimentos. “A hipotonia é a grande causa do atraso no desenvolvimento físico dessas crianças, fazendo que se sentem, rolem, engatinha e andem mais tarde.” (p.35)

Sendo assim é essencial que esse músculo seja fortalecido através de estímulos para facilitar e promover o desenvolvimento dessa criança. “Estimular é importante, mas respeitar o ritmo do desenvolvimento de cada criança também é fundamental” (p 36). Além da

hipotonia dos músculos essa criança também pode mostrar uma maior extensão nas articulações do corpo, deixando-as muito flexíveis. A hiperflexibilidade articular dificulta o equilíbrio e controle dos movimentos, e podem dificultar todos os movimentos inclusive os movimentos para escrita

Outro fator que se soma à hipotonia muscular e à hiperflexibilidade articular e que também influencia no desenvolvimento motor da criança com SD e colabora para o atraso no controle dos movimentos é a DI. Para executarmos os movimentos necessitamos de planejamento e raciocínio que se torna mais complexo com a presença da DI na SD (DALLA DÉA; DUARTE, 2009).

De um modo geral podemos perceber que cada criança tem seu tempo para realizar determinadas habilidades físicas, como sentar ou andar. Com as crianças com Down, essas especificidades não se dá de maneira diferente, pelo contrário, existe uma variação de tempo ainda maior entre elas. A paciência é uma das características indispensáveis para a motivação e incentivo dessa criança, tanto em casa como em outros espaços, não só no que se refere a andar ou falar, mas também nas suas capacidades intelectuais. O quadro a seguir destaca os principais momentos do desenvolvimento de uma criança com e sem SD e os intervalos de variações de tempo que esses movimentos podem acontecer.

Quadro 2 - Principais momentos e variações do desenvolvimento de crianças com e sem SD.

	Crianças sem Síndrome de Down		Crianças com Síndrome de Down	
	Média em meses	Variação em meses	Média em meses	Variação em meses
Sorrir	1	0,5 a 3	2	1,5 a 4
Rolar	5	2 a 10	8	4 a 22
Sentar sem apoio	7	5 a 9	10	6a 28
Engatinhar	8	6a 11	12	7 a 21
Rastejar	10	7 a 13	15	9 a 27
Levantar	11	8 a 16	20	11 a 42
Caminhar	13	8 a 18	24	12 a 65
Falar palavras	10	6 a 14	16	9 a 31
Falar frases	21	14 a 32	28	18 a 96

Fonte: Dalla Dea; Duarte, 2009. P. 36.

Em relação às características psicológicas e intelectuais, as crianças com SD têm suas singularidades como qualquer outra. Podem ser agitadas ou calmas. Podem ser carinhosas ou agressivas. Na adolescência entram na puberdade e demonstram interesses sexuais como as outras, ou podem ser tímidas como outros adolescentes. “No entanto, o que é certo é que a educação é fundamental para a formação de uma pessoa, seja ela com ou sem SD, e que essa educação poderá facilitar ou dificultar a inclusão da pessoa com SD no ambiente social” (DALLA DÉA; DALLA DÉA; BALDIN, 2009, p. 40).

Muitos mitos permeiam e rotulam as pessoas com SD, como por exemplo, as crenças equivocadas sobre a sexualidade das pessoas com deficiência. Maia e Ribeiro (2010) pontuam que é imprescindível compreender e elucidar essas idéias errôneas para ressignificar e extinguir pré-conceitos já estabelecidos. Percebemos que a sexualidade das pessoas com DI são fortemente marcadas por mitos que dividem significativamente o pensamento da família e da sociedade.

O primeiro mito é a ideia de que a pessoa com DI é assexuada e por isso não tem sentimentos, pensamentos e desejos sexuais. O olhar é direcionado para a pessoa com deficiência como alguém infantilizado, ou seja, uma eterna criança. O segundo mito que frequentemente ouvimos é de que as pessoas com SD são hiperssexuadas, seus desejos são incontroláveis e exacerbados, nessa concepção a pessoa com deficiência se torna uma pessoa descontrolada. Infantilizar a pessoa com DI, privando-o do conhecimento e informações sobre o próprio corpo e orientação/educação sexual como destaca Leite e Filho (2017 p.314):

...além de impedir o desenvolvimento de uma vida sexual saudável, ainda torna essas pessoas mais vulneráveis e expostas a risco, por causa da existência de doenças sexualmente transmissíveis, casos de gravidez indesejada ou, mais grave ainda, problemas ligados a abusos sexuais.

Ao mesmo tempo não falar sobre sexo e sexualidade com a pessoa com SD, sobre o que é permitido fazer em público e de como é uma relação entre duas pessoas que se desejam, só aumenta a possibilidade desta pessoa agir de maneira socialmente inadequada.

Outra questão relacionada aos padrões sexuais determinada pela sociedade é que as pessoas com deficiência são pouco atraentes e por isso são incapazes de ter e manter um relacionamento amoroso e sexual. A verdade é que não existe uma “receita” que garanta a eficácia de um relacionamento. Segundo Maia e Ribeiro (2010, p.168) “dificuldades de relacionamento amoroso existem para deficientes e não deficientes. A deficiência pode representar um estigma que prejudica a imagem para o (a) outro (a), mas não impede a pessoa de encontrar alguém para amar e ser amado” De acordo com Leite e Filho (2017) tais mitos é

concebido sem nenhum embasamento científico. “A sexualidade da pessoa com deficiência é um fato. Simples assim. Como, aliás, é um fato inerente a todas as demais pessoas” (pág.312). Moreira e Gusmão (2002), afirmam que a pessoa com SD passa pela mesma fase de maturação hormonal e pela fase da puberdade como qualquer outra pessoa em termos de idade. Precisa-se considerar que as pessoas com DI têm dificuldade em entender as normas sociais que estão sujeitas pela falta de informações e as falas não ditas claramente. Enfim a família e a escola devem trabalhar juntas para tornar as regras sociais mais claras e objetivas para que a pessoa com SD sinta-se incluídas tanto na vida social e sexual, assim formando suas próprias famílias.

Outra visão pré-conceituada que as pessoas costumam ter das crianças com SD é que elas são por natureza agitadas e agressivas. Certamente não há nenhum estudo científico que comprove ou corrobora para essa afirmação do senso comum. Na verdade as crianças com SD apresentam um comprometimento no tônus muscular definida como hipotonia, ou seja, a redução da força muscular. Sendo assim essa criança terá os movimentos mais lentos, mais fracos e seu desenvolvimento motor e de equilíbrio ocorram em atraso, por isso é tão importante o estímulo da família desde o nascimento para seu fortalecimento (DALLA DÉA; DALLA DÉA; BALDIN, 2009). A agitação ou agressividade pode ter relação com a falta de limites dados para essa criança.

O que certamente deixa não só as crianças com SD ou qualquer outra pessoa com deficiência agressiva, irritada e agitada é a exclusão, os olhares diferenciados, os rótulos impostos, os pré- conceitos e as limitações, colocando-os como pessoas incapazes de viver em sociedade. A luta para que haja uma ressignificação desses paradigmas e conceitos como vimos percorre a história até hoje e para que se concretizem satisfatoriamente dois ambientes são fundamentais na formação e desenvolvimento das crianças com DI –SD sendo eles o meio familiar como sendo o primordial e segundo o ambiente social, a escola.

A influência do contexto familiar para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down

“A família é o primeiro grupo no qual o indivíduo é inserido” (JUNIOR; MESSA, 2007, p.237). A chegada de uma criança na família é um momento que envolve muitas emoções, expectativas e sentimentos, especialmente entre o pai, a mãe e os irmãos. A

idealização da criança “perfeita” acontece desde o início da gestação e o lugar no espaço familiar é estabelecido por essa visão que os progenitores têm sobre ela.

A maioria das pessoas tem pouca ou praticamente nenhuma informação sobre a SD, em consequência disso Junior e Messa (2007) afirmam que os pais ao receber a notícia da deficiência se sentem despreparados para cuidar da criança. Receber um diagnóstico confirmando que aquele bebê tão esperado, planejado e sonhado tem uma deficiência causa um impacto muito grande na família, especialmente nos pais que no primeiro momento está em um complexo desencadeamento de sentimentos. Como relata Gisele mãe do Leonardo que tem SD no livro “Síndrome de Down: informações, caminhos e histórias de amor”:

Quando eu estava com sete meses de gestação, fui a uma consulta de rotina no meu obstetra, toda contente com meu exame de ultrassonografia nas mãos, e foi quando recebi a notícia que me fez perder o chão naquele momento: O Iha, Gisele, o seu bebê pode ter síndrome de Down.

O quê ? Como assim ?

Eu não podia acreditar! Aquele filho tão planejado, o irmão que a Letícia tanto queria, iria nascer "assim"? Nem tive lágrimas naquele momento. Meu marido, Eduardo, ao contrário, chorou muito. Depois desse dia, foi o mês mais longo da minha vida, pois o Léo nasceu de oito meses. Rezava todos os dias, queria aceitar, mas não conseguia, ainda tinha esperança de que isso não fosse acontecer. (DALLA DÉA; DUARTE, 2009, P. 314)

Desde o choque no instante do diagnóstico até o momento da aceitação da criança com DI, a família passa por um longo percurso (HENN; PICCINNI; GARCIAS, 2008). Nesse contexto Vieira, Vieira (2009) descrevem quatro fases de um processo de superação, sendo a primeira do choque, raiva, rejeição e negação de cuidados. No relato da mãe do Paulo e da Larissa que também está no livro “Síndrome de Down: informações, caminhos e histórias de amor” podemos verificar:

Quando o resultado ficou pronto e foi confirmada a trissomia 21, ficamos um pouco chocados, pois bateu uma insegurança. Todo pai e toda mãe sempre querem o melhor para os filhos. Quando se tem a certeza de que o filho é portador de uma deficiência, nós nos preocupamos em como será sua vida, seu futuro. (DALLA DÉA; DUARTE, 2009, P. 303)

Foi então que a pediatra falou para ele que a Larissa nasceu com síndrome de Down e que ela não andaria nem falaria. Não explicou o que era a síndrome de Down e que existem vários casos diferentes. Simplesmente disse o que ela imaginava. Meu marido pediu à pediatra que não me falasse nada sem que ele estivesse perto, mas foi em vão, pois ela chegou ao meu quarto às 23h, levou-me a outro quarto, sozinha, e deu-me a notícia. Nesse dia meu mundo desabou, não sabia o que fazer nem o que pensar. (DALLA DÉA; DUARTE, 2009, P. 317 e 318)

No entanto não é uma norma, pois diferentes fatores podem afetar a maneira de como a mãe recebe e se relaciona com o seu bebê. A segunda fase é a da depressão. Surge então na família o desejo de recuperar a criança idealizada, de entender o que aconteceu e acreditar que pode haver algum engano médico. Em seguida vem a terceira fase do luto marcada pela desesperança e reconhecimento da perda. Nessa fase a força dos parentes e dos filhos para os pais é de suma importância para a fase seguinte e final que é definida pela recuperação, luta, força gigante e reconhecimento do bebê real como um ser ideal. A mãe do João Pedro que também tem SD diz:

Cheguei em casa chorando muito, o João já compreendeu que o resultado tinha sido positivo. Deus sabe o que faz, ele me disse, vamos enfrentar juntos, vamos começar contando para as pessoas. Não que nós pensávamos em esconder a comprovação dos exames; queríamos ter certeza, e, para minha surpresa, todos deram o maior apoio. Todos, de alguma forma, queriam me ajudar, recebemos até ajuda financeira. E nessa hora que você encontra os verdadeiros amigos, amigos das horas boas e das horas difíceis. Os dias iam se passando normalmente e, a cada dia, apaixonava-me mais por ele. Como não me apaixonar por aquele rostinho tão lindo, tão puro, tão encantador? . (DALLA DÉA; DUARTE, 2009, P. 298)

É preciso entender antes de qualquer coisa que a estruturação e reorganização da família fica mais fácil quando há apoio mútuo entre o casal. A família constitui o primeiro universo de relações sociais da criança, podendo proporcionar-lhe um ambiente de crescimento e desenvolvimento, especialmente em se tratando das crianças com DI, as quais requerem atenção e cuidados específicos.

Obviamente o papel do pai é uma peça estrutural quando falamos e pensamos nos processos de desenvolvimento de uma criança. Entretanto nas famílias de crianças com DI, pouco se sabe dessa relação e desempenho do pai voltado para educação do filho. Segundo Silva e Aiello (2009), as pesquisas sobre a influência da família no desenvolvimento da criança com SD estão quase sempre voltadas para as mães e os pais são deixados como segunda opção.

Silva e Aiello (2009) et al Omote (1996) indica que a preocupação, educação e cuidados devem ser compreendidos por toda família, pois só assim todos estarão envolvidos e preparados para lidar com as dificuldades e limitações da pessoa com deficiência. Estudos mostram que o relacionamento dos pais com os filhos com deficiência é basicamente de provedor. “O cuidado da criança compete à mãe e está em segundo plano para o pai, assim como as tarefas domésticas” (NUNES, SILVA E AIELLO, 2008, P.40).

Já para os filhos, ter um irmão com deficiência não quer dizer “problemas”. A convivência, familiaridade, afinidade e amizade entre os irmãos dependerá muito da família e

a estrutura em que está consolidada (JUNIOR E MESSA, 2007). Segundo os autores Henn e Piccinini (2010), um novo ponto de vista em relação ao papel e desempenho do pai no ambiente familiar deve e vem sendo reconstruída nos últimos anos. A visão de homem apenas como provedor para a esposa e filhos ganham novos significados como parceiro, amigo, protetor e cuidador.

Segundo Vieira, Vieira (2009), a família é o contexto imediato e primordial, exerce grande influência sobre o desenvolvimento podendo estimular as aprendizagens cognitivas, afetivas e motoras das crianças com deficiência. O ambiente familiar é o meio no qual as crianças podem interagir, vivenciar a distinção de papéis dos pais e desenvolver sua estabilidade cognitiva, linguística e sócio emocional, sendo assim segundo Dalla Déa (2009), a família vive as mesmas rotinas, mas com maior amor, intensidade e muita felicidade.

Todas as experiências emocionais e de aprendizado vivenciadas pelas crianças com SD no contato e convívio de seus familiares serão responsáveis pelo seu desenvolvimento pessoal e cognitivo (VOIVODIC E STORER, 2002). O relacionamento entre a família e a escola é de suma importância para que haja um desenvolvimento satisfatório da criança com DI.

Os professores juntamente com os pais podem pensar e elaborar um projeto de desenvolvimento educacional que vá suprir e ao mesmo tempo respeitar as necessidades desse aluno. Isso não significa que o aluno com SD vá ficar excluído ou aprender menos que os demais alunos. Como já vimos às crianças com SD conseguem aprender como qualquer outra, mas no seu tempo e ritmo. O envolvimento e acompanhamento dos pais e da escola na educação da criança com DI é um ato significativo para a valorização da escola inclusiva.

A influência da escola para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com Síndrome de Down

Os estudos de Vygotsky (1997) partem da compreensão de que a sociedade começou a ver o homem de uma maneira diferente, quando entendeu que o convívio da pessoa com deficiência no meio social e o diagnóstico psicológico no processo de desenvolvimento são indispensáveis para a constituição da pessoa. Com essa visão o autor deixa claro, que as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem não só para os alunos com DI, mas para

todos de modo geral, amplifica quando se trabalha com a heterogeneidade e com atividades significativas para o aluno na sua relação com o mundo.

De acordo com Oliveira (2012), a DI não pode ser observada de maneira abstrata e descontextualizada das práticas sociais e dessa forma na escola. Sem dúvida a DI não pode ser incorporada pela escola como impedimento e causa da exclusão desse indivíduo. Como afirma Bernal (2010, p.87) “a ação do outro, no contexto da interação social, caminha na direção de constituir aquilo que é típico do humano, auxiliando, favorecendo, encorajando, mas também atrapalhando, inibindo ou até mesmo impedindo esse processo”.

Ainda como explica Freitas (1995), destaca o espaço escolar como sendo o próprio lugar da psicologia, porque nela é que se realizam sistematicamente e intencionalmente as construções e a gênese das funções psicológicas superiores. Essas funções são a consequência da influência cultural na aprendizagem e no desenvolvimento e só podem ser explicadas através de sua história. Caracterizou a atividade do cérebro humano fundamentando-se na ideia de que as funções psicológicas humanas são construídas ao longo do convívio social.

A influência do sistema educacional regula a formação das identidades e da diferenças rotulando os indivíduos como “normais” e “especiais” não somente os alunos, mas também as escolas que eles frequentam. Os alunos que estudam nas ditas escolas comuns são caracterizados como “normais” e certamente valorizados, já os alunos das escolas especiais são caracterizados como os incapazes e diferenciados (RAPOLI et al., 2010).

No entanto Vygotsky (1998) afirma que não é necessário a criança com DI permanecer mais tempo na escola e frequentar classes com menor quantidade de crianças. Para os alunos com DI é muito importante a inclusão nas classes comuns, pois a mediação exercida pelos outros membros do grupo (professores, colegas, funcionários da escola e do entorno) e pelos elementos da cultura que estão presentes no cotidiano escolar (ambiência, linguagem, materiais, conhecimento), contribui extremamente para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de processos psicológicos cada vez mais elaborados.

Embora hoje se tenha mais clareza das possibilidades de desenvolvimento da pessoa com SD, a compreensão do seu processo de aprendizagem nem sempre foi essa. Visto essa questão, não poderíamos falar sobre a inclusão escolar das crianças com SD sem antes entender quais são suas especificidades relacionadas ao aprendizado dentro da sala de aula. Outro fator importante que veremos mais a frente é que a formação dos professores é um processo fundamental para a mediação e qualificação da educação desses alunos, como destaca Castro e Pimentel (2009, p.304)

A conscientização dos educadores acerca da potencialidade dessa criança é de extrema importância, pois possibilita o incremento no processo educacional e no investimento em ações metodológicas que promovam a criatividade e momentos que melhorem a qualidade de vida.

Sendo assim, Castro e Pimentel (2009) salientam que é preciso acreditar na potencialidade de desenvolvimento da criança com SD, não os limita. Por isso de acordo com os autores é de suma importância que os educadores tenham a compreensão real de que a SD “não se constitui em uma doença, que pode ser prevenida, que se tem cura ou tratamento para se diminuir o grau do comprometimento na base cognitiva” (CASTRO E PIMENTEL, 2009, p.304). Enfim, para que haja inclusão e para o desenvolvimento intelectual dessas crianças é indispensável que a escola desempenhe seu papel de educação, pois precisam sim de projetos de intervenção e estímulos para se adequar e acompanhar o ritmo dos demais alunos.

CAPÍTULO 2 - SÍNDROME DE DOWN, PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E LETRAMENTO DIGITAL

Tatiane Soares dos Santos

Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Maria de Fatima Teixeira Barreto

A apropriação da língua escrita sempre foi um desafio para a educação brasileira, que há muito tempo convive com altos índices de analfabetismo. E esse desafio se torna ainda maior quando se trata de pessoas com síndrome de Down por apresentarem a deficiência intelectual (DI)¹ e comprometimentos na linguagem oral. Nesse contexto esses estudantes constituem uma esmagadora maioria de pessoas que não são sequer alfabetizadas. De acordo com dados recentes do Ministério da Educação (Brasil, 2008, 2009) dos 700.824 alunos matriculados em modalidades de educação especial, 330.794 (aproximadamente 47%) apresentam deficiência intelectual, dentre essas a maioria é formada por pessoas com SD.

Durante muitos anos pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade e principalmente dos processos de escolarização, por se acreditar que não eram capazes de desenvolver habilidades relacionadas à socialização e a aprendizagem. Essa realidade afetou de forma intensa pessoas com síndrome de Down (SD) sob o pretexto principalmente da deficiência intelectual (DI). Por muitas décadas a SD, foi entendida como uma condição permanente que impedia a pessoa de aprender, se desenvolver, e se relacionar socialmente (SAAD,2003).

Com o aumento de conhecimentos científicos sobre a SD, e com novas concepções de aprendizagem e desenvolvimento oriundos da abordagem histórico-social de Vygotski, esses estigmas e estereótipos já não possuem bases empíricas que os defenda, pois hoje já se sabe que essas pessoas podem aprender e se desenvolver, e que fatores externos ao indivíduo são mais determinantes nesse processo que os fatores biológicos. Oliveira (2009) já apontava que “a condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. [...] Cabe à escola criar as condições necessárias [...] para a superação de seu próprio limite.” (p.73, 74).

¹ Termo utilizado em substituição ao termo “deficiência mental”, aprovado na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, em 2004, e conforme recomendação da International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais, em 2007.

O Referencial de Avaliação de Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais enfatiza que as pessoas com deficiência, jovens e adultos, “que estão na escola, já viveram anos marginalizados do saber sistematizado”. (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2012, p.29). A partir desse contexto histórico de exclusão e marginalização desses alunos com DI, o referencial reforça que alfabetizar perpassa o sentido de mera aquisição de uma habilidade de leitura e escrita, mas influencia diretamente no desenvolvimento cognitivo e social dessa pessoa, portanto:

[...] Alfabetizar uma pessoa com deficiência intelectual não é um fim em si mesmo, mas um meio de possibilitar modificações mais amplas no seu repertório comportamental, contribuindo ao mesmo tempo para que melhore o que se chama a sua “auto estima” e para que o mesmo também possa ter acesso ao conhecimento consequentemente o desenvolvimento do seu potencial cognitivo. (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2007, p.60)

Pletsch e Glat (2012) argumentam que, apesar dos avanços científicos e da consolidação de políticas públicas seguindo os princípios da educação inclusiva, “as práticas pedagógicas e a cultura escolar que se observa no cotidiano das instituições públicas de ensino não sofreram resignificação” (p.200). As autoras reforçam que essa afirmação se deve ao fato de que, apesar dos ideais de inclusão que circundam as escolas públicas brasileiras, não têm ocorrido mudanças quanto às oportunidades e a qualidade do ensino prestado a essa demanda de alunos com deficiências. Segundo as autoras este cenário acaba prejudicando o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades específicas, sobretudo daqueles com dificuldades cognitivas, como podemos constatar nos sujeitos com SD.

Pletsch e Glat (2012) contestam “que os professores do ensino comum não assumem, na prática, responsabilidade didática pelos alunos com deficiências incluídos em suas turmas”. (p.200). Com isso, pouco ou quase nada se tem feito para melhorar a qualidade do ensino prestado a esses alunos. As autoras ainda afirmam que, no caso dos alunos com deficiência intelectual, esta situação só é ampliada, já que este sujeito continua sendo considerado “da Educação Especial”, o que representa um papel determinante na vida escolar da maioria desses sujeitos, que passa a ser também privado dos conhecimentos sistematizados oferecidos pela escola. Pletsch e Glat (2012) salientam que enquanto a Educação Especial continuar atuando como um sistema paralelo, pouco progresso se fará na aprendizagem, desenvolvimento e inclusão destes alunos. Mendes (2006), Oliveira (2008), Fontes (2009), entre outros, também admitem essa posição, ao discutir a importância do trabalho colaborativo entre o especialista da Educação Especial com o professor regente da turma comum em que estão matriculados alunos com deficiência intelectual.

Segundo as autoras, a escola não tem levado em consideração a diversidade de seus alunos, e tem adotado o mesmo currículo (sem adaptações, nem flexibilização) e métodos tradicionais para o ensino à todos os alunos, desconsiderando assim as especificidades que envolvem a DI por exemplo. Com isso alunos que não conseguem se adaptar a esses padrões acabam excluídos, como percebemos no caso dos alunos com SD.

Pletsch e Glat (2012) afirmam que crianças com DI, dentre elas estão os com a SD, têm sido excluídas dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem dentro das escolas, isso se reverbera principalmente nas práticas de leitura e escrita, ou seja, na alfabetização e no letramento. É fato que alunos diagnosticados com DI, como esses alunos, têm concluído sua passagem pela escola sem nem ao menos serem alfabetizados (SAAD, 2003), (PLETSCH; GLAT, 2012). Conforme estudos feitos pelas autoras, ainda existe nos contextos educacionais uma “supervalorização das habilidades cognitivas presente nas concepções dos educadores que torna esses sujeitos, em suas percepções, inelegíveis à aprendizagem formal” (PLETSCH; GLAT, 2012 p.198). Esse fato nos mostra que a concepção de deficiência intelectual ainda é impregnada pelo modelo médico, em uma visão estática das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. Com isso o diagnóstico clínico continua sendo usado como referência para as práticas educacionais, conforme defende as autoras, o que corrobora para essa exclusão de estudantes com SD no interior das escolas.

Tendo por base esses processos de avaliação, Oliveira (2008) reforça que certamente as práticas pedagógicas não serão positivas para o processo de aprendizagem, uma vez que focalizam na deficiência e não no processo educacional no qual esse aluno está inserido. Assim por avaliar alunos com DI, com base em padrões estabelecidos como “normais” e homogêneos, os professores acabam negando a esses alunos o acesso a saberes mais complexos, impossibilitando o desenvolvimento de suas funções superiores. (PLETSCH; GLAT, 2012)

Conforme afirmam Pletsch e Glat (2012) a escola não tem se preocupado em se adaptar para oferecer a esses alunos experiências significativas com a leitura e escrita, que de fato lhe propicie desenvolvimento de funções mais complexas. Nesse sentido as autoras ainda contestam que consonantes com a representação social da pessoa com deficiência intelectual “como incapaz de aprendizagens complexas superiores, as professoras parecem adotar uma atitude de pouca expectativa e exigência, aceitando ‘o pouquinho que eles fazem já está bom’, já que ‘pelo menos’ eles estão na escola se socializando”. (p. 200). Assim as autoras esclarecem que as tentativas de modificação na estrutura curricular verificadas em algumas escolas regulares consistem “apenas em pequenos ajustes, voltados para uma ‘facilitação’ da tarefa, o que acabava por minimizar as possibilidades de aprendizagens superiores— para usar um termo vygotskiano”. (PLETSCH; GLAT, 2012, p.199). Ainda nesse sentido as autoras argumentam que de maneira geral, tanto no contexto educacional comum de

alfabetização quanto no especializado, na maior parte das vezes as atividades curriculares pedagógicas consistem:

Em tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar, ou seja, atividades que não favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos (por exemplo, a relação entre o signo representado pelo número um e a quantidade que ele representa). (PLETSCH; GLAT 2012 p.199-200)

É certo que pessoas com DI, como qualquer outra criança em fase de alfabetização, apresentam dificuldades na internalização de conhecimentos relacionados ao pensamento abstrato, responsável também pela aquisição de conhecimentos mais complexos, intrinsecamente relacionada à leitura e escrita. Por isso a escola deve propiciar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento dessas funções superiores, pois é a partir desse desenvolvimento que a criança internaliza os saberes culturais da sociedade, como seus signos e símbolos (leitura e escrita).

Seguindo essa perspectiva Pletsch e Glat (2012), enfatizam que para proporcionar este tipo de desenvolvimento cognitivo, devem ser oferecidas atividades que desenvolvam justamente essas capacidades. Entretanto, ao olhar para os contextos escolares, ao contrário disso, “pode-se dizer até que, de certa forma, a escola – seja regular, seja especial – contribui para maior ‘cristalização’ da deficiência, em vez da superação desta” (p.200). Vygotski (1997) já alertava isso ao afirmar que o potencial do desenvolvimento para crianças com alguma deficiência deveria ser buscado na área das funções psicológicas superiores, e não das elementares. Nesse sentido podemos acrescentar que a aprendizagem “não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional” (PLETSCH, 2010, p. 187).

Negar a interação entre o estudante e os signos construídos historicamente pela sociedade como no caso a leitura e escrita, é impedir a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento do aluno. Mas que promover essa interação com situações reais, significativas de aprendizagem, é preciso que o professor compreenda seu aluno como sujeito ativo na sua aprendizagem, subjetivo, e com capacidades e potencialidades que lhe são próprias como qualquer outro aluno, independente de suas diferenças. Assim assuma seu papel de mediador, atuando na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) desse aluno, ajudando-o a efetivar essas aprendizagens, que promovem saltos qualitativos no seu desenvolvimento. Pois como salienta Vygotski (1991) a aprendizagem precede o desenvolvimento.

Podemos perceber que para Vygotski a relação entre o sujeito e o conhecimento é mediada pelo outro, logo isso implica assumir que o outro exerce uma grande importância nesse processo. De acordo com Pino (2001, p. 65), “não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental. [...]”

A mediação do outro tem um sentido mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento”. É importante também salientar que no processo de aprendizagem e desenvolvimento, como vimos, a criança não desenvolve sozinha, de modo que a escola tem um importante desafio a enfrentar: encontrar caminhos que possam superar as barreiras impostas pela deficiência, através dos mecanismos de compensação, e localizar sua atenção nas condições em que a aprendizagem ocorre, e não mais nas deficiências, dificuldades e prognósticos de seus alunos, principalmente quando se trata de seus estudantes com síndrome de Down.

Partindo desses pressupostos de exclusão da pessoa com SD dos processos de alfabetização e letramento oferecidos pela escola regular, podemos perceber como se faz necessário propostas que venham intervir nessa realidade, oferecendo à escola e aos profissionais envolvidos nesse processo, recursos que contribuam significativamente auxiliando o professor na mediação desses conhecimentos. Essa é uma das pretensões dessa pesquisa, se pensar um recurso que contribua nesse sentido, pautados em uma proposta de contemple as especificidades e potencialidades desses estudantes.

No capítulo a seguir, aprofundaremos sobre os processos de alfabetização e letramento, a fim de conhecer como se dão esses processos e qual suas implicações na formação do leitor e escritor competentes.

Especificidades da Alfabetização e do letramento

O desafio de contribuir para que nossos alunos se tornem leitores e escritores competentes têm suscitado muitas preocupações e discussões no campo educacional. Esse desafio se torna ainda maior quando se trata de pessoas com SD, por apresentarem como vimos algumas especificidades e necessidades como a DI e suas dificuldades com a fala, que tornam esse processo um pouco mais desafiador. Essas especificidades exigem dos profissionais educativos envolvidos nesse processo uma boa formação e principalmente entender como se dá a apropriação da leitura e escrita por parte dos alunos, para que possamos mediar essa ação e facilitar esse processo através de propostas que sejam de fato significativas e interessantes à esses estudantes.

Como vimos nos capítulos anteriores o processo de aprendizagem e desenvolvimento se dá da mesma maneira tanto pelas pessoas com deficiência quanto as sem deficiência, e o meio externo exerce uma grande influência nesse processo.

Dessas afirmações podemos refletir que as pessoas com SD se apropriam da língua escrita da mesma forma que os demais alunos, e que a escola e os profissionais envolvidos nesse processo exercem grande influência como mediadores desse processo. Logo entender como se dá os processos

de alfabetização e letramento é fundamental, para compreender com os sujeitos se apropriam da leitura e escrita, e a partir disso podermos pensar uma proposta pedagógica que seja significativa e que tenha bases teóricas que a fundamentem.

Para que os sujeitos letrados e alfabetizados sejam formados nos espaços escolares é necessário que se desenvolva com os alunos um processo de aquisição da linguagem inicial escrita que contemple não somente a habilidade de dominar o sistema de representação escrita e ortográfico, mas também compreendam seus usos nos mais variados contextos sociais. O desenvolvimento dessas habilidades e competências se dão por meio de dois processos distintos, com especificidades próprias, indissociáveis e complementares: a alfabetização e o letramento. (SOARES, 1998)

Soares (1998) distingue esses dois termos, dando à eles os seguintes significados: “Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (p. 47).

Tfouni (1995), também estabelece diferenciações entre os termos inferindo que: “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (p.9). Para a autora a alfabetização está situada em uma dimensão individual da aquisição da leitura e escrita, em contrapartida o letramento se estabelece a partir da social.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita.(TFOUNI, 1988, p.9)

Conforme Soares (1998), o termo alfabetização refere-se a apropriação de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Há algumas décadas atrás a alfabetização era discutida somente como a aquisição da habilidade de representação do código de leitura e escrita. Era entendida também como a codificação e decodificação de nossa língua, com fins meramente individuais de progressão pessoal para satisfazer as demandas de uma cultura dominante, essas eram as características que marcavam os processos de alfabetização. Assim para que uma pessoa fosse considerada alfabetizada, era somente necessário que ela soubesse ler e escrever a princípio seu próprio nome. Mais tarde as competências que caracterizam

uma pessoa alfabetizada se ampliaram, e para ser considerada alfabetizado o indivíduo precisava saber ler e escrever um bilhete simples. (SOARES, 1998).

Soares e Batista (2004) afirmam que, com o passar do tempo, o conceito de alfabetização foi progressivamente ampliado por causa das exigências sociais e políticas, chegando ao ponto em que ser alfabetizado apenas, não bastava; tornou-se necessário fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais em que a língua é necessária. Com isso foi se percebendo que somente ensinar o domínio do código não era suficiente para fazer com que essas pessoas alfabetizadas, se tornassem leitoras e escritoras competentes. Era necessário que as pessoas se tornassem capazes de não somente codificar e decodificar, mas de desenvolverem essa tecnologia em práticas sociais de leitura e escrita. Se fazia necessário também que entender o significado disso no seu contexto social, e assim interpretar e reagir de forma crítica reflexiva sobre o que se lia e escrevia. É nesse contexto, que surge o fenômeno letramento.

O Letramento é um tema recente no âmbito educacional e linguístico, que surgiu na década de 80. Uma das primeiras ocorrências mais conhecidas do termo foi utilizado por Mary Kato em 1986, que tratava a língua falada culta como uma consequência do letramento. Em 1988, temos as primeiras definições feitas por Leda Verdiani Tfouni, que estabelecia diferenciações entre a alfabetização e o letramento. Assim o segundo termo foi-se constituindo nesses campos como sendo uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. (KLEIMAM, 1995).

A palavra letramento é de origem inglesa *literacy*. Recentemente na década de 90, Magda Soares explica sobre sua origem de seu significado:

[...] adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita _ tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. (SOARES, 1998. p.17-18, grifos da autora)

De acordo com Soares (2013), o processo de letramento começa quando a criança nasce, pois ao nascer ela já está inserida em uma sociedade grafocêntrica, está imersa em um contexto social e cultural repleto de materiais escritos e convive com pessoas que fazem uso social da língua escrita, com significados e objetivos definidos.

Já o processo de alfabetização inicia-se quando a criança entra para a instituição educacional, não ocorrendo de forma espontânea. Para a autora, esse processo se trata de um trabalho sistemático e progressivo, que diz respeito à reflexão que se faz sobre as características do sistema alfabético e

ortográfico, a promoção da análise fonológica, o reconhecimento das relações fonema/grafema, dentre outras séries de aspectos analisados pelo sujeito da aprendizagem acerca da língua. (SOARES, 2003).

Sobre o letramento a autora ainda complementa que ele se refere ao que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, ou seja, é o “conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p. 72).

Segundo Soares (2004), no Brasil a invenção do letramento, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto que nesses países a discussão de letramento se faz de forma independente da alfabetização, em nosso país, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, levando a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização, denominado por Soares (2003, 2004) como a desinvenção da alfabetização. Segundo a autora, a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo nas escolas brasileiras ao longo das duas últimas décadas, é um dos fortes fatores que tem contribuído para o fracasso escolar no ensino da aquisição da leitura e escrita.

Para Soares (2003, 2004), devido às novas mudanças ocorridas nos contextos educacionais com o surgimento do fenômeno letramento, a alfabetização tem perdido suas especificidades, e muitas vezes tem caído em desuso, em detrimento ao letramento, fato que tem causado muitos prejuízos no processo de aquisição da leitura e escrita dos alunos. Nesse sentido a autora reforça que “alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento” (2003, p.16), como muito se tem visto nas escolas brasileiras. Vale ressaltar, que conforme a autora salienta, embora sejam processos interdependentes a alfabetização e letramento são processos distintos, com especificidades diferentes, o primeiro está relacionado à aquisição do sistema alfabético e ortográfico através da relações grafemas-fonemas, se trata de uma tecnologia, já o segundo está relacionado ao uso que se faz dessa tecnologia. Ambos os processos devem ser trabalhados concomitantemente. (SOARES, 2003, 2004, 2016a)

Nesse sentido, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, freqüentemente são confundidos. Os termos são muitas vezes usados equivocadamente para se referir a um mesmo processo de aquisição da leitura e escrita. Sendo assim, conforme enfatiza a autora é importante distinguir a alfabetização e o letramento, ao mesmo tempo em que é importante aproximá-los:

A distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 1998, p. 90.)

Nessa perspectiva, Soares (1998) enfatiza que é imprescindível que os professores entendam que ambos processos têm significados, objetivos e competências diferentes no contexto educacional e social, pois são termos caracterizados pela aquisição de habilidades diferentes, e principalmente que, não formam o mesmo indivíduo. Então partindo desse entendimento é necessário que se atentem para a importância de trabalhar também o letramento na escola, juntamente com alfabetização. Para a autora isso se justifica pois:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita, prática a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998, p.39).

A autora ainda completa que dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos:

Pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Para a autora a alfabetização e o letramento, embora se tratem de processos diferentes, entrelaçam, são indissociáveis e devem acontecer de forma simultânea, pois a entrada da criança no mundo da escrita deve acontecer tanto pela apropriação do sistema convencional de representação da leitura e escrita quanto pelo desenvolvimento de capacidades de usos desse sistema em atividades, intimamente ligadas às práticas sociais. Para Soares (2004) a alfabetização e o letramento não devem

ser trabalhados de formas separadas como muito se vê nas escolas, como se fosse necessário que o aluno, primeiro desenvolvesse a habilidade de um, para posteriormente desenvolver as habilidades do outro. A autora reforça que o aluno precisa aprender a dominar a tecnologia da leitura e escrita pela assimilação do sistema alfabético e ortográfico, mas também é indispensável desenvolver essa tecnologia em seus usos sociais. Segundo a autora: “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (SOARES, 1998, p. 47).

Segundo a autora, a necessidade de incorporar o letramento nas escolas, junto com as práticas de alfabetização se dá porque os indivíduos que ela tem formado, muitas vezes não são capazes de corresponder às demandas sociais que a sociedade tem exigido. É preciso que as escolas se empenhem em trabalhar as práticas de leitura e escrita para além do domínio da tecnologia, e passem a pensar em como formar sujeitos que atendam essas demandas, compreendam os significados dessas práticas em seus mais variados contextos sociais e como isso reflete em sua própria vida. Nessa perspectiva a autora complementa que as escolas têm formado pessoas que:

Se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio ... (SOARES, 1998,45-46).

A partir desses pressupostos que nos permitem entender que embora a alfabetização e o letramento sejam processos distintos, mas que são de igual modo importantes para aquisição da língua escrita por parte dos sujeitos, abordaremos a seguir, na intenção de continuarmos nossos estudos que nos levem a entender como o aluno se apropria da leitura e da escrita, sobre uma especificidade dos processos de alfabetização que a muito se constituem uma questão a ser pensada e que a muito também tem suscitado muitas discussões nos campos educacionais. Essa questão se trata dos métodos de alfabetização, algo que foi também apontado e discutido a partir dos resultados dessa pesquisa.

A questão do método na alfabetização

Em qualquer proposta pedagógica compreender sobre os métodos ou teorias que norteiam os processos de alfabetização e letramento se faz muito importante, pois é a partir desse entendimento

que podemos compreender quais os melhores caminhos os quais podemos trilhar na intenção de mediar esses conhecimentos. Sendo importante dizer que é a partir também desse entendimento que os profissionais educativos podem conduzir os estudantes por caminhos que sejam de fato significativos à esses processos.

Com base nessas premissas, debates e inquietações sobre como trabalhar a alfabetização, qual método deve ser utilizado, qual é o mais eficaz, e qual a melhor forma de alfabetizar, sempre existiram na história da educação e estão presentes até hoje nos espaços escolares. Nesse contexto, há quem defenda as correntes construtivistas, em detrimento das ditas tradicionais com seus métodos sintéticos e analíticos.

Os métodos de alfabetização se caracterizam por dois grandes grupos: os sintéticos e os analíticos. Nesse sentido, o ponto de partida para orientação da alfabetização, se concentra na unidade de análise inicialmente apresentada durante esse processo.

Nos métodos sintéticos, como é o caso da proposta pedagógica que norteia o software Alfabetização fônica computadorizada, são usados procedimentos que partem de unidades de análises menores para chegar a unidades maiores (da parte para o todo), ou seja, as unidades ensinadas são menores que as unidades de significado da língua em questão. Logo, podem ser apresentadas inicialmente as letras, os sons das letras ou as sílabas partindo para a sua síntese em unidades maiores, formando, palavras, frases e, finalmente, textos. (SEABRA; DIAS, 2011). Estes métodos partem do princípio de codificar e decodificar o código alfabético e ortográfico para depois compreender o texto com um todo.

O método fônico que corresponde por exemplo ao método sintético que o software utiliza, tem como base o fonema, já o método alfabético muito utilizado em outras abordagens, principalmente “tradicionais” tem como base a letra, e o silábico tem como base, a sílaba. Estes são exemplos claros de métodos denominados sintéticos. Em síntese, o método sintético consiste em sintetizar sequências, mostrar primeiro as letras e ensinar suas correspondências com sons para depois ensinar a compor com elas, as sílabas e depois as palavras.

Já os métodos analíticos em um processo contrário, partem do todo para as partes menores, ou seja, das palavras, frases e do texto, até chegar as menores unidades sonoras que são as letras, e rompem radicalmente com a decifração. Segundo Seabra e Dias (2011) nesses métodos, “as unidades apresentadas inicialmente são unidades de significado, sejam elas palavras, frases ou textos (p.307). Assim, os métodos analíticos partem de unidades de maior significado, sem um foco primário sobre as unidades menores, ou seja, do todo para a parte. Embora pouco se utilize ou fale, também compõem esse grupo os métodos de sentencição e palavração. Barbosa (1994, p. 46) sintetiza da seguinte maneira esses dois métodos:

No caminho sintético o processo da leitura é a soma dos elementos mínimos – o fonema ou a sílaba, o aprendiz aprende a palavra pela somatória das palavras, a frase e o texto. O analítico parte da significação da língua – palavra, frase, conto. E por uma operação de análise, a palavra é segmentada em seus elementos mínimos: o fonema ou a sílaba.

Nessa perspectiva, levando em consideração a unidade mínima de análise na relação entre fala e escrita, percebemos que no método global a unidade mínima é a palavra, no silábico unidade mínima é a sílaba, e no fônico ou fonético a unidade mínima é o fonema.

Nos primeiros séculos de ensino de leitura e escrita, havia um predomínio de instruções denominadas sintéticas, conforme descrição anteriormente. O método mais usado era o método alfabético, iniciado com o ensino das letras e seus nomes.

O método fônico nasceu provavelmente no século XVI com educadores alemães e parte do entendimento que, crianças na fase de alfabetização enfrentam dificuldades em fazer as correspondências entre fonemas e grafemas. Esta proposta à alfabetização segundo Seabra e Dias (2011) ensina como parte fundamental da sua prática um ensino explícito e sistemático das correspondências grafofonêmicas e metafonológicas.

A correspondência grafofonêmica ou grafofônica define as relações de correspondência entre letras (grafemas) e fonemas, esses ocorrem na modalidade oral da língua, enquanto que as letras ocorrem na modalidade escrita. Assim as correspondências grafofonêmicas são utilizadas para decodificar o texto, enquanto as metafonológicas envolvem o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, que se refere à “habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala, ou seja, palavras, rimas, aliterações, sílabas e fonemas, tem se mostrado especialmente importante para o sucesso na aquisição da leitura e da escrita competentes” (CAPOVILLA et al. 2004, p.56).

Enquanto o ensino das correspondências grafofonêmicas é considerado fundamental desde o início do método fônico, o desenvolvimento da consciência fonológica é mais recente, tem sido incentivado principalmente a partir do século XX. Sua importância tem ganhado espaços nas discussões atuais e está sendo defendida por muitos autores inclusive Magda Soares. Tal importância se justifica visto que, quando a criança consegue perceber que a fala é segmentável em sons e que esses sons são mapeados pela escrita, passa a usar um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia, o que possibilita a leitura de qualquer palavra nova, desde que envolva correspondência grafofonêmica regular. Este estágio alfabético é que possibilita o desenvolvimento posterior do estágio ortográfico, ou seja, o desenvolvimento da consciência fonológica e da leitura e escrita alfabética, que usam a de/codificação, sendo um passo inicial necessário para o desenvolvimento pleno da competência em leitura e escrita. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004).

Sobre a importância da consciência fonológica Soares (2016a, 2016b), afirma que entender que o que se escreve são os sons das letras, e que esses sons são segmentados, é uma grande dificuldade das crianças em fase de alfabetização, daí surgem as dificuldades que elas apresentam em discriminar, segmentar e manipular de forma consciente os sons da fala, que são partes constituintes da aquisição da leitura e escrita. Nesse sentido, Seabra e Dias (2011) infere que “esta dificuldade, porém, pode ser diminuída significativamente com a introdução de atividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica, durante ou mesmo antes da alfabetização” (p. 311).

Segundo Capovilla e Capovilla (2000), a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como sendo unidades identificáveis. Ainda nesse sentido os autores nos trazem que as instruções de consciência fonológica têm efeitos positivos sobre a aquisição de leitura e escrita, o que também é defendido fortemente por Soares (1998, 2003, 2004, 2016a).

Sintetizando essas idéias temos que, abordagens fônicas usualmente propõem o ensino explícito e sistemático, com grau crescente de dificuldade das habilidades de decodificação grafofonêmica e de codificação fonografêmica, paralelamente ao trabalho para desenvolvimento da consciência fonológica.

Por sua vez, o método global, também denominado ideovisual, nasceu provavelmente no século XVII, e foi difundido nas escolas brasileiras em meados do século XX através dos PCN de 1997. Esse método analítico pressupõe que a aprendizagem da linguagem escrita se dê pela identificação visual da palavra. Com base na *Gestalt*, a proposta desse método é que seria mais eficaz ensinar a palavra como um todo às crianças, sem focalizar unidades menores, pois pressupõe que o todo é maior que a soma das partes, ou seja, que a informação contida na unidade total de significado é maior do que a soma das informações contidas separadamente nos elementos menores. Nessa perspectiva infere-se que a forma global das palavras forneceria dicas importantes aos leitores iniciantes. Em tal método considera-se que a aprendizagem de leitura e escrita só pode ocorrer a partir de unidades que sejam significativas à criança. Assim, partem das unidades maiores como palavras, textos, parágrafos, sentenças ou palavras-chave (como no método de Paulo Freire) e portanto significativas.

A partir desse entendimento pressupõe que, em um segundo momento, o aluno chegaria a uma compreensão das unidades menores que compõem as palavras, porém sem necessidade de instrução sistemática e explícita para isso, o que se contrapõe fortemente aos métodos sintéticos como no caso do fônico que prevê um desenvolvimento estruturado e sistemático. (SEABRA; DIAS, 2011).

Para os defensores do método global, o conhecimento das correspondências letra-som seria adquirido naturalmente pelas crianças, após o reconhecimento total da palavra estar bem estabelecido. Logo o desenvolvimento da consciência fonológica da criança aconteceria implicitamente no processo de alfabetização ou letramento. Goodam (1976, 1986) sustenta a visão de que as idéias do método global são progressistas e sensíveis às necessidades das crianças e buscam desenvolver a criatividade destas, permitindo a elas próprias “descobrirem” os princípios subjacentes à leitura e à escrita.

Para Soares (2016a), indiferente porém da orientação adotada, o objetivo tanto em métodos sintéticos quanto em métodos analíticos é limitadamente a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita que, embora tenham sido considerados opostos e até incompatíveis inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e psicológico: o associacionismo.

Apesar de diversos outros métodos de alfabetização terem surgido ao longo dos anos, um grande debate ocorreu nos contextos educacionais e clínicos entre os métodos sintéticos e o método global. Com o surgimento do construtivismo e com a difusão do letramento em meados da década de 80 essa disputa se estabeleceu entre os métodos ditos tradicionais (sintéticos e analíticos) e o construtivismo. Recentemente com a ampliação dessa discussão, por vários autores, tanto brasileiros como estrangeiros, e a partir de vários estudos esse debate está concentrado entre o método fônico e o construtivismo. Esse debate tem ocorrido internacionalmente já há algumas décadas e no Brasil tem se intensificado nos últimos anos, (SEABRA; DIAS, 2011); (SOARES, 2003, 2004, 2016a), como discutiremos a seguir.

Em meados de 1980, via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização, após esse período o construtivismo surge como também, uma alternativa de combate a esse fracasso. Com isso propunha-se que a solução para combater os altos índices de reprovação na aprendizagem inicial da língua escrita, seria não um novo método, mas uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2016a).

Com o construtivismo, descobriu-se que o aluno era quem iria construir sua aprendizagem, por meio da interação com situações reais de leitura e escrita, e que esse processo deveria partir das unidades que fizessem significado para o mesmo. Essa revolução conceitual foi fortemente influenciada pelas fases psicogenéticas de desenvolvimento da leitura e escrita de Emilia Ferreiro adotadas na década de 80 como psicogênese da língua escrita, que tomava como ponto de partida as fases de desenvolvimento piagetianas. A abordagem apresentada por ela, concebida internacionalmente também como cognitivismo ganhou força no Brasil como construtivismo. (SOARES, 2003, 2004)

Segundo Soares (2004) a perspectiva psicogenética, alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita por parte da criança, que deixa de ser

considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita. Nessa concepção a criança passa a ser considerada um sujeito ativo capaz de progressivamente (re) construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”. Nesse sentido se diferencia das ditas tradicionais adotadas por muitos métodos, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) em suas concepções de apropriação da escrita, é partir dessa interação com situações reais e significativas de leitura e escrita, que o aluno vai formulando hipóteses de como se dá esse processo, e com confronto dessas hipóteses ele se apropria da leitura e escrita. Dessa forma a partir dessa interação o aluno vai apropriando naturalmente da leitura e escrita, o que está sendo muito contestado ultimamente pelo fato de, a escrita ser uma invenção e construção social que não pode ser aprendida sem que haja uma instrução sistemática para isso, como ocorre diferentemente na aquisição da fala. (SOARES, 2016a).

O construtivismo defende uma alfabetização contextualizada e, portanto, significativa que deve dar-se por meio da transposição didática das práticas sociais de leitura e escrita para o contexto da sala de aula. Segundo essa proposta é por meio da imersão às práticas sociais de leitura que a criança começa a se organizar para apreender o significado deste objeto. Segundo Soares (2003) “interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva”. (p.17). A autora reforça em acordo com essa proposta, que é assim mesmo que as pessoas aprendem, não apenas a ler e escrever, mas é assim que se aprende qualquer coisa: interagindo com o objeto de conhecimento, mas defende que somente a interação não é suficiente para mediar a apropriação por parte da criança sobre o objeto do conhecimento.

Seguindo esses pressupostos é inegável afirmar que, as descobertas da psicogênese e do construtivismo trouxeram contribuições significativas que marcaram a educação e o processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos. Vale ressaltar que esse fenômeno não é um novo método de alfabetização, e sim como “se auto proclama uma revolução conceitual”. (SEABRA; DIAS, 2011, p. 314). Nesse sentido é preciso ter claro que o construtivismo não propõe um novo método, mas ao contrário disso, torna inadmissível um método nos processos de alfabetização e letramento. Com isso, nesse novo quadro teórico e conceitual, os métodos sintéticos e analíticos, agora qualificados como “tradicionais”, são rejeitados por contrariarem tanto o processo psicogenético de aprendizagem da criança quanto a própria natureza do objeto dessa aprendizagem, a linguagem escrita. (SOARES, 2016a). Essa “desmetodização” é abordada pela autora como sendo “a desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização” (p.22).

Em outras palavras ainda conforme a autora, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização ao adotar tal concepção, obscureceu-se sua faceta lingüística, fonética e fonológica e passou-se a defender indiscutivelmente a idéia de que seria incompatível com o

paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização². Nesse contexto a palavra métodos adquiriu uma conotação negativa, quando se fala em “método” de alfabetização identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.) (SOARES, 2003, 2004). Com isso frequentemente manuais didáticos, cartilhas, artefatos pedagógicos recebem inadequadamente a denominação de métodos de alfabetização. (SOARES, 2004, 2016 a).

Segundo Soares (2003, 2004, 2016 a), essa forma com que o construtivismo foi difundido e interpretado nos espaços escolares, fizeram com que a alfabetização perdesse suas especificidades, gerando essa desmetodização do ensino. Esse fato trouxe várias conseqüências negativas para os contextos educacionais, vislumbradas em altos índices de fracasso escolar³ na aquisição da leitura e escrita. Não estamos dizendo que o construtivismo foi a causa desse fracasso, mas conforme afirma Soares (2003, 2004) a forma com que as pessoas o interpretaram e o difundiram corroboraram e muito para isso. Seguindo essa perspectiva, a autora esclarece que a perda da especificidade da alfabetização foi uma conseqüência errônea dessa mudança de concepção da alfabetização, argumentando que:

Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. Codificar e decodificar viraram nomes feios. Aí é que está o erro. Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Lingüisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar. (SOARES, 2003, p.17).

Com o surgimento do movimento construtivista e suas interpretações, falsas inferências e equívocos foram tomadas como base dos processos de alfabetização, para Soares (2003), dentre elas destaca-se a de que, “se for adotada uma teoria construtivista, não se pode ter método, como se os dois

² Segundo Soares (2004) a conciliação dos métodos, *whole language* –(construtivismo) e *phonics* (método fônico), já vem sendo tentada nos Estados Unidos, com a sugestão de superação dos antagonismos pela opção por uma *balanced instruction*, que admite a compatibilidade entre as duas propostas e reconhece a possibilidade de sua coexistência.

³ “É preciso lembrar que os baixos níveis de apropriação da linguagem escrita que vêm sendo evidenciados ao longo de todo o ensino básico não podem ser atribuídos *apenas* a problemas na área de métodos de alfabetização, já *que se devem a um conjunto de fatores*, entre os quais os mais evidentes são a inadequada compreensão da organização do ensino em ciclos e um equivocado conceito de progressão continuada, considerada alternativa à reprovação e à repetência”. (SOARES, 2016 a, p.16, grifo nosso)

fossem incompatíveis. Ora, absurdo é não ter método na educação. Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos” (p.18). Nesse sentido a autora ainda complementa que:

[...] Se existem objetivos, temos de caminhar para eles e, para isso, temos de saber qual é o melhor caminho. Então, de qualquer teoria educacional tem de derivar um método que dê um caminho ao professor. [...] É uma falsa inferência achar que a teoria construtivista não pode ter método, assim como é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos. O ambiente alfabetizador não é suficiente. (SOARES, 2003, p.18)

Nessa perspectiva conforme Soares (2003), não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso também orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito juntamente com o letramento, com textos reais, que tenham significados para o aluno. Pois nesse processo de aquisição da língua escrita, alfabetização e letramento se complementam em suas especificidades.

O resultado dessas novas concepções que foram adotados com o fenômeno construtivista segundo Soares (2003, 2004), foi um fracasso no processo de aquisição inicial da escrita. O Brasil nesse período conforme Seabra e Dias (2011), apresentou um dos piores índices de alfabetização na PISA em 2000, 2003, 2006, 2009, chegando a ficar em último lugar no ano de 2000 entre 32 países. Esse resultado negativo que legitimava o fracasso na alfabetização brasileira, também foi percebido nas avaliações nacionais da SAEB, onde foi constatado um declínio no desempenho entre os anos de 1995 a 2005, período em que o construtivismo foi institucionalizado nas escolas. (SEABRA; DIAS, 2011). Para Soares (2003, 2004), isso se deu devido à desinvenção que alfabetização sofreu com esses ideais, as escolas se apegaram demais as teorias e deixaram de lado os métodos.

O construtivismo adotado também nos países estrangeiros como Estados Unidos⁴

trouxe os mesmos resultados que vimos no Brasil: as crianças não estavam aprendendo a ler e escrever, isso pelo mesmo motivo da aqui, as crianças eram postas em interação total com a língua escrita mas sem um ensino sistemático do sistema convencional de leitura e escrita. (SOARES, 2003). Em decorrência disso nos EUA, foram feitos estudos como o *Reading Panel*, que analisou aproximadamente 1.800 pesquisas a respeito da alfabetização feitas naquele país e descobriram que as crianças aprendem a língua escrita quando se trabalham sistematicamente as relações entre fonema-grafema, ou seja, aprendizagem do sistema convencional de leitura e de escrita: a alfabetização de forma sistemática.

⁴ Nos EUA, o construtivismo, ficou conhecido com o termo: *whole language*, ou seja, língua total. Ele consistia em fazer o aluno conviver de maneira total com a língua. Os resultados porém foram os mesmos obtidos no Brasil, bem como em vários outros países que o adotaram como Inglaterra e França. (SOARES, 2003, 2004, 2016a).

A partir desses pressupostos vários países como a França, Inglaterra e Canadá, também têm adotado o método que os Estados Unidos denominou com *phonics* a fim de superar o fracasso na aquisição da leitura e escrita. O termo em português quer dizer: fonismo, substantivo, mas que nós brasileiros, usamos fônico, adjetivo, por não ter palavra na nossa tradução que corresponda ao significado desse termo (SOARES, 2003). Segundo Soares (2003, p.21), em decorrência desse fracasso e com base nos estudos feitos “o que os especialistas americanos defenderam é que era necessário alfabetizar trabalhando-se as relações fonema/grafema, e que as escolas deveriam escolher um método para isso, desde que esse método trabalhe a aquisição e aprendizagem do sistema alfabético ortográfico o *phonics*”, e não que o antigo método fônico, da forma com que é concebido no Brasil, seria o melhor e mais eficaz método para esse fim.

Essa compreensão contradiz, o que muitos tomaram como verdade absoluta como sendo o método fônico “o caminho” certo. Esse fato é também constatado nos NLS (Novos Estudos de Letramento) de Street (2013), onde apontam que a utilização dos métodos fônicos

sintéticos⁵, na Inglaterra não se mostraram eficazes. Segundo os dados desse estudo, após esse país ter adotado o método fônico sintético “em termos de comparação internacional, uma proporção superior à metade das crianças na Inglaterra apresentava baixo desempenho” (p.57). Ainda sobre esse assunto Soares deixa claro que:

As pessoas estão insatisfeitas com o construtivismo, as denúncias já estão sendo feitas e começam a surgir iniciativas no sentido de corrigir essa situação que considero preocupante. [...] Porém, é que esse movimento está indo em direção ao método fônico.[...] Quando falo em método fônico, refiro-me àquele método do 'casado', em que vinha uma letra de um lado e casava com a letra de outro lado, como aquelas antigas cartilhas fônicas. Mas certamente não é disso que os especialistas estão falando: o que se pretende é voltar a orientar as crianças na construção das relações fonema/grafema. (2003, p.20)

É fato que o fracasso na alfabetização vem acontecendo nas escolas brasileiras há décadas e sempre existiu, o que muda são as formas com que esse fracasso era revelado. Antes do construtivismo, esse problema era legitimado através da evasão e repetência. O aluno reprovava várias vezes, por não adquirir o domínio da escrita nas séries iniciais, hoje com a implantação dos ciclos e a

⁵ De acordo com Wyse e Styles (2007, p. 35): “O Painel Nacional de Leitura americano descreveu os programas fônicos sintéticos como aqueles que dão ênfase a ensinar aos alunos a converter letras (grafemas) em sons (fonemas) para, em seguida, misturar os sons para formar palavras conhecidas. O fônico analítico, por outro lado, refere-se a programas fônicos baseados em unidades maiores, que apresentam às crianças palavras inteiras, antes de ensiná-las a analisar essas unidades em seus componentes, e enfatizam as maiores sub partes das palavras (ou seja, *onset*, rimas, fonogramas, padrões de ortografia), bem como fonemas”.

progressão continuada o aluno chega à quarta série analfabeto, e em inúmeros casos essa realidade se estende até os anos finais do ensino fundamental⁶, conforme nos traz Soares (2003).

Para a autora isso se dava porque, no primeiro caso tínhamos métodos que não estavam fundamentados em teorias psicológicas, psicolinguísticas nem linguísticas, logo o aluno não aprendia, hoje temos uma ótima teoria construtivista, porém, inferiu-se que ela seja incompatível com algum método. Nesse sentido a autora conclui que antes das concepções construtivistas haviam vários métodos, mas não uma teoria, “hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método, [...] é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método” (p.17).

Alfabetização, no estado atual em que está sendo discutida com relações nas ciências linguísticas, da psicologia cognitiva, da psicologia do desenvolvimento, é um processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências. (SOARES, 2016a). Nesse sentido os métodos se tornam uma questão, pois segundo Soares (2016a) derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina. Quando se ensina a língua escrita conclui-se que sua aprendizagem inicial é um fenômeno extremamente complexo, envolve duas funções da língua escrita: ler e escrever que, se igualam em alguns aspectos e diferenciam-se em outros. É composto de várias facetas, consideradas conforme a autora salienta: faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural. São facetas que se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo em que se complementam como facetas de um mesmo objeto. Conforme a especificidade de cada faceta argumenta a autora:

Na faceta “linguística”, o objeto de conhecimento é essencialmente linguístico – o sistema alfabético-ortográfico de escrita. As duas outras facetas implicam outros objetos de conhecimento que vão além do linguístico: a faceta interativa, o objeto de conhecimento é o uso da língua escrita para a interação, a compreensão e a produção de textos, o que envolve, para além da dimensão linguística, elementos textuais e pragmáticos, não exclusivamente linguísticos; na faceta sociocultural, o objeto do conhecimento são os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais e em diferentes eventos de letramento, estando presentes, portanto, inúmeros elementos não linguísticos”. (SOARES, 2016a, p.38)

O problema que se têm estabelecido com os métodos e teorias vinculadas a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e escrita ao longo dos anos, é que muitos especialistas têm estudado e investigado esse processo de forma fracionada, isoladamente, como objeto de determinadas ciências

⁶ Nesse contexto torna-se significativo o fato de o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 2014, ter estabelecido, como uma de suas 20 metas, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. (BRASIL, 2014)

para designar componentes. Por isso a tanta discrepância e aversão entre esses métodos e teorias, e com isso se torna complexo a discussão em cima de qual método ou teoria seja correta, pois cada um aborda facetas diferentes, e apresentam contribuições para as facetas o qual elas defendem, ignorando ou marginalizando as demais. O que não deveria acontecer, uma vez que a aquisição da língua escrita é composta por essas três facetas, que devem ser trabalhadas juntas, através da alfabetização e do letramento (SOARES, 2016a, 2016b).

Nesse sentido a autora argumenta que: “As propostas e métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita restringem-se, em geral, a uma parte do processo, equivocadamente considerando que a parte é o todo da aprendizagem inicial da língua escrita” (p.33). A autora sintetiza as especificidades de cada faceta da seguinte forma: no processo de aquisição da escrita “se aprende a codificar e decodificar a língua escrita (parte da faceta lingüística), para fazer alguma coisa com isso, interagir com outros por meio da escrita nas situações em que a escrita é a forma de comunicação (faceta interativa). E tudo isso dentro de um contexto cultural que tem lá suas idéias sobre a escrita, a utiliza com determinadas funções, exige isso e aquilo das pessoas, que é a terceira faceta (sociocultural)”. (SOARES, 2016b)

Quando se trata da aprendizagem da língua escrita, a autora enfatiza que não se deve tomar um fenômeno multifacetado de forma fragmentada, como se as outras partes não lhe fossem importantes ou complementares, nesse processo de aquisição da língua inicial escrita essas facetas se somam para compor o todo que é o produto desse processo: a alfabetização e o letramento. Assim, um só componente (faceta) do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta no produto: a criança alfabetizada e inserida no mundo da cultura escrita, ou seja a criança letrada. Nesse sentido inferências relacionadas à forma de como a criança aprende, requer que, diferentemente do que vem acontecendo, se considere a aprendizagem da língua escrita como um todo, e também a especificidade de cada uma de suas facetas, as diferentes implicações metodológicas que decorrem dos princípios e teorias que esclarecem cada uma. (SOARES, 2016a).

Em uma discussão sobre a aquisição da leitura escrita Soares (2016a), salienta que, embora esse processo seja multifacetado, a faceta lingüística se constitui o alicerce das duas outras facetas porque, embora a aprendizagem inicial da língua escrita deva incluir habilidades de compreensão e de produção de texto escrito, e ainda de uso da língua escrita nas práticas sociais que ocorrem em diferentes contextos de sociedades letradas, estas habilidades, que constituem as facetas interativa e sociocultural, dependem fundamentalmente do reconhecimento na leitura e da produção na escrita. Tolchinsky (2003, apud Soares, 2016 a, p.36), aborda que:

[...] aprender o sistema de escrita é apenas um fio na teia de conhecimentos pragmáticos e gramaticais que as crianças precisam dominar a fim de tornarem-se

competentes no uso da língua escrita, mas é uma aprendizagem imperativa, e promove as outras.

Como dito anteriormente, o que tem acontecido com as concepções construtivistas, é que a alfabetização tem perdido suas especificidades, com isso não se prevê ensino sistemático e explícito da faceta linguística da alfabetização, no pressuposto de que a criança descobrirá o princípio alfabético e se apropriará do sistema alfabético de escrita e de suas convenções por processo semelhante àquele pelo qual se apropriou da cadeia sonora a fala usando-a em eventos de letramento autênticos que respondem a suas necessidades.

Nesse sentido as discussões ao longo do tempo relacionadas aos métodos e recentemente as teorias, têm se centrado entre colocar ou não o foco na faceta linguística da alfabetização⁷.

Para Soares (2003, 2004, 2016 a, 2016 b), a alfabetização é sistemática e progressiva através da faceta linguística, por isso é importante que a alfabetização tenha “métodos” que possuam bases teóricas, psicológicas e linguísticas, por se tratar da aprendizagem da técnica e domínio de um sistema de representação convencional de leitura e escrita, que envolve as relações fonema/grafema, bem como o uso dos instrumentos com os quais se escreve. Nesse sentido, a autora defende que há necessidade de se adotar múltiplos métodos (ou procedimentos) durante esse processo, diferenciados segundo a faceta que cada um busca desenvolver para métodos de alfabetização e métodos de letramento que sejam embasados em teorias e que diminuam as dificuldades que o aluno enfrenta.

A autora não enfatiza que é preciso ter um método específico de trabalhar a alfabetização, mas que devido à especificidade das facetas que envolvem esse processo, o importante é se basear em métodos, principalmente na faceta linguística que se dá de forma sistemática. Idéia essa que é indiscutivelmente negada por muitos defensores do construtivismo, desses princípios surgem tamanha aversão alguns métodos, principalmente os sintéticos como no caso dos fônicos ou fonéticos. A autora não defende que tenhamos que deixar de lado as teorias, principalmente o construtivismo, ao contrário disso, enfatiza sua importância, pois de fato o aluno constrói seu conhecimento, mas ela nos diz, que mesmo diante disso é preciso que os professores entendam como se dá o processo de aquisição da leitura e escrita, assim desenvolvam seu papel de mediadores do conhecimento, facilitando a descoberta do aluno em relação a consciência fonológica e assim se aproprie da tecnologia escrita.

Segundo Soares (2013, 2016a, 2016b) devemos perceber que o foco nos processos de leitura e escrita, não deve estar centrado sobre os métodos e suas teorias, mas sim, deve estar em como a

⁷ “Em países de língua inglesa, a divergência entre colocar ou não o foco na faceta linguística se manifestou na oposição entre *whole language* e *phonics* (oposição tão radical que os debates ganharam a denominação de “guerras”, as chamadas *reading wars*); no Brasil, essa divergência manifestou-se na oposição entre construtivismo e métodos “tradicionais” – analíticos e sintético.” (SOARES, 2016a, p.42)

criança se apropria da língua escrita, pois como atesta a autora, elas não aprendem de forma homogênea, pelo contrário, aprendem através de variadas formas, e não existe um método que seja eficaz para todas as crianças devido as suas especificidades enquanto sujeitos. Em contrapartida deixar de utilizá-los nos processos de alfabetização, também podem trazer prejuízos à aprendizagem do aluno, pois esse processo é sistemático.

Nesse sentido Soares (2013, 2016b) argumenta que as pessoas não se dão conta de como é difícil para criança, aprender um sistema de representação que é bastante abstrato, pois trata de representar os sons da fala em grafemas, e a criança precisa descobrir isso, para que a criança vivencie esse processo, tão complexo. Ainda segundo a autora, tomando como base a teoria histórico-social de Vygotsky (1998), salienta que é necessário que o professor tenha conhecimento disso, e de como se dá esse processo, para atuar na ZDP (zona de desenvolvimento proximal), e a ajudá-la na assimilação das estruturas grafema/fonema, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica proporcionando saltos qualitativos em seu aprendizado. Nesse sentido Moraes também argumenta trazendo as seguintes contribuições:

É impossível imaginar que a criança aprenda por si só a chave do enigma e imaginar que haja alguém que defenda que aprendizagem da leitura não necessita de ensino, argumentando que a criança, senhora de uma inteligência ativa, construtora de hipóteses, rapidamente descobre, sem ajuda de professor, qual é o elo que liga o alfabeto à fala. Na verdade esse elo é altamente abstrato. (2013, p. 31).

É através dessas concepções sobre métodos e teorias, que a autora pauta suas concepções de alfabetização e letramento. Nesse sentido percebe-se que os métodos e as teorias não se excluem, mas se complementam e dialogam entre si, cada um com sua contribuição, para propiciar a essa diversidade de sujeitos uma aprendizagem significativa na aquisição inicial da língua escrita.

Para Soares, seguindo essas perspectivas, métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita ganham um novo entendimento, onde esses devem ser oriundos de fundamentos e princípios teóricos, nesse sentido sendo entendidos como:

[...] conjuntos de procedimentos que, com base em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, orientam essa aprendizagem, em cada uma de suas facetas. No entanto, métodos não atuam autonomamente, sem limitações ou obstáculos; constituídos de procedimentos de interação entre alfabetizador (a) e alfabetizados, efetivam-se na inter-relação entre participantes diferenciados, em situação de aprendizagem coletiva, em um contexto escolar inserido em determinada comunidade socioeconômica e cultural. Ou seja: métodos não constroem um processo linear, mas, como consequência de muitos e vários fatores intervenientes, configuram-se como um processo de grande complexidade (SOARES, 2016a, p.51-52)

Nessa perspectiva podemos perceber de acordo com a autora que, as teorias, os princípios linguísticos e psicológicos, devem fundamentar os “métodos” (procedimentos) que serão adotados, embora tenham que deixá-los suficientemente flexíveis para que, na prática pedagógica possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interfiram na aprendizagem dos alfabetizandos. Assim é imprescindível que desses princípios e teorias que são adotados nos espaços escolares, se “produzam métodos que orientem o desenvolvimento e a aprendizagem da faceta linguística da alfabetização, recorte essencial da aprendizagem inicial da língua escrita e da introdução da criança à cultura letrada (SOARES, 2016 a, p. 53). Nesse sentido, as teorias principalmente o construtivismo e os métodos, ao contrário do que muitos pensavam ser impossível, passam a caminhar juntos no processo de ensino e aprendizagem da aquisição inicial da escrita.

Com base nesses pressupostos podemos pensar quais os caminhos percorrer para mediar os processos de alfabetização e letramento, a fim de que possamos conduzir os alunos por um processo que seja de fato significativo, e com isso contribua na aprendizagem e desenvolvimento desse aluno. Tais entendimentos se constituíram de extrema importância para pesquisa e principalmente para o desenvolvimento do produto, por se tratar da parte principal que o compõe: a proposta pedagógica apresentada por ele, ou seja, a tarefa.

No capítulo a seguir, abordaremos sobre a história e os caminhos da educação inclusiva, afinal ideais de inclusão é o que nos sensibiliza a pensar sobre a exclusão a que muitas pessoas com deficiência, inclusive as com SD foram e ainda têm sido submetidas diariamente.

Tecnologia e educação

A partir da década de 1990, com o processo de globalização, o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) teve um salto de relevância nas atividades diárias em todas as instâncias sociais, o que reverberou também nas práticas educativas dentro dos espaços escolares. Com o advento da internet e das TIC foram surgindo novos desafios na área da educação, assim como surgiram formas diferenciadas de interação e aprendizagem. Segundo Galvão Filho (2012):

É fácil perceber que o mundo, com todas as suas representações sociais e culturais, vem sendo profundamente modificado com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Os diferentes e inovadores ambientes de interação e aprendizado possibilitados por essas tecnologias surgem como fatores estruturantes de novas alternativas e concepções pedagógicas (p.65)

Silvio (2000, p. 48), salienta que “a característica essencial de uma tecnologia de uma sociedade do conhecimento é a de ser um prolongamento das faculdades intelectuais do ser humano”. Nesse sentido, para o autor as TIC podem contribuir de forma significativa no desenvolvimento cognitivo do ser humano, uma vez que as TIC estão atreladas as mais variadas formas de conhecimento produzidas na sociedade.

Segundo Santaella (2003, p.23), “as novas tecnologias da informação e comunicação estão mudando não apenas as formas do entretenimento e do lazer, mas potencialmente todas as esferas da sociedade”. Dessa forma para a autora o uso das tecnologias têm sido entendidas para além de um caráter meramente de entretenimento e diversão, e assumido um papel mais cultural, marcando uma fase histórica da cultura dos sujeitos da sociedade atual, reverberando em novos ambientes de interações sócio-culturais e também de aprendizagens.

Para Galvão Filho (2012) as TIC, são concebidas como instrumentos e signos da cultura do aluno, que reverberam nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo o autor:

O ser humano conseguiu evoluir como espécie graças à possibilidade de ter descoberto formas indiretas, mediadas, de significar o mundo ao seu redor, podendo, portanto, por exemplo, criar representações mentais de objetos, pessoas, situações, mesmo na ausência dos mesmos. Essa mediação pode ser feita de duas formas: através do uso dos signos e do uso dos instrumentos. Ambos auxiliam no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (GALVÃO, 2004, p. 87).

Nessa perspectiva segundo Galvão Filho (2012), as TIC adquirem um papel importante na aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que auxiliam na representação do objeto do conhecimento (signos) e atuam também como instrumento de mediação entre o aluno e esse objeto. Nesse sentido as TIC, são concebidas como instrumentos que favorecem a apropriação dos signos da cultura do indivíduo, como no caso da língua escrita, que como vimos é um signo constituído historicamente. Com isso proporcionam a mediação que impulsiona o desenvolvimento das suas funções superiores, o com que faz com que os sujeitos internalizem e se apropriem desse objeto do conhecimento, a língua escrita. Com essas proposições o autor defende que:

Já como exemplo de signos presentes no nosso tempo, necessários para essa mediação, talvez seja possível situar todas as novas possibilidades proporcionadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, como os ambientes virtuais de interação e aprendizagem, enquanto importante realidade de nossa cultura, e cuja apropriação responsável e crítica a tornaria um meio concreto para a formação do sujeito e para a sua inclusão social (LÉVY, 1999 apud GALVÃO FILHO, 2012, p.70).

As tecnologias têm sido cada vez mais implementadas nos contextos educativos, pois refletem muito do universo social e cultural em que os alunos encontram-se inseridos. Para vários autores como Sampaio e Leite (2008), é importante que a escola relacione os conteúdos escolares aos contextos do aluno para que de fato o ensino seja mais significativo para o mesmo, o que promove mais chances de aprendizagens. Com base nesses pressupostos, Sampaio e Leite (2008) estabelecem uma relação entre as TIC e o universo do aluno, uma vez que, como vimos, elas têm sido instrumentos culturais. Nas palavras dos autores: “Para realizar a tarefa e relacionar o universo do aluno ao universo dos conteúdos escolares, e com isso contribuir para a formação básica do cidadão/trabalhador, o professor precisa também utilizar as tecnologias que hoje são parte integrante da vida cotidiana” (p. 74). Kenski (2011, p. 103) complementa sobre a importância do uso das tecnologias na gestão da aprendizagem: “O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos”.

Nesse cenário as TIC têm sido concebidas como novas formas de aprender, de ensinar, de se relacionar e principalmente de mediar à interação entre o aluno e o objeto do conhecimento. Assim têm sido entendidas como uma nova forma de se chegar ao aluno, fazendo com que as situações de ensino e aprendizagem promovidos na escola sejam significativas, atrativas e interessantes para o mesmo.

Reforçando a importância que as TIC exercem na educação e em suas práticas pedagógicas, Giroto; Poker; Omote (2012) enfatizam que:

As aplicações das TIC para a realização de atividades traz uma série de vantagens, tais como: a individualização do ensino respeitando o ritmo e o tempo de realização de atividade de cada aluno; a flexibilidade que viabiliza o uso de canais sensoriais distintos; a avaliação contínua e dinâmica; a auto avaliação; a manutenção da mesma atividade/exercício de acordo com as necessidades educacionais do aluno; o ajuste do nível de complexidade da atividade; o desenvolvimento de hábitos e de disciplina para sua utilização; a motivação, pois podem ser inseridos temas, cores, figuras, formas que atendem aos interesses dos alunos estimulando-os, de diferentes maneiras, a realizar as atividades propostas, entre outras. (p.21)

As novas tecnologias são ferramentas, e recursos que estão sendo muito utilizadas em variados contextos educacionais, nesse cenário se destacam também os inclusivos. Galvão Filho (2012) infere que as possibilidades tecnológicas hoje existentes, as quais viabilizam essas diferentes alternativas e concepções pedagógicas, para além de meras ferramentas ou suportes para a realização de tarefas, se constituem elas mesmas em realidades que configuram novos ambientes de construção e produção de conhecimentos, que geram e ampliam os contornos de uma lógica diferenciada nas relações do homem

com os saberes e com os processos de aprendizagem. Nesse sentido as TIC como ferramentas mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem podem ajudar os alunos, principalmente aqueles que apresentam necessidades educacionais específicas a romperem com suas limitações e se desenvolverem. Por esse motivo essas ferramentas têm sido muito incorporadas a práticas inclusivas, principalmente também na educação especial. (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012). Conforme enfatiza os autores:

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresentam se como promissoras para a implementação e consolidação de um sistema educacional inclusivo, pelas suas possibilidades inesgotáveis de construção de recursos que facilitam o acesso às informações, conteúdos curriculares e conhecimentos em geral, por parte de toda a diversidade de pessoas dentre elas as que apresentam necessidades especiais. (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012)

Segundo Giroto; Poker; Omote (2012) a escola tem enfrentado muitas dificuldades na escolarização de seus alunos, e esta situação agrava-se ainda mais quando se trata de alunos com NEE. A presença dessa criança com dificuldades de aprendizagem dentro da sala de ensino regular quer seja por alguma deficiência ou algum outro motivo, tem exigido um conjunto de estratégias e procedimentos de ensino diferentes daquele utilizado em escolas especiais para que de fato essa criança consiga compreender o conteúdo ensinado pelo professor. Assim para os autores “os recursos das TIC devem ser amplamente utilizados a favor da educação de todos os alunos, mas notadamente daqueles que apresentam peculiaridades que lhes impedem ou dificultam a aprendizagem por meios convencionais. (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 17). Nesse sentido os autores enfatizam que:

Vivemos hoje o vigoroso desenvolvimento de recursos tecnológicos, em especial aqueles propiciados pela microinformática, os quais representam um espetacular panorama de recursos que podem ser utilizados para a escolarização de alunos com as mais variadas necessidades educacionais especiais. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresentam se como promissoras para a implementação e consolidação de um sistema educacional inclusivo, pelas suas possibilidades inesgotáveis de construção de recursos que facilitam o acesso às informações, conteúdos curriculares e conhecimentos em geral, por parte de toda a diversidade de pessoas dentre elas as que apresentam necessidades especiais. (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 7)

Os autores reforçam que “as TIC em tempo de Educação Inclusiva são uma oportunidade para respeitar identidades e para criar ambientes de aprendizagem em que cada aluno tenha a possibilidade de se sentir útil e participativo”. (p.39). Ainda nessa perspectiva Giroto; Poker; Omote (2012) complementam que:

As TIC tornaram-se um elemento imprescindível para a implementação de um sistema educacional inclusivo, pois possibilitam o acesso às informações, acesso aos conteúdos curriculares, bem como a organização diferenciada das atividades de forma a atender as condições e características do aluno, ou seja, às suas especificidades. (p.17)

As TIC na educação inclusiva atuam também como uma forma de “compensação” das dificuldades e deficiências de seu alunado (GALVÃO FILHO, 2012). Nesse sentido Giroto; Poker; Omote (2012) salientam que pesquisas têm demonstrado que o uso sistemático das TIC no processo de ensino e de aprendizagem de escolares estão possibilitando o “desenvolvimento das suas competências de forma a superar barreiras de aprendizagem advindas de condições sociais, sensoriais, intelectuais, neurológicas, motoras ou outras. (p.19).

Nessa mesma perspectiva Galvão Filho (2012) argumenta que as TIC também assumem um papel de Tecnologia Assistiva⁸ (TA) para os alunos com deficiências, uma vez que “o próprio computador é a ajuda técnica para atingir um determinado objetivo.” (p.81).

Nesse sentido, Galvão Filho destaca que “as limitações interpostas pela própria deficiência, incluídos aí todos os obstáculos sociais e culturais dela decorrentes, tenderiam a converter-se em sérias barreiras para essa atribuição de sentido aos fenômenos do seu entorno e à própria interação social”. (2012, p. 70). O autor ainda complementa que crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou intelectual) “têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem”. (p.70). Assim para o autor as tecnologias atuam de forma mediadora na constituição de sentidos, e na interação entre a pessoa com NEE e o mundo a sua volta, que como vimos fazem toda a diferença na aprendizagem dos sujeitos, o que conseqüentemente proporciona o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

É inegável como vimos, a significância que as tecnologias exercem na educação, e principalmente na educação inclusiva. Não obstante a isso, é importante dizer que conforme Giroto;

⁸ Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2008). Tecnologia Assistiva, é utilizada como mediadora, como instrumento, como ferramenta mesmo, para o “empoderamento”, para a equiparação de oportunidades e para a atividade autônoma da pessoa com deficiência, na sociedade atual (GALVÃO FILHO, 2009). As TA não estão necessariamente relacionadas a recursos digitais, como computadores, mas a qualquer instrumento, recursos, que facilite ou promova a acessibilidade de pessoas com algum tipo de NEE. Dentre essas TA, o autor destaca também as TIC. (GALVÃO FILHO, 2012)

Poker; Omote (2012) enfatizam as TIC por si só, não são garantia de qualidade de ensino, “não garantem a escolarização do aluno” (p.12). Para os autores os professores exercem naturalmente um importante papel na educação, principalmente na inclusiva, e o sucesso durante o processo de apropriação, acarreta à esse profissional um grande desafio também “na adoção de esforços coletivos para a compreensão acerca das TIC e sua aplicabilidade no âmbito educacional”. (p.7).

Conforme no diz Carvalho (2001, p. 67):

[...] a informática e as demais tecnologias de informação e comunicação não representam um fim em si mesmas. São procedimentos que poderão melhorar as respostas educativas da escola e contribuir, no âmbito da educação especial [...] Dentro desse contexto torna-se imprescindível ao professor o conhecimento sobre as TIC e sobre sua utilização na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Com base nessas discussões que defendem o potencial que as TIC apresentam como instrumentos facilitadores dos processos de ensino aprendizagem, podemos perceber que se fazem muito significativas como ferramentas de apoio a inclusão de estudantes que outrora se encontram excluídos de processos básicos oferecidos pela escola regular, como a alfabetização e o letramento. Dentre esses estudantes excluídos se destacam, os com SD. As TIC nesse cenário se apresentam como recursos de mediação entre esse estudante e o objeto do conhecimento, no caso a língua escrita, atuando como defende Galvão Filho (2009, 2012) como compensação de suas deficiências, como TA que facilitam esse processo, dando sentido e significado por serem instrumentos do universo do estudante e por isso já trazem consigo um pontos muito favoráveis a aprendizagem, como a motivação, a ludicidade.

A seguir abordaremos sobre outro recurso que têm inovado as práticas educativas, a gamificação, e que aliada às novas tecnologias, tem sido muito utilizadas também em softwares educativos, engajando e despertando o interesse dos estudantes, tornado o ensinar e o aprender, algo divertido, interessante e lúdico. Entendemos que esses fatores favorecem uma proposta inclusiva, e que aliados a uma boa proposta pedagógica podem ser muito significativos para alfabetização e letramento de pessoas com SD.

Letramento digital

O advento das novas TIC tem influenciado diversos campos da sociedade, bem como a forma com que as pessoas se interagem, pensam e produzem. Essas influências têm repercutido na forma

com que os sujeitos se relacionam também com a leitura e escrita. Das mais variadas formas e contextos sócio-culturais que se constituem na relação dos sujeitos com esse objeto do conhecimento têm surgido os multiletramentos, dentre eles o letramento digital, ou melhor dizendo, os letramentos digitais.

A alfabetização e letramento, se constituem processos diferentes. Enquanto que a alfabetização se trata da apropriação de um código, no caso alfabético, o letramento se trata do uso social que se faz desse código de leitura e escrita alfabética. (SOARES, 1998, 2002), (KLEIMAM, 1995). Podemos então dizer que as práticas e os eventos que envolvem os usos sociais da leitura escrita estão diretamente relacionados com os contextos sociais e culturais em que os sujeitos que se utilizam da leitura e escrita estão inseridos.

É fato que esses contextos estão em constantes mudanças por diversos fatores. Isso implica afirmar que se torna impossível estabelecer uma única definição para o termo letramento, pois dessas mudanças sociais surgem também novas formas de relação com a leitura e escrita, ou seja, novos letramentos. Rezende enfatiza que por conta da “multiplicidade de eventos sociais em que a leitura e a escrita são utilizadas e a multiplicidade de habilidades necessárias para participar competentemente nesses eventos, alguns autores têm proposto o uso do termo letramentos, no plural”. (2016, p.97).

Diante desses pressupostos é importante destacar que a quantidade de eventos sociais de uso da leitura e escrita aos quais as pessoas se expõem, o número de gêneros que circulam nesses diferentes eventos e o fato das práticas sociais de leitura e escrita estarem continuamente em mudança tornam difícil, senão impossível, a tarefa de definir um indivíduo letrado e de se adotar um único conceito para letramento. (REZENDE, 2016). Para Buzato:

Letramento, ou mais precisamente os letramentos, são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, e são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais. (2006a, p. 4)

Para Street (2013), pensar o letramento não somente como aquisição de habilidades, mas como prática social, requer reconhecer os múltiplos letramentos que se originam desses contextos sociais, e que caracterizam esse fenômeno, que varia com o tempo e espaço. Dentre os diversos fatores que corroboram para com as mudanças sociais e culturais em suas diversas esferas, as TIC têm ganhado destaque.

As TIC estão em todas as partes e fazem parte do cotidiano dos indivíduos na contemporaneidade. Não há como negar que as práticas de leitura e escrita na atualidade, em sua

maioria são mediadas por uma tecnologia digital. Assim, pensar em letramento hoje, envolve considerar a presença das tecnologias digitais em nossas atividades cotidianas. (REZENDE, 2016). Com a evidência dos “nativos digitais”, têm surgido novas demandas sociais de leitura escrita. Lévy (1999) afirma que a cibercultura traz uma mutação na relação com o saber. Essas mudanças ocasionadas pelas novas demandas sociais e culturais decorrente das TICs têm repercutido em novos eventos e práticas de letramento estabelecidas no ciberespaço.

Para Soares (2002) estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web) e a Internet. De acordo com a autora, dessa relação com a tecnologia, (emergente da sociedade atual), com a leitura e escrita, surge o letramento digital.

Ainda hoje é possível encontrar definições que compreendam o letramento digital como a capacidade de ler e escrever por meio das novas mídias. Segundo Rezende (2016) existe ainda “alguns entendimentos de que a simples inclusão do recurso digital em um evento de letramento caracteriza o letramento digital” (p.103). Essas, contudo são visões que empobrecem o verdadeiro sentido e significado do que venha a ser o letramento digital e tem sido amplamente contestada. Baseando-se nesses entendimentos, o letramento digital com frequência tem sido compreendido um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência os softwares, ou a realizar tarefas básicas de acesso de informações. Essa visão trata-se de uma definição essencialmente funcional e instrumental, uma vez que especifica as capacidades básicas necessárias para realização de certas operações, mas não vai muito além disso. (BUCKINGHAM, 2010).

Na perspectiva para além do funcionalismo, conforme Buckingham “o indivíduo digitalmente letrado é entendido como aquele que faz buscas eficientes, que compara uma série de fontes e separa os documentos confiáveis dos não confiáveis e os relevantes dos irrelevantes”. (2010, p. 49). Isso implica dizer que o sujeito letrado é aquele capaz de agir de forma crítica e reflexiva diante dos eventos e práticas de leitura e escrita que lhe são proporcionados por meio das tecnologias digitais.

Apesar do letramento digital estar vinculado ao uso social da leitura e da escrita, muitas vezes o termo tem sido utilizado para denominar práticas que se utilizam da tecnologia, sem que se considerem seus impactos sociais e culturais. Nos dias de hoje já se sabe que as definições do letramento digital, vão além de meros aspectos instrumentais e funcionais e se constituem nas relações da língua escrita com o social e cultural. A idéia de que o letramento digital tanto afeta essas relações, quanto é afetado por elas, já é defendida por muitos autores. (BUZATO, 2006), (REZENDE, 2016).

É importante reforçar que o letramento digital, parte das mesmas compreensões que definem o letramento no sentido “tradicional”, porém esse se dá por meio de recursos tecnológicos, logo se trata

do uso social da leitura e escrita na web 2.0⁹. De acordo com Braga (2003) o letramento digital é “uma ampliação do escopo do letramento tradicional, no sentido de que as práticas letradas ocorrem no contexto digital”.

Mais que o domínio de uma técnica ou uma tecnologia, o letramento digital diz respeito ao uso crítico e reflexivo que se faz da leitura e escrita nos mais diversos contextos sociais por meio das mídias digitais. Por serem práticas sociais e não variáveis autônomas, os letramentos digitais tanto afetam as culturas e os contextos nos quais são introduzidos, (ou que ajudam a constituir), quanto por eles são afetados, de modo que seus "efeitos" sociais e cognitivos variarão em função dos contextos socioculturais e finalidades envolvidos na sua apropriação. (BUZATO, 2006).

Freitas (2010) nessa perspectiva também abarca definições que compreendem o letramento digital para além de uma instrumentalidade, destacando suas relações socioculturais com a leitura e escrita. Para a autora o letramento digital diz respeito ao:

Conjunto de competências necessárias para que o indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (2010, p. 339).

De acordo com Buckingham (2010) o letramento digital se trata da habilidade crítica e reflexiva de usar a informação em prol do conhecimento, não é somente uma questão funcional, não se refere somente ao fato de ser capaz de manusear o computador e fazer pesquisas. Para o autor, não basta ter somente as habilidades necessárias para se processar informações na mídia digital, é preciso ser capaz “de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento” (BUCKINGHAM, 2010, p. 49).

Xavier (2005, p. 134) aborda o letramento digital salientando que:

[...] o *letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita

⁹ A Web 2.0 se conceitua no âmbito essencialmente online. Desta forma, atividades que antes eram feitas de forma offline, com o auxílio de tradicionais programas vendidos em lojas especializadas, passam a ser feitas de forma online, com o uso de ferramentas gratuitas e abertas a todos os usuários. a principal característica dessa mudança na internet é o aproveitamento da inteligência coletiva. Além disso, a Web 2.0 se baseia no desenvolvimento de uma rede de informações onde cada usuário pode não somente usufruir, mas sim, contribuir. (DANTAS, 2019)

feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (grifos do autor).

Como podemos perceber os autores citados, apresentam uma perspectiva de letramento digital que perpassa o funcionalismo tecnológico, e se estabelece em uma visão crítica e reflexiva aliada ao uso da leitura e escrita no ciberespaço.

Diante dessas compreensões, ser letrado digitalmente implica, portanto, dizer que o sujeito não apenas reconhece os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, mas principalmente se apropria deles, utilizando-os de forma coerente, reflexiva e criativa em um ambiente diferente - o digital, que requer novas práticas de leitura e escrita, decorrentes da substituição do papel, (texto impresso) pela tela (texto digital) (MARZARI; LEFFA 2013). Assim Marzari e Leffa (2013) defendem que o “letramento digital pressupõe novas maneiras de conceber o ensino e a aprendizagem, na medida em que, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, pautadas no uso das TIC, busca atender às demandas formativas do indivíduo para que este possa agir em sociedade, tornando-se efetivamente parte dela” (p.4)

Para alguns autores como Soares (2002) o texto na tela, ou seja, lido na interface digital, constitui uma revolução do espaço da escrita, que altera fundamentalmente a relação do leitor com o texto, as maneiras de ler e os processos cognitivos. Para a autora nessa perspectiva, se abrem possibilidades novas e imensas à representação eletrônica dos textos, que substitui a materialidade do livro pela imaterialidade dos hipertextos, sem lugar específico. Essas mutações demandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita e novas técnicas intelectuais. A autora complementa dizendo que a tela como espaço de escrita e de leitura traz “não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela” (SOARES, 2002, p.153).

Diante desses argumentos Soares (2002) nos remete ao fato que na cibercultura, o confronto entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita e seus diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza, sugere que se pluralize a palavra letramento digitais e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos. Assim a autora defende o uso do termo no plural, para enfatizar a idéia de que:

Diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. (SOARES, 2002, p. 156)

Essa ampliação do termo letramento digitais, nos leva a compreender o letramento em seu aspecto infinito, em sua relação direta com a sociedade e cultura, uma vez que ambos estão em um processo dialético de modificações. Logo compreender que existem diversos letramentos que são constituídos nesse desfecho, é compreender que de igual modo acontece com os letramentos oriundos dos contextos sociais e culturais mediados pelas TIC, no ciberespaço.

Seguindo essas perspectivas, Buzato também defende a idéia de que seria mais adequado então aderir ao termo letramentos digitais, para se referir aos multiletramentos que existem e que podem vir a existir nas práticas de leitura e escrita mediada pelas tecnologias digitais. Nas palavras do autor:

Letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se

apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 16)

Com base em todas essas premissas discutidas, podemos concluir que o letramento digital é uma demanda recorrente da contemporaneidade. Devido a diversidade de contextos sociais e culturais em que a leitura e escrita estão inseridas e a infinidade de letramentos que surgem com a cibercultura até mesmo o letramento digital tem sido compreendido em sua realidade mais ampla, sendo mais adequado também nos referir à “letramentos digitais”. Logo já não cabe mais dizer de um único letramento digital que surge nesse contexto, mas sim de multiletramentos que estão sempre surgindo nessa interação entre o sujeito e os eventos e práticas de letramentos nesse novo espaço, que como visto está em constante mudança.

Tais fatos nos levam enquanto profissionais mediadores do conhecimento a refletir sobre nossas práxis pedagógica, nos levam a compreender novas maneiras de aprender e a mediar o conhecimento, a pensar sobre novas formas de aprendizagem para além dos conteúdos formais da escola tradicional. Essa nova realidade ao qual estão inseridos, nossos estudantes, os nativos digitais, nos leva a refletir sobre a realidade desse aluno e o papel do professor e da escola em meio a realidade dos multiletramentos, inclusive dos letramentos digitais.

Diante de todas essas discussões que norteiam o desenvolvimento dessa pesquisa, podemos dizer que a base teórica constituída até aqui, nos permitem um novo modo de olhar para nossos dados e de igual modo para pensarmos nosso produto. Esse novo olhar, constituídos a partir de densos

estudos nos levaram a compreender melhor as pessoas com SD, suas potencialidades para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Nos permitiram compreender melhor sobre os processos de alfabetização e letramento, como o sujeito se apropria da língua escrita, e diante disso, nos permitem pensar quais os melhores caminhos podem ser trilhados nesse processo. Nos levaram a refletir sobre o quanto as tecnologias e a gamificação podem ser significativas e potencializadoras como recursos para esse fim.

Encerro dizendo, nossas bases teóricas, nos dão um novo olhar sobre a inclusão, e assim podemos perceber que muito já foi feito e conquistado, mas a luta, ainda continua, há muito ainda o que fazer, para tornar a escola e a sociedade um lugar inclusivo, onde todos podem se sentir capazes, principalmente em relação ao aprendizado.

CAPÍTULO 3 – CONTEXTO HISTÓRICO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA INCLUSIVA E DIGIDOWN.

Aline Martins Neto
Vanessa Helena Santana Dalla Déa
Ana Flavia Teodoro de Mendonça Oliveira.

"Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim" (Chico Xavier)

Compreendemos que todos que fazem parte da escola, seja professor, coordenador, merendeira, faxineiro, alunos entre outros são responsáveis pela educação e inclusão. Dessa maneira optamos por não referir a “educação inclusiva” como “escola inclusiva”. Analisando o percurso histórico no que se refere às políticas que asseguram uma escola inclusiva, de forma igualitária a todos, percebemos que não foi um processo fácil e nem rápido. De tempos em tempos, surgiram novos paradigmas e novas barreiras a serem quebradas até chegar nos direitos que temos hoje. Apesar da longa caminhada, movimentos, lutas e embates em busca do direito à educação que assegure o acesso, permanência e sucesso das pessoas com deficiência, muitos ainda não compreendem ao certo o que é realmente a inclusão confundindo-a muitas vezes com a integração. Além do contexto histórico das conquistas relacionadas às políticas públicas no primeiro tópico trazemos essa discussão e usamos as referências de Mantoan (2003) para explicar a diferença entre inclusão e integração.

No segundo momento apontamos sobre a importância da formação continuada de professores, pois a falta de formação dos professores para a atuação educativa, traz conseqüentemente um medo dos novos desafios, criando assim uma barreira entre professor e aluno. A maioria dos estudantes dos cursos de pedagogia e licenciaturas, ou seja, nossos futuros educadores relatam que não se sentem preparados para receber e lidar com crianças com deficiência. Portanto, “a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão” (OLIVEIRA; SILVA; PADILHA; BONFIM, 2012, p. 315).

Consideramos, no entanto, que essas barreiras devem ser removidas, para que a inclusão encontre sucesso e novos valores e concepções a respeito da educação das pessoas com deficiência sejam construídas.

Escola inclusiva

Ultimamente muito se tem ouvido falar sobre a expressão inclusão social, seja essa voltada para o meio social, político e/ou educacional é evidente que esse movimento vem ganhando espaço no discurso das diferentes correntes político-ideológicas. O novo olhar voltado para aceitação das diferenças e a diversidade tem nos feito refletir e compreender a necessidade de construir uma sociedade igualitária para todos. É importante lembrar que o mérito das políticas e direitos igualitários para as pessoas com deficiência vem sendo conquistado ao longo da história, não sendo uma luta recente.

A diversidade faz parte da nossa sociedade desde os primórdios da nossa história. Mesmo vivendo em uma sociedade que declara os direitos dos cidadãos embasados em princípios de igualdade e democracia, convivemos com diferenças de raça, crença, nível social, econômico e cultural que devem ser respeitados de forma a não serem categorizados, segregados e excluídos por elas. Entretanto “vivemos assim, uma contradição, pois, a mesma sociedade que inclui pela igualdade, exclui pelas diferenças” (FRIAS, 2009, P.2)

Apesar da longa trajetória percorrida até aqui por meio de movimentos, lutas e embates em busca da educação inclusiva, muitas pessoas ainda não compreendem ao certo o que é realmente a inclusão confundindo-a muitas vezes com a integração.

Segundo Mantoan (2003), as expressões integração e inclusão embora semelhantes tem o sentido completamente diferentes. Segundo a autora quando a integração escolar refere-se à inserção de um aluno no ensino regular que antes já foi excluído. O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. Desta maneira entende-se que nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, resultando em uma seleção prévia dos que estão aptos a essa inserção. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2003).

Para a autora a verdadeira inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais que estão envolvidos na educação, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O radicalismo da inclusão vem de fato exigir uma mudança de paradigma educacional, sendo assim causando um impacto no sistema de ensino, mais especificamente dentro das salas de aula (MANTOAN, 2003).

É imprescindível contextualizar a Educação Especial desde o seu surgimento na história para entendermos o lugar que partimos e aonde queremos chegar, ou seja, uma escola inclusiva e de qualidade. Pois as escolas especiais foram importantes nesse processo (ROGALSKI, 2010, p.2). Sabe-se que, historicamente, a educação escolar desde o primórdio se caracterizou como um espaço educativo de atendimento segregado em que apenas uma minoria era privilegiada, havendo assim, uma exclusão social legítima por meio das políticas públicas e práticas pedagógicas educacionais. Como afirma Glat e Fernandes (2005, p.36)

A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aquelas com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de “prontidão para alfabetização”, sem maiores perspectivas já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal.

Nessa perspectiva criaram-se no Brasil algumas organizações de atendimento educacional especializado para pessoas com diferentes necessidades físicas, sensoriais e intelectuais, no entanto mais voltado para o âmbito médico ou clínico, mas integrado a função de educação. Substituindo o ensino comum, recebeu a terminologia de escolas especiais e classes especiais. De acordo com Mantoan (2001), a estrutura da educação especial no Brasil teve sua base fundada no modelo assistencialista e segregativa.

Não reconhecidas pelas políticas públicas de educação, tais iniciativas de atendimento educacional especializado, formavam crianças e jovens com deficiência para viver em um mundo à parte, isoladas do convívio em sociedade. Foi no início da década de 60 que novos olhares despertaram no poder governamental uma nova forma de pensar o sistema de ensino educacional sendo assim reconhecido oficialmente, foi denominada de “educação dos excepcionais.”

Em 1961 é fundada a lei nº 4.024/61 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que dá o direito aos “excepcionais” a ingressarem dentro do sistema geral de ensino comum. Manifesta-se neste momento da história o processo de democratização da escola

surgindo a problematização do paradoxo inclusão/ exclusão, pois ao mesmo tempo em que o sistema universaliza o acesso à escola ela seleciona e distingue os alunos (BRASIL, 1996).

Foi nos anos 70 que as políticas públicas estabeleceram no país a responsabilidade de garantir a institucionalização da educação especial no sistema de educação pública passando a ser discutida, e repensada pelos governos. Rogalski (2010) enfatiza que a fundação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais para os indivíduos com deficiências foi legitimada. Embora não se ouvisse falar de inclusão, a importância dada às necessidades das pessoas com deficiência já contemplava a integração tanto física como social.

De acordo com Glat e Fernandes (2005, p.36) “o desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos”. O padrão do modelo clínico foi substituído principalmente pelo modelo educacional. O destaque não era mais a deficiência particular do indivíduo, mas a falta do meio de oferecer condições apropriadas para articular a aprendizagem e desenvolvimento, portanto a educação especial andava paralelamente com os métodos clínicos.

O pressuposto essencial desse “conceito é que pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comum ou normal possível na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais” (GLAT e FERNANDES, 2005, p.37). Alguns anos depois foi aprovada a lei de nº 5.692/71, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, nela reforçava a ideia de que as crianças em fase escolar com deficiências físicas, intelectual, em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deveriam receber tratamento especial, ou seja, seriam encaminhados para salas e escolas especiais.

Dois anos depois o Ministério da Educação – MEC, fundou no Brasil o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com o propósito de fomentar ações educacionais para as pessoas com deficiência, no entanto ainda voltadas para o caráter assistencialistas. Nesse período apesar da conquista do apoio estatal na educação das crianças com deficiência e superdotadas “não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação”. (BRASIL, 1971)

Com a repercussão da luta pelo direito à educação escolar para todos, voltada para as pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil o movimento da história ganhou força no final dos anos 80. Surgiu então uma mobilização por parte das pessoas com deficiência e seus familiares em busca de uma educação inclusiva, ou seja, “um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2003, p.16)

Somente em 1988 que a Constituição Federal em seu art.3º, inciso IV, trouxe em um dos seus objetivos a intenção de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Determina, no artigo 205, que a educação seja universal e que garanta o desenvolvimento integral da pessoa, para que essa possa exercer seus direitos e deveres como um cidadão qualificado para o trabalho.

Ainda segundo o artigo 206, inciso I, pressupõe que é dever do Estado ofertar, assegurar e garantir uma educação escolar na rede regular de ensino, sendo ela igualitária para todos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, reforça no artigo 55, que sendo o pai responsável pela criança fica ao seu encargo matriculá-la.

Historicamente a concepção de educação inclusiva começa a ganhar importância apenas nos anos 90. A Declaração de Salamanca (1994), documento realizado pela Conferência Mundial que discutiu sobre as necessidades educacionais especiais, realizada em 1994 na cidade de Salamanca, Espanha, promovida pela UNESCO.

O princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17- 18).

Dois anos depois em 1996, a educação especial conquista um capítulo próprio na LDB, através da Lei Nº 9.394, substituindo as leis 4024/61 e 5692/71. Nesse documento, declara-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (BRASIL, 1996). Também promulga que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

Sem dúvidas foi um grande avanço nas políticas públicas do Brasil, daí em diante a educação inclusiva foi ganhando cada vez mais força e espaço, sendo assegurada por leis através de documentos e decretos legais. Não demorou muito para os reflexos dessas conquistas se efetivarem, em 1999 aconteceu a Convenção Interamericana da Guatemala que abordou a temática de eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência. Acompanhando os acontecimentos o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/ 2001 (BRASIL, 2008, p.8e9), destaca que

o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Visando certificar-se que as pessoas com deficiência fossem contempladas com vagas no ensino regular, como as demais, é promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 a lei que garante às pessoas com deficiência os mesmos direitos. Este Decreto reflete de forma significativa na educação, “exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (MEC/SEESP, 2007).

Seguindo esses processos de mudanças no meio educacional pelas políticas públicas, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica, implementada pela Resolução CNE/CEB nº2 em 2001, no artigo 2º, a seguinte afirmação: as vagas devem ser oferecidas a todos os alunos de maneira que consigam efetivá-la, “cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

Materializada a luta pela inclusão, e estabelecido o direito de inclusão na escola comum para todos, os próximos passos foi questionar se a organização escolar está adequada para receber esses alunos, se o currículo contempla as suas necessidades, se está acessível, se os professores estão preparados para receber esses alunos e incluí-los de forma adequada entre outros fatores.

Nessa perspectiva o Conselho Nacional de Educação-CNE, aprovou em 2002 a resolução CNE/CP nº1/2002, que prevê nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica uma organização curricular, determinando aos

educadores uma formação docente que contemple os conhecimentos acerca das necessidades educacionais dos alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

Avançando alguns anos surgem várias outras políticas públicas com o intuito de nortear professores e gestores a propiciar aos estudantes com deficiência uma escola inclusiva. Em 2003, o Ministério da Educação funda o Programa Educação Inclusiva, que visa a transformação dos sistemas de ensino para sistemas de ensino inclusivos, sendo esse lugar um espaço que garanta o direito à diversidade. “Um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade” (BRASIL, 2008, p.9).

Em 2006 a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Brasil, sendo um país signatário, corroboram com a decisão da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, defendendo que é responsabilidade do Estado propiciar em todos os níveis de ensino a educação inclusiva, garantindo no Decreto Nº 6.571, no Art. 24 (BRASIL, 2008, p.10):

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Como podemos perceber durante o percurso da história muitas progressões e regressões aconteceram dentro do movimento em busca da concretização da inclusão nos campos sociais. Em 2008 o Ministério da Educação, juntamente com o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.

Um ano depois com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação e por meio da resolução nº 4, de 2 DE outubro de 2009, é reconhecida e sancionada a lei nº 6.571/2008, nela é estabelecida que os alunos com deficiência, transtornos globais e superdotação, devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja a instituição pública ou não. Na perspectiva da educação inclusiva de 2008 a PNEE trata de questões baseadas nos princípios do AEE, pois

complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncional. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola. (RAPOLI et al., 2010, P.16)

A sistematização entre a escola e a educação especial na perspectiva inclusiva transforma as ideias e concepções de alunos, pais e professores quanto à capacidade dos alunos com deficiência, recriando caminhos já percorridos. A articulação entre esses dois espaços estabelece uma nova visão de educação, centrada em formar cidadãos críticos e reflexivos e não de segregá-los separando e categorizando-os como “normais e especiais”.

Com o intuito de promover uma educação básica para todos o PNE, em 2014 aprova e oferece aos alunos com deficiência o AEE, complementar e suplementar estabelecendo como meta,

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional 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 (BRASIL, 2014)

Para promover a consolidação dessa meta é desenvolvida diversas estratégias por meio das políticas públicas, que se dispõem a fazer parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, tornando a educação mais acessível aos estudantes. Nos últimos três anos duas conquistas significativas foram implantadas no Brasil, a primeira foi a lei nº13.146, de 16 de julho de 2015, que traz em seu Art. 1º a seguinte afirmação:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015)

E a segunda conquista está relacionada com o direito à educação que está em vigência desde o ano de 2016, conforme mencionado no Art. 27º do Estatuto da Pessoa com Deficiência

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015)

Sendo assim fica a disposição do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir que todas as pessoas com deficiência tenham uma educação qualificada e satisfatória, sem que haja discriminação, preconceito e exclusão (BRASIL, 2015). Ao delinear o movimento histórico para se construir uma sociedade inclusiva podemos perceber que a caminhada mesmo não sendo fácil ganhou força e no sistema educacional atual, vemos muitas escolas fazendo ou pelo menos tentando incluir os alunos com deficiência.

Muito ouvimos falar sobre a inclusão de pessoas com deficiência, mas o que muitos se esquecem é que os princípios a respeito da educação inclusiva estão pautado ao respeito com a diversidade. Na visão de Sassaki (1997), o Brasil está avançando para a organização de uma sociedade cada vez mais inclusiva, mesmo que os resultados ainda são pequenos, se mostram crescentes e animadores.

O ato de incluir e aceitar as diferenças, mesmo tendo um avanço considerável nas pesquisas recentes ainda requer algumas modificações específicas como é o caso da estruturação das nossas escolas, entretanto não somente, pois os atuais desafios e dificuldades também são manifestadas por parte de professores da educação básica. (GLAT; FERNANDES, 2005).

Do ponto de vista de Mantoan (2003) é preciso que essas mudanças escolares aconteçam previamente, e mais especificamente em relação ao ensino ministrado pelos professores, pois a escola é o ponto de partida para se formar a autonomia, a solidariedade, a criatividade, o espírito crítico e a valorização das diferenças. Escolas assim formadas não excluem o aluno pelas suas diferenças, pois são contextos educacionais pensados e preparados para que todos os alunos tenham a possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma.

A inclusão implica em uma mudança que busca a atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009). Faz-se necessária uma significativa reestruturação na organização escolar, para que esse modelo de educação inclusiva seja efetivado, pois incluir vai muito além do simples fato de aceitar crianças com deficiência na escola, ou até mesmo de fazer algumas adaptações estruturais ou curriculares, sem pensar na verdadeira mudança que contribua para a consolidação da transformação escolar e nos processos pedagógicos (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

Esta reorganização segundo Sampaio e Sampaio (2009), requer um novo planejamento para as salas de aula, como por exemplo, um menor número de alunos por turma, que os professores pensem e elaborem novas dinâmicas pedagógicas e que haja uma nova infraestrutura no espaço escolar. Toda essa complexidade envolvida no processo de obter uma educação inclusiva corrobora a importância da formação dos professores.

Reflexões sobre a formação de professores para a escola inclusiva

Muitas transformações vêm ocorrendo no contexto social refletindo profundamente da educação escolar e no modo de trabalho dos professores, sendo assim, novas exigências e necessidades educativas têm sido direcionadas para o campo escolar. Frente a tantas mudanças na sociedade com o desenvolvimento de novos conhecimentos, tecnologias, relações sociais, formas de pensar e compreender a vida que novos parâmetros devem ser pensados e planejados para se organizar o espaço escolar (MACEDO, 2011).

É nesse mesmo contexto de reformas que a inclusão, tem emergido e ganhado espaço dentro da escola, no entanto a falta de formação dos professores para a atuação educativa, traz conseqüentemente um medo dos novos desafios, criando assim uma barreira entre professor e aluno. A maioria dos estudantes dos cursos de pedagogia e licenciaturas, ou seja, nossos futuros educadores relatam que não se sentem preparados para receber e lidar com crianças com deficiência. Portanto, “a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão” (OLIVEIRA; SILVA; PADILHA; BONFIM, 2012, p. 315).

No âmbito das políticas públicas educacionais documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001 e o documento intitulado Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada, instituída pela Portaria MEC 1.403/2003, orientam e abordam a formação continuada para professores. Segundo Santos (2011), foi na década de 90 que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) juntamente com instâncias de ensino estadual e municipal, implementaram no Brasil programas de formação continuada para os profissionais da educação básica.

Em relação aos documentos referidos como a LDB e o PNE que possuem caráter mandatório, Santos (2011) destaca que mesmo sendo baseado em princípios e objetivos que

oferecem a formação continuada para intensificar e assegurar a qualidade de ensino, “contribuiu para proliferação de diferentes ações e programas de formação continuada, que, não raramente, cumpriram a tarefa de simplesmente certificar os professores e/ou preencher lacunas de uma formação inicial considerada insuficiente” (p.10)

Ainda de acordo com Santos (2011), embora assumir um aspecto positivo, o documento de caráter orientador de formação continuada instituído pelo MEC tem suas controvérsias, pois mesmo tendo em vista associar a discussão entre a escola e a universidade, bem como articular o processo de formação continuada com a visão crítico-reflexivo sobre a própria prática “estão imbuídas de contradições e ambiguidades que, às vezes, denotam práticas que se pautam por ações pontuais, as quais submetem a formação continuada a uma lógica “mercantil” e técnico-instrumental “(p.10).

Sendo assim pode-se perceber que as políticas públicas de educação direcionadas para a formação continuada de professores para a inclusão, não estão em conformidade, ou seja, não foram bem assimiladas por quem as elaborou (MANTOAN, 2003, p.43).

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.

Os professores precisam estar preparados, pois, são eles os protagonistas para a transformação da escola, na perspectiva de uma abertura independente às diferenças e de um ensino de qualidade. “A cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional” (MANTOAN, 2003, P.43).

Outro documento que prevê os saberes e competências necessárias para a formação continuada articulado com a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular é o curso de formação de professores para a educação inclusiva/ integradora vigente no Brasil desde 1998. Nele são apontadas sete práticas que os professores devem aprender e construir com o curso de formação. São eles:

mecanismos funcionais de cognição das pessoas com deficiência; consciência das suas próprias condições, conhecimentos pedagógicos e metacognitivos; desenvolvimento da capacidade de auto-regular e de tomar consciência das etapas do processo de ensino-aprendizagem; coerência entre sua maneira de ser e ensinar, entre teoria e prática; capacidade de ministrar aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a alunos que têm níveis diferentes de compreensão e de desempenho

acadêmico; respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno; utilização flexível dos instrumentos de avaliação de desempenho escolar, adequando-os às necessidades dos alunos. (GOFFREDO, 1999, p.69)

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. Pimentel (2012) ressalta que a inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado obter frequência satisfatória em classe do ensino regular, não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Segundo Mittler apud Mantoan (2003, p 14), “a maioria dos professores do ensino regular, se consideram incapazes para receber alunos com deficiência dizendo não saber lidar com as diferenças e os desafios que elas acarretariam”. Encontram-se despreparados tanto no quesito teórico, estando este relacionado com o saber sobre a deficiência e aprendizagem desse aluno, quanto na prática pedagógica, sem saber quais atitudes metodológicas podem estimular o aprendizado desses alunos.

Para Dalla Déa (2009) a inclusão de crianças com SD no sistema de ensino regular representa um desafio para os educadores pela falta de informações reais sobre a síndrome. Nesse contexto a DI ganha um destaque, pois essa é uma característica que todas as pessoas com a síndrome possuem, e que muitos docentes criam vários estereótipos ao seu respeito, principalmente o de que o aluno com DI não pode aprender, o que segundo a autora, não é verdade.

A escolarização dos alunos com SD, também continua sendo uma questão a ser repensada na escola pública e privada do Brasil, uma vez que esses alunos, por apresentarem uma DI, têm uma maneira muito própria de construir o conhecimento, que muitas vezes não obedece ao ritmo preconizado pela escola regular. Sobre isso, Batista e Mantoan (2007, p.16) salientam que:

[...] a deficiência mental desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: considerar a aprendizagem e o conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados.

A DI, não é fator determinante na aprendizagem do aluno com essa deficiência, e sim a interação com seu meio, e a mediação que é feita através do trabalho docente. Vygotsky (1997) afirma que a intervenção pedagógica possui uma influência de grande significância na educação dos alunos com DI, salienta ainda que a intervenção pedagógica com a utilização de meios diversificados é uma possibilidade de alcançar o aprendizado desse aluno. Nesse contexto o autor aponta que esses recursos permitem ao aluno criar outras maneiras de aprendizado e assim se sentir inserido no cenário da sala de aula.

Aprendizado e desenvolvimento. Foi nessa ordem que Vygotsky (1988) instituiu o funcionamento do psiquismo humano, a partir dessa teoria Vygotsky assinala que há uma relação dialética entre o aprendizado e o desenvolvimento e, portanto afirma que o aprendizado antecede e impulsiona o desenvolvimento. Sendo assim o autor apresenta seu conceito de ZDP, representada em dois níveis sendo o primeiro, do nível de desenvolvimento efetivo da criança ou desenvolvimento real e o segundo, o nível de desenvolvimento potencial.

Segundo Vygotsky (1988) o primeiro nível chamado de desenvolvimento real são os aprendizados já atingidos e que possibilitaram a criança seu desenvolvimento. É “o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (p. 111). Portanto são processos internos que correspondem com os conhecimentos já adquiridos, aprendizados construídos e organizados por meio das interações e auxílio de outras pessoas através dos aspectos históricos e culturais do ambiente em que vivem.

Já o nível de desenvolvimento potencial é todo aquele aprendizado que ainda será alcançado pela criança e impulsionam seu desenvolvimento, mas para que esse aprendizado aconteça é necessária a mediação de uma pessoa com mais experiência. E esses dois níveis de desenvolvimentos estão interligados por meio da ZDP. Assim sendo, fica visível a importância do outro nos processos internos de desenvolvimento, a partir de uma ideia que em primeiro lugar acontecem os processos interpessoais, ou seja, o que envolve a relação entre duas ou mais pessoas e com os elementos externos, para que conseqüentemente ocorram os processos intrapessoais que consistem na capacidade de pensar, analisar e internalizar tudo o que foi apreendido por meio da aprendizagem cultural e pela mediação dos elementos externos (VYGOTSKY 1998, 7)

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, concebido por Vygotsky, colaborou imensamente para o processo de identificação das necessidades educativas dos alunos com DI, visto que convida o professor a enxergar o que esse aluno já sabe o que de experiência ele traz para a sala de aula, independente de sua situação de deficiência, e a partir daí, intervir de modo a desenvolver o seu potencial, mediante a intervenção pedagógica planejada e direcionada para as suas necessidades, como um dos elementos que compõe a mediação. Nessa perspectiva, o papel que Vygotsky atribui à escola é crucial e necessita ser internalizado pelos professores e demais profissionais da educação (NASCIMENTO, 2017).

Em suma Vygotsky (1998), pontua que o aluno com DI (DI) através da mediação pedagógica pode ser levado de uma ZDR, que são seus aprendizados já adquiridos, a uma ZDP, que é o que o aluno com DI pode aprender através da mediação

A partir desses apontamentos de Vygotsky (1998) podemos perceber como o professor exerce um importante papel, na aprendizagem do aluno com DI, e ainda por essa vertente podemos perceber como a formação docente pode ser indispensável nesse processo de qualificação desse professor mediador, para lhe proporcionar autonomia, para que ele possa lidar com o processo de aprendizagem do aluno com SD de forma significativa e mediadora.

Os estereótipos e as barreiras atitudinais, muitas vezes já construídos antes mesmo de um contato prévio com o aluno com SD, já criam uma distância entre professor e aluno, no entanto podem ser diminuídas e até mesmo eliminadas por meio do conhecimento empírico sobre o assunto e de vivências com essas pessoas. No período escolar a fase de adaptação para a criança com SD é fundamental como para qualquer outra criança. Elas são capazes de aprender muitas coisas: ler, escrever, tocar instrumentos, andar a cavalo, dançar, nadar, e desenvolver qualquer outra capacidade que uma criança sem a deficiência possui isso se tiver estímulos e mediação apropriados (DALLA DÉA 2009).

Entretanto ainda segunda a autora Dalla Déa (2009, p.34), sobre o aprendizado dessas crianças, vale ressaltar que:

[...] muitas vezes, precisam de um tempo maior que outra criança precisaria para processar as informações e aprender. Com paciência e persistência, esses indivíduos surpreendem as famílias e os profissionais. A criança Down pode apresentar dificuldade de aprender quando lhe for exigido grande tempo em estado de atenção. Para que a criança, independentemente de ter síndrome de Down, desenvolva todo seu potencial mental, é necessário que se acredite que ela é capaz.

A falta de autonomia docente provocada pela má qualificação profissional para desenvolver um bom trabalho pedagógico junto a esses alunos, reflete o modelo de educação

que se constituiu no Brasil, e que reproduz o discurso da cultura dominante, aquela que não respeitando a individualidade e a história de cada um, deixa de lado as considerações e experiências vividas pelo aluno. Todo esse contexto acaba por refletir significativamente na autonomia desse docente.

Freire (1996, 1987, 1999) aborda como conceito de autonomia algumas definições similares como: a possibilidade de agir por si, de poder escolher e expor idéias, agir com responsabilidade, ou seja, ele entendia que o conceito de autonomia podia ser compreendido como um processo resultante do desenvolvimento do sujeito, que se relaciona ao fato dele tornar-se capaz de resolver questões por si mesmo, de tomar decisões sempre de maneira consciente e pronto para assumir uma maior responsabilidade e arcar com as consequências de seus atos.

Devido a esses fatores apontados por Freire (1996, 1987, 1999), a formação continuada se faz tão importante para a constituição da autonomia desse profissional, pois permite que o mesmo se desenvolva enquanto profissional, assumindo assim sua responsabilidade para com o ensino desses alunos.

A formação contribui proporcionando assim uma base teórica e prática para que esse docente possa desenvolver um processo de ensino de forma autônoma e confiante, em uma perspectiva mediadora, permite aos professores propiciar a esses alunos com DI, não somente o acesso a escola, mas principalmente ao aprendizado, constituindo assim de fato, a inclusão desse aluno.

Pensando na inclusão do aluno com síndrome de Down (SD), é de suma importância que o professor detenha de certa autonomia, para mediar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com a DI. Essa autonomia se constitui a partir da formação, que ao promover saberes teóricos e práticos sobre necessidades desses alunos como se dá o processo de ensino e aprendizagem, quebram estereótipos e rompem barreiras atitudinais, que impedem a educação inclusiva para com esses alunos.

É imprescindível uma reorganização nas propostas de formação continuada de professores, a finalidade deve ser voltada para a consciência da realidade em que estão e vão atuar (GOFFREDO, 1999). Assim como os alunos, os professores não aprendem no vazio. Mantoan (2003) enfatiza que a proposta de formação deve partir do “saber fazer” levando em

conta e valorizando os conhecimentos, experiências e práticas desses profissionais no âmbito da inclusão.

Ainda segundo a autora, deve-se considerar em uma formação continuada para se fazer uma educação inclusiva satisfatória o envolvimento de professores, diretores e coordenadores da mesma escola. O compartilhamento e o exercício constante e sistemático na troca de ideias, sentimentos e ações é um dos fatores cruciais do aprimoramento. Com essa dinâmica, experiências concretas e problemas reais presente na instituição, vivenciadas no dia a dia dentro e fora das salas de aula acarretaram nas mudanças objetivadas pela formação.

Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão nas escolas. Essas reuniões têm como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula. O foco da formação é o desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos (MANTOAN, 2003, p.45)

Um fator importante nessa proposta de formação organizada dentro das próprias escolas envolvendo diferentes profissionais, pensamentos e sugestões é permitir ao professor direcionar seu olhar para sua própria prática docente. Esse processo reflexivo pode possibilitar ao docente a escolha de qual é o melhor caminho para se obter o sucesso no desafio inclusivo dos alunos com deficiência na escola, conhecendo e respeitando as diferenças e as necessidades específicas para favorecer o ensino/aprendizagem de todos de forma igualitária, inclusive no sistema avaliativo (DALLA DÉA; ROCHA, 2018).

Segundo Mantoan (2003), a escola real precisa acompanhar as transformações sociais, assim superando o sistema tradicional de ensino, que deve levar em consideração um modelo pedagógico que alcance todos os alunos e suas especificidades. Para mudar a escola e garantir uma educação inclusiva para todos os alunos a autora aponta quatro tarefas indispensáveis que são:

Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos. Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania. Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência. Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções. (MANTOAN, 2003, p.33)

Recriar o modelo educativo significa romper e contestar aquilo que tradicionalmente é implementado nas escolas. O reconhecimento e a valorização ao “que” e “como” se ensina tem haver com a qualidade de ensino que queremos. Esses fatores farão com que os alunos “cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano” (MANTOAN, 2003, p.34)

Um ensino de qualidade como destaca Mantoan (2003) implica em uma construção de espaços educativos que sejam capazes formarem alunos que tenham senso crítico, que saibam respeitar as diferenças na convivência de seus pares. A reorganização educacional é um grande desafio para a inclusão, pois envolve questões tanto pedagógicas quanto administrativas que possuem cunho paradigmático meritocrata e elitista.

A compreensão de ensino do ponto de vista da proposta inclusiva coloca em destaque que para haver inclusão é necessário acontecer uma ruptura das fronteiras entre as disciplinas curriculares e a construção de conhecimentos, experiências e significados. A intenção desse modelo de organização educacional é que o professor ao ensinar integre os saberes decorrentes da transversalidade curricular, assim promovendo a participação dos alunos com deficiência (MANTOAN, 2013).

A maioria dos professores ainda têm seu olhar voltado para o ensino como uma ação funcional. Um bom professor deve ter expectativas em relação a capacidade de aprender e desenvolver que seu alunado tem, com isso deve sempre estar se atualizando e buscando meio para ajudá-los seja com materiais diversificados ou em sua própria formação. De acordo com Dalla Déa e Rocha (2018), com as novas demandas da educação especial na educação inclusiva é importante levar em consideração uma educação que atenda a todos os alunos, nessa perspectiva “a formação dos professores surge como um ponto que necessita de questionamentos, debates e aprofundamentos” (p.9).

Diante da contextualização e do aporte teórico apresentado ao longo deste capítulo, percebe-se que a educação inclusiva deve ter mais relevância e mais espaço, pois como afirma Garcia (1999) a cada dia se torna mais explícita a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conteúdos para aquisição de saberes, conhecimentos, capacidades e atitudes que permitam a esses docentes em formação apreender as complexas situações de ensino. Assim os permitindo constituir um novo olhar de crítico de reflexão e aceitação das diferenças para construir um espaço que escolar que não exclua o aluno com DI.

Com base nesses pressupostos da formação docente para a educação inclusiva de alunos com DI mais especificamente a SD é que o LABIN, situado na Faculdade de Educação da UFG, no campus Universitário em Goiânia-Go em parceria com o Núcleo de Acessibilidade (UFG), promoveu um curso de formação continuada para professores das redes públicas e privadas de ensino, estendendo também aos alunos de graduação do curso de pedagogia, com o intuito de construir saberes relativos à educação inclusiva de alunos com SD, bem como analisar as compreensões dos professores acerca das aprendizagens dos alunos com deficiência bem como está sendo desenvolvido o trabalho dentro de sala de aula que garanta a inclusão e o desenvolvimento do aluno com SD.

Cultura Digidown: Percepção dos professores em formação.

Essa pesquisa se deu a partir do estudo do projeto “Cultura Digidown” que ofereceu aos professores participantes as respectivas vertentes para discussão sendo elas “Cultura Digidown: interfaces digitais para a leitura e escrita de estudantes com SD”, “Cultura Digidown: o professor que acolhe as diferenças” e “Cultura Digidown: aprofundando compreensões sobre a alfabetização de pessoas com SD” . A proposta desse projeto foi construir saberes relativos à educação inclusiva de alunos com SD, bem como analisar as compreensões dos professores acerca das aprendizagens dos alunos com deficiência e como está sendo desenvolvido o trabalho dentro de sala de aula para que garanta a inclusão e o desenvolvimento do aluno com SD.

Sendo assim para melhor compreender os temas e subtemas propostos para estudo e atividades realizadas serão demonstradas no quadro a seguir.

Quadro 1- Tópicos propostos para a discussão dentro dos respectivos temas

Tema 1- Cultura Digidown: o professor que acolhe as diferenças.	<ul style="list-style-type: none"> -Características e desenvolvimento de pessoas com Síndrome de Down; - Inclusão escolar: rompendo as barreiras atitudinais e desconstruindo estereótipos; - A escola que acolhe as diferenças: desafios e possibilidades; - Sobre a Consciência Fonológica e Software para o estudo da leitura e escrita com método fônico; - Vivências de oficinas de leitura e escrita com estudantes com Síndrome de Down.
	<ul style="list-style-type: none"> - Oficina para estudantes com Síndrome de Down em fase de alfabetização - Vivência de leitura e escrita de pequenos textos;

Tema 2- Cultura Digidown: interfaces digitais para a leitura e escrita de estudantes com síndrome de Down.	<ul style="list-style-type: none"> - Oficinas com o software Alfafon; - Vivências com leitura e escrita de postagens em blog; - Vivências em atividades de musicoterapia.
Tema 3- Cultura Digidown: aprofundando compreensões sobre a alfabetização de pessoas com Síndrome de Down	<ul style="list-style-type: none"> -Propostas de alfabetização e seus fundamentos; - Experiências com a alfabetização com pessoas com Síndrome de Down; - Vivências de oficinas de leitura e escrita com estudantes com Síndrome de Down.

*Fonte: Reunião para elaboração dos temas discutidos no dia 07 de março de 2017.

O curso que já estava em sua segunda versão teve início no dia 09 de março de 2017 e foi concluído no dia 29 de junho de 2017. Os encontros para as oficinas oferecidas pelo curso de formação continuada foram feitas no LABIN - da Faculdade de Educação da UFG, todas as quintas feiras das 14h às 17h. Foram realizados 15 encontros, totalizando uma carga horária de 60h, sendo 30h presenciais por meio de estudos teóricos com professores especializados na área e as outras 30 horas complementares foi dedicada ao planejamento das aulas, relatórios, estudos e pesquisas dos professores participantes. O curso utilizou-se de um recurso de rede social chamado blog para disponibilizar conteúdos para os professores participantes, assim como para colher suas percepções no decorrer do processo e disponibilizar fotos e relatos sobre os encontros. O blog é considerado um diário online e todos os encontros e discussões do curso foram colocados no blog para estar a disposição de outros professores. Esse Blog pode ser visualizado no link <http://culturadigdown.blogspot.com/>.

O curso surgiu da preocupação que a professora Vanessa Santana Dalla Déa tinha ao verificar na Asdown (Associação de Síndrome de Down de Goiás) a dificuldade de alfabetização das pessoas com síndrome de Down, e procurou a professora Maria de Fátima Teixeira Barreto para realizarem juntas em 2016 a Cultura Digidown, que por meio dessa proposta de formação continuada oficializaram a parceria entre Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG) e o LABIN-FE. No ano de 2017 as professoras doutoras Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira (FE-UFG), Cleide Aparecida Rodrigues (FE-UFG), e Cláudia Zanini (EMAC) foram convidadas a compor a equipe de trabalho. A idéia foi que o discurso sobre inclusão estivesse mais presente nos cursos de licenciatura e conhecer e avaliar novas propostas pedagógicas que auxiliem na alfabetização e letramento de pessoas com SD.

O curso de formação Cultura Digidown, foi realizado em três momentos (QUADRO 2). O primeiro momento, contou somente com a participação dos professores, nesse momento os professores puderam ampliar seus conhecimentos, através de bases teóricas sobre os temas: inclusão escolar: rompendo as barreiras atitudinais e desconstruindo estereótipos, a escola que acolhe as diferenças: desafios e possibilidades, família das pessoas com DI: desafios e dificuldades, alfabetização e letramento, compreender a SD e a DI, no que diz respeito às características físicas, ao desenvolvimento cognitivo e emocional e desenvolvimento da linguagem, e assim quebrar estereótipos, e barreiras atitudinais, principalmente em relação à de aprendizagem desses alunos.

No segundo momento os professores conheceram o funcionamento e as bases teórica do software Alfabetização Fônica Computadorizada, desenvolvido em 2010 por pesquisadores da USP e ao contato e vivência dos professores com pessoas com SD, que é o software o qual o curso utilizou como principal recurso para trabalhar a alfabetização e o letramento e prepararam atividades para vivência utilizando os softwares de alfabetização.

No terceiro momento, os professores tiveram vivências com os alunos com SD através de oficinas práticas, onde eles executavam aulas (que eram planejadas antecipadamente) com os alunos, as aulas foram pautadas no software, o qual desenvolve a alfabetização a partir do método fônico (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2005). Essa foi à fase dos professores aplicarem os conhecimentos adquiridos no primeiro e segundo momento, obter uma vivência com alunos com SD dentro do contexto do ensino e aprendizagem, trabalhando a alfabetização e letramento desses alunos com DI.

Os professores participantes do curso foram agrupados em 5 a 6 pessoas para pensar e elaborar atividades práticas para serem vivenciadas com os alunos que também foram divididos em grupos de 2 a 3 conforme o nível de desenvolvimento. Além disso, os professores tinham autonomia para planejarem atividades diferenciadas e diversificadas para o grupo de estudantes, no entanto deveriam ser considerados no planejamento ao menos 15 a 20 minutos de vivência com o software.

Quadro 2 – Descrição do programa de formação continuada “Cultura Digidown”

Encontro	Assunto/Tema principal	Objetivos
1ª ETAPA		
1º	Conhecendo a Síndrome de Down: características e desenvolvimento.	(a) Conhecer o grupo; (b) Apresentar os objetivos do curso; (c) compreender a Síndrome de Down, no que diz respeito às características físicas, ao desenvolvimento cognitivo e emocional e desenvolvimento da linguagem.

2º	Inclusão escolar: rompendo as barreiras atitudinais e desconstruindo estereótipos.	(a) Identificar quais os Estereótipos em relação a pessoa com Síndrome de Down; (b) refletir sobre as principais barreiras atitudinais que impedem a inclusão das pessoas com SD; (c) compreender a sexualidade da pessoa com DI, orientando os professores sobre como lidar com essa questão.
3º	A escola que acolhe as diferenças: desafios e possibilidades	(a) Apresentar os aspectos históricos da Educação das pessoas com Deficiência; (b) refletir sobre as políticas públicas na área da educação inclusiva; (c) apresentar a experiência de escolas que obtiveram êxito na inclusão de pessoas com deficiência.
4º	Família das pessoas com DI: desafios e dificuldades.	(a) entender a importância da interação família-escola na inclusão dos alunos com S.D; (b) Compreender o modelo de adaptação ao receber a notícia da deficiência; (c) apresentar as comunidades de pais nas redes sociais.
5º	Finalização da parte teórica da formação. Conhecendo o software Alfabetização Fônica Computadorizada	Apresentar aos professores o software alfabetização fônica computadorizada, seus desenvolvedores e proposta pedagógica
2ª ETAPA		
6º	Preparando atividades para vivência utilizando os softwares de alfabetização.	Preparar atividades pedagógicas para vivenciar com os alfabetizando com S.D
7º ao 13º	Vivenciar atividades com os alunos com S.D.	Trabalhar com os alunos com S.D. utilizando o software de alfabetização e os outros recursos planejados pelos professores
3ª ETAPA		
14º	Apresentação dos relatórios sobre as vivências com os estudantes	Avaliar a contribuição da formação continuada através dos relatórios produzidos pelos professores.
15º	Realização do Grupo focal	Verificar as percepções dos professores em relação ao uso do software.

Fonte: Cultura Digidown (2017, P.14 E 15)

A escolha de diferentes temáticas para tratar a inclusão dos alunos com SD possibilitou além de conhecimento e informação aos professores, o contato com profissionais e com diferentes instituições que tem realizado um trabalho reconhecidamente exitoso com esse alunado.

Professores em formação

Participaram dessa pesquisa 40 professores da rede regular de ensino municipal e estadual de Goiânia, e alunos do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, matriculados no curso de formação Cultura Digidown. O quadro 1 apresenta dados sobre o perfil dos participantes.

QUADRO 3 - Dados dos participantes da pesquisa: professores

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	CAPACITAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	FUNÇÃO QUE EXERCE	TEVE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN
PROF.1	Pedagogia	Especialização	Sim	Apoio	Não
PROF.2	Licenciatura História/ Licenciatura Biologia	Mestrado	Sim	Professora formadora	Não
PROF.3	Biblioteconomia	Não	Não	Organização de bibliotecas particulares e normalização de textos acadêmicos	Não
PROF.4	Graduanda em Pedagogia	Não	Não	—	Não
PROF.5	Geografia	Especialização	Sim	Professora de Apoio	Não
PROF.6	Letras	Especialização	Não	Professora	Não
PROF.7	História	Especialização	Sim	Professora	Não
PROF.8	Graduanda em Pedagogia	Não	Não	—	Não
PROF.9	Pedagogia	Especialização	Sim	Coordenador e Assessor da APAE	Não
PROF.10	Zootecnia Pedagogia em Andamento	Mestrado	Sim	Professora de Educação Ambiental e Apoio Pedagógico para Educação Inclusiva	Não
PROF.11	Licenciatura História Licenciatura Biologia	Mestranda	Sim	Professora formadora	Não
PROF.12	Bacharel Educação Física	Especialização	Não	Professora de Práticas Aquáticas	Não
PROF.13	Pedagogia	Especialização	Sim	Professora Formadora	Não respondeu
PROF.14	Pedagogia	Não	Não	—	Sim
PROF.15	Pedagogia	Não	Sim	Agente de Combate a Endemias	Sim
PROF.16	Pedagogia	Não	Não	—	Não
PROF.17	Pedagogia	Não	Não	—	Sim
PROF.18	Pedagogia	—	Não	—	Não
PROF.19	Pedagogia	—	Não	—	Sim
PROF.20	Pedagogia	—	Não	Tec. Em Enfermagem	Não
PROF.21	Pedagogia	—	Não	—	Não

PROF.22	Pedagogia	—	Não	—	Não
PROF.23	Pedagogia	—	Não	Auxiliar Administrativo	Não
PROF.24	Pedagogia	—	Não	—	Não
PROF.25	Educação Física	Especialização	Sim	Professora	Não
PROF.26	Pedagogia	—	Não	Desempregada	Sim
PROF.27	Pedagogia	—	Não	Secretária	Não
PROF.28	Pedagogia, Ciências e Matemática	—	Não	Professor	Não
PROF.29	Pedagogia	—	Não	Estagiária CEPAE	Não
PROF.30	Pedagogia	—	Sim	—	Não
PROF.31	Letras	Mestrado	Não	Técnico em Assuntos Educacionais	—
PROF.32	Pedagogia	—	Não	Estudante	Não
PROF.33	Licenciatura Informática	—	Não	Apoio Pedagógico	Sim
PROF.34	Pedagogia	Especialização	Não	Assistente Administrativo	Não
PROF.35	Pedagogia	—	Sim	—	Não
PROF.36	Pedagogia	—	Não	Auxiliar de Atividades Educativas	Não
PROF.37	Matemática	Mestrado	Sim	Professora de Matemática	Não
PROF.38	Pedagogia	—	Sim	Monitora de criança Síndrome De Down	Não
PROF.39	Pedagogia	—	Não	—	Não
PROF.40	Letras	Especialização	Sim	Professora	Não

Fonte: Organização de dados do “Cultura Digidown”, 2017. *Os espaços em branco foram assim deixados pelos participantes que optaram por não responder a pergunta.

Avaliando a percepção dos professores

Este estudo se deu a partir da pesquisa de campo que correspondeu à observação/ ação e a coleta de dados.

Segundo Gonçalves (2001, p.67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Foram utilizados para coleta de dados questionários presenciais e questionários online. Os questionários nos forneceram informações importantes sobre os professores que estavam participando do curso de formação continuada, o que nos possibilitou saber quais eram suas maiores dificuldades em relação à educação escolar dos alunos com SD, quais professores já

passaram pela experiência de ter um aluno com deficiência em sala de aula regular e quais foram às maiores barreiras e desafios que enfrentaram e esperavam.

Além dos questionários foi utilizado nesta pesquisa o grupo focal, definido por Morgan (1997) como uma técnica de pesquisa qualitativa, ou seja, resultado de entrevistas em grupo e coleta de informações por meio de comunicações e interações. Ainda nessa perspectiva Pommer e Pommer (2014, p 10) destacam que o grupo focal em uma abordagem qualitativa “é uma metodologia de entrevista onde ocorre uma exposição oral específica e espontânea dos envolvidos. Esta técnica fomenta interações de um grupo sobre tema proposto, juntamente com os debates suscitados entre os participantes”.

Sendo assim a escolha da técnica de grupo focal foi importante para essa pesquisa, pois propiciou um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes e reuniu conhecimentos, e assim proporcionou compreensões de percepções, crenças e atitudes de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema.

Para a interpretação dos dados foi considerado as categorias sistematizadas a partir das idéias centrais levantadas após a transcrição dos questionários respondidos e as falas dos professores participantes. Logo em seguida a essa etapa foi analisado quais as categorias encontradas respondiam ao nosso objetivo de pesquisa para que assim pudéssemos fazer a classificação de quais inferências seriam importantes até chegar à interpretação.

Dessa maneira foram levantadas 3 (três) categorias de acordo com as percepções dos professores participantes do curso de formação continuada “Cultura Digidown”, que foram organizadas da seguinte forma (QUADRO 4) :

Quadro 4. Categorias de Análise: Percepções dos professores

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO CURSO QUE RESULTARAM EM CATEGORIAS DE ANÁLISE	
1º	Desconstrução de estereótipos e barreiras atitudinais em relação às pessoas com síndrome de Down;
2º	Novos saberes sistematizados referentes à educação inclusiva e às singularidades dos estudantes com síndrome de Down;
3º	Contribuições que refletirão na práxis pedagógica inclusiva.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Enfim partimos para última fase apontada por Bardin (1977), onde foi realizado o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Desse modo, procedemos à análise sobre o que os dados nos falaram, tendo sempre como referência os objetivos propostos na pesquisa.

Desconstrução de estereótipos e barreiras atitudinais em relação às pessoas com síndrome de Down.

Em nossa pesquisa verificamos que a resposta dos professores participantes do curso de formação continuada foi unânime quanto a que o curso Cultura Digidown proporcionou um novo ponto de vista sobre a pessoa com síndrome de Down.

Para melhor compreensão das respostas dos professores vamos iniciar esclarecendo o que queremos dizer quando falamos em estereótipos e barreiras atitudinais. Perez (2012) afirma que o conceito de estereótipo está relacionado com termo preconceito mais difundido na sociedade e que percorre todo o processo histórico. Ainda segundo a autora de forma mais explícita pode-se dizer que “o estereótipo é uma forma de simplificar nossa visão de mundo, poupando tempo e energia ao realizar determinadas generalizações” (P.885)

Compartilhando da mesma concepção Banaji e Bhaskar (2000) definiram a ideia de estereotipar como representação mental de um determinado grupo social. De forma geral, as definições de estereótipo sempre nos levam a um ponto comum que é a “crença compartilhada acerca de atributos – traços de personalidade ou comportamentos – de grupos de pessoas” (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 1999, p. 150).

Sabe se que a estereotipação do grupo de PCDs é considerada um facilitador cotidianamente, no entanto os impactos negativos para o desenvolvimento dessas pessoas são imensuráveis, pois acarretam em generalizações incorretas sobre o indivíduo, ocasionando injustiças, gerando julgamentos enviesados e a exclusão (HILTON; HIPPEL, 1996; RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 1999).

Podemos perceber a importância dessa desconstrução de generalização de estereótipos e estigmas que permeiam o meio social com tanta naturalidade sobre a pessoa com deficiência na fala dos professores que participaram do curso:

(...) Esse encontro foi de suma importância para romper estereótipos que foram construídos devido a falta de conhecimento. Tive um olhar atento e diferenciado ao refletir sobre os meus preconceitos em relação ao modo como vivem e se relacionam. São pessoas que mesmo com uma limitação intelectual são capazes de terem uma vida como outra pessoa qualquer vivem a vida de maneira intensa e demonstram muita dedicação e capacidade para exercer qualquer atividade que esteja dentro dos seus limites. (Professor -32)

Ainda no mesmo contexto percebemos na fala de outro professor participante como a naturalidade de homogeneização das pessoas com deficiência se tornou um contexto tão natural e a importância dessa quebra de estereotipação:

(...) o curso digidown apresentou um enorme impacto na minha vida, de tal forma que está sendo desconstruído diversos preconceitos que estavam enraizados em mim e simplesmente eu não os reconhecia. E veja que, eu pensava que não tinha preconceitos sobre pessoas com deficiências e agora reconheço que estou “ainda” imersa aos preconceitos, estereótipos, terminologias etc. Os quais irei dedicar para que sejam desconstruídos e que sejam construídas novas concepções acerca das pessoas com deficiência. Aprendi muito que qualquer pessoa tem direitos e que somos diferentes independentemente se temos ou não deficiências e por isso somos iguais no quesito de ter direitos. (Professor -25)

Da mesma forma que a estereotipação as barreiras atitudinais encontradas pelos sujeitos com deficiência corroboram para sua exclusão perante aos demais sujeitos e o meio social. Lima e Tavares (2012), de maneira sistemática, afirmam que:

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidos ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos. (TAVARES, 2012, p. 104).

As barreiras, podem ser uma das causas de exclusão do sujeito, assim como a limitação imposta sobre ele que o diferencia perante aos demais, principalmente nos espaços sociais, onde as possibilidades de sentir-se em grupo e inserido são devastadoras, a exemplo, a escola (SANTOS e CAVALCANTI, 2016).

Ainda de acordo com Tavares (2012) às barreiras atitudinais podem ser classificadas por ações e perspectivas que a pessoa sem deficiência tem sobre a pessoa com deficiência. São diversas e podem ser conceituadas como barreira atitudinal de substantivação que é quando a pessoa com deficiência é vista e tratada pelas pessoas sem deficiência como se fosse toda deficiente; barreira atitudinal de rotulação essa se caracteriza quando o sujeito é rotulado e depreciado pela deficiência que tem; barreira atitudinal de estereótipos que determina pontos positivos e negativos de pessoas diferentes, mas com a mesma deficiência.

Ainda segundo o autor existe a Barreira Atitudinal de Generalização, ou seja, a tendência de homogeneizar os indivíduos com deficiência por alguma experiência; Barreira Atitudinal de Padronização que é por sua vez a consequência da generalização e dessa forma concretizada pela efetivação de serviços; barreira atitudinal de particularização conceituada pela segregação das pessoas com deficiência. Subentende que pela deficiência elas têm modos específicos e particulares de atuarem; barreira atitudinal de recusa e negação que se configura

na negação da existência ou se impõe um limite para rejeitar a interação com uma pessoa com deficiência; barreira atitudinal de ignorância, representada pela falta de conhecimento da deficiência, implicando assim no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência e consequentemente a barreira atitudinal de medo, essa é uma das mais praticadas pela ignorância das pessoas sobre a deficiência, que leva ao receio de fazer ou dizer algo na frente de pessoas com deficiência

E por fim, a barreira atitudinal de baixa expectativa, essa presume que a pessoa com deficiência de não vá conseguir fazer algo; a barreira atitudinal de inferiorização da deficiência caracterizada pela crença de incapacitação, quando as pessoas com deficiência são comparadas com outras sem deficiência; a barreira atitudinal de adoração do herói, representando a exaltação e super valorização da pessoa com deficiência, colocando - a em evidência, porque delas são esperados resultados inferiores das demais; a barreira atitudinal de exaltação do modelo que é quando a deficiência é usada como superação na comparação das pessoas com e sem deficiência; a barreira atitudinal de compensação caracterizada pelo favoritismo e privilégio dado à pessoa com deficiência com bem ou serviço, por dó; a barreira atitudinal de dó ou pena assinalada pela expressão e/ou atitude de piedade para com as pessoas com deficiência frente a algum trabalho; e concluindo a barreira atitudinal de superproteção, ou seja, proteção desproporcional com a pessoa com deficiência cria-se uma visão da incapacidade do sujeito de fazer algo ou de tomar decisões em função da deficiência.

Quanto aos conceitos trazidas pela autora Tavares (2012) considerações podem ser destacadas a partir das seguintes falas:

P32 - O curso é muito esclarecedor e possibilitou a quebra de várias barreiras, às vezes os alunos não são incluídos por falta de conhecimento por parte do professor dificultando em sua prática pedagógica. (**Barreira Atitudinal de Ignorância**).

P22 – Eu tinha um pensamento de tentar proteger a pessoa, tratando ela como vítima e indefesa. E nos relatos e vídeos de hoje e essa discussão em sala pude perceber e analisar esse assunto de outra forma, rompendo com preconceitos que eu tinha. A parte que mais me emocionou na aula, foi ver os relatos da mãe do Breno sobre a autonomia dele. Fiquei muito feliz por essa oportunidade, de estar aqui discutindo inclusão. (**Barreira Atitudinal de Superproteção**).

P 26 - No decorrer das discussões e vídeos mostrados, tive a oportunidade de refletir da forma em que as pessoas são tratadas, pois são tantos estereótipos construídos durante a vida que fica mais fácil achar que o outro não pode fazer sozinho. Contudo, como pude ver hoje, devem-se criar condições para as pessoas com Síndrome de Down fazerem sozinhas. (**Barreira Atitudinal de Dó ou Pena e Estereótipos**)

P 27- Entender que essas pessoas são iguais a todas, não apenas no campo teórico, mas inclusive na prática é de fundamental importância. Na maioria das vezes nossos olhares medíocres as fazem se sentirem inferiores ou incapazes. Às vezes ocorre o contrário também. As idolatramos e enaltecemos seus feitos, considerando-as seres angelicais e heroísticos. O que nos falta é a compreensão, o entendimento de que elas são apenas seres humanos com capacitações e limitações como qualquer outro

(Barreira Atitudinal de Inferiorização da Deficiência e Barreira Atitudinal de Adoração do Herói)

P 28 – A aula de hoje me despertou para coisas que eu nunca havia pensado antes. Uma dessas coisas é o fato de a pessoa com deficiência física ou intelectual ser tratado como vítima (incapaz, sempre sofredora) ou como o herói (supera todas as dificuldades). Esses rótulos são dolorosos, pois no caso da vítima pode fazer com que ela sempre se sinta infeliz e incapaz e no caso de herói ele sempre tem que superar tudo e estar sempre feliz (o que não acontece nem com as pessoas sem deficiência). Tenho certeza de que aprenderei com esse curso muitas coisas que farão diferença na minha vida, na minha profissão e na vida de alunos **(Barreira de Atitudinal de Rotulação, Barreira Atitudinal de Inferiorização da Deficiência e Barreira Atitudinal de Adoração do Herói).**

Ainda identificamos nas falas dos professores participantes do curso a quebra de preconceitos estereotipados em relação a sexualidade, aprendizagem e desenvolvimento e a infantilização dos sujeitos com síndrome de Down, conforme o quadro a seguir (quadro 5).

Quadro 5 - Primeira Categoria de Análise

Desconstrução de estereótipos e barreiras atitudinais em relação às pessoas com síndrome de Down

Total de Apontamentos	
Sexualidade	15
Aprendizagem e Desenvolvimento	24
Infantilização	8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Giovanoni (1994) considera o termo sexualidade humana um conceito muito abrangente, segundo a autora pode compreender relacionamentos inter pessoais como namoro e casamento e também a auto estima do sujeito. Ainda a esse respeito Michel Bozon (2004, p. 14) destaca que “os saberes, representações e conhecimentos sobre a sexualidade e, de maneira geral, as próprias disciplinas relativas à sexualidade são produtos culturais e históricos que contribuem para moldar e modificar os cenários culturais da sexualidade.”

Ainda em relação a complexidade de compreender sobre a sexualidade humana e corroborando com a ideia dos outros autores, Nunes (1987,p.14-15) afirma que “[...] as relações sexuais são relações sociais que vão sendo construídas historicamente em determinadas estruturas, modelos e valores que dizem respeito a determinados interesses de épocas diferentes”.

Acrescentam Sprovieri e Assumpção Jr. (2005) que a sexualidade é um modo de comportamento um tanto complexo, formado por estruturas sociais e aprendido por meio da observação e reprodução de informações. Os impulsos sexuais são cognitivamente controlados conforme as exigências e restrições estabelecidas socialmente.

Quando nos referimos às pessoas com deficiência intelectual, é incoerente pensar em uma forma diferenciada e pré estabelecida de vivenciarem e expressar a sexualidade. A este respeito, Casarin (1999, p. 281), destaca que:

embora a alteração genética possa determinar características físicas e semelhantes a seus portadores, eles mantêm traços familiares e preservam sua individualidade. O mesmo acontece com as características psicológicas. Apesar de haver uma tendência a uniformização, a pessoa com síndrome de Down tem sua própria personalidade e se diferencia de outras pessoas.

Por décadas a sociedade tem construído um contexto histórico equivocado em relação a sexualidade das pessoas com SD. Podemos perceber nas falas dos seguintes professores:

Acredito que após esta aula muitos preconceitos e barreiras atitudinais foram rompidos, principalmente em relação à sexualidade. Sempre acreditei que pessoas com síndrome de Down possuem uma sexualidade exacerbada e hoje descobri que isso apenas acontece, pois não foram ensinados os devidos limites, mas que podem ser alterados (professor 18).

Sobre a aula de hoje, foi uma descoberta atrás da outra. E também uma quebra de rupturas ou estereótipos, principalmente quando o assunto é sexualidade com pessoas com deficiências (professor 22).

Eu também não sabia que pessoas com Síndrome de Down namoravam e tem uma vida normal como as nossas. Essa aula quebrou muitos paradigmas (professor 24).

Por fim, outro ponto importante que foi mudado, que foi desconstruído foi a questão da sexualidade, pois sobre ouvi sobre ela ser exacerbada e hoje pude ver melhor o quanto isso é mais um estereótipo, pois todos nascem com as mesmas capacidades de ser (professor 26).

Achei interessante a questão da sexualidade, pois cresci ouvindo que as crianças com deficiência tinham a sexualidade exacerbada e me surpreendi com o vídeo em que uma Down se torna mãe (professor 29).

A sexualidade foi um tema que me deixou um pouco inquieta, pois antes de realizar a leitura dos textos e ouvir as explicações da professora, eu nunca tinha parado para pensar na vida sexual de uma pessoa com Síndrome de Down e vejo o quanto é natural esses acontecimentos, porém eles necessitam ser orientados como todos nós somos (professor 37).

Não vou negar, antes de conhecer um pouco sobre essa temática, tinha muitas dúvidas e questionamentos. Tinha dificuldades de enxergar esses jovens namorando, casando. Não por preconceito, mas de achar que eles teriam que ser protegidos. Na disciplina do professor Ricardo isso começou a ficar mais claro e percebi uma expectativa vida normal; dentro das limitações que a deficiência permite (professor 39).

Enfim no que tange sobre a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual é que, elas têm necessidades como qualquer outro indivíduo, e, portanto, sentem prazer e desejo de modo a desfrutar uma relação saudável com seus pares e o convívio social (FERREIRA, 2001). Em relação a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com síndrome de Down os professores participantes do curso puderam vivenciar de várias formas e na prática a quebra desse pré conceito. Dessa maneira foi levado em consideração pelos professores participantes do curso que há uma necessidade de estabelecer estratégias pedagógicas diferenciadas nos processos educacionais desses estudantes para garantir a aprendizagem dos mesmos.

Em seus estudos Vygotsky (1998) ressalta que a metodologia utilizada pelo professor no atendimento educacional de pessoas com deficiência é importante visto que cria outras vias que podem assegurar seu aprendizado na sala de aula. Além de estratégias o aluno com DI necessita que o professor acredite no seu potencial, como afirma Mantoan (1989, p.161)

Ao considerar o deficiente mental a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa, revelam-se a todos nós e a ele próprio possibilidades que se escondiam, que não lhe eram creditadas, por falta de oportunidades de emergirem espontaneamente. Os pais, professores, especialistas e a sociedade em geral terão clarificados os quadros de deficiência mental, na medida em que derem um crédito de confiança para competência e o desempenho dos deficientes, no dia-a-dia da casa, nos estudos, no esporte, no lazer, nas atividades culturais e religiosas. É preciso, a um só tempo, reconhecer a especialidade e a generalidade de cada aluno e, nesse sentido, a educação tem muito ainda a realizar. Ocorre que os professores, ao trabalharem com alunos deficientes, prendem-se unicamente ao que é próprio de sua condição; aqueles que se dedicam ao ensino de alunos normais ficam restritos ao que é característico da maioria, sem levar em conta que cada aluno é um indivíduo, com suas particularidades de desenvolvimento.

Podemos também constatar esta percepção na fala dos professores 25 e 30,

Primordialmente, devemos enxergá-los como uma pessoa e não como um fragmento de pessoa, como um coitado, ter pena, achar que não tem condições de aprender, etc. Minha visão foi ampliada em relação como a educação e a aprendizagem, pois, hoje tenho consciência de que se é perfeitamente possível ensinar uma pessoa com síndrome de Down, e que ela tem condições para aprender dentro do seu tempo e de suas limitações. Cabe ao (a) educador (a) fazer adaptações aos materiais que serão utilizados em sala de aula e respeitar as limitações desses alunos (PROFESSOR 25).

“O debate sobre estereótipos foi importantíssimo, pois para que o professor ensine, é preciso que ele acredite que o aluno pode aprender. A expectativa de aprendizagem do aluno influencia no que o professor ensina e em como ele ensina” (PROFESSOR 30).

Dessa maneira o professor torna-se o mediador entre o aluno e o seu aprendizado, assim viabilizando os processos de aprendizagem. Nessa relação todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende aquele que ensina e a relação entre eles. Vygotsky (1998, p.55) afirma que “o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para

pensar sobre várias coisas.” Sendo assim, o autor considera que a aprendizagem está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento.

A relação direta configura-se no contato com algo que uma criança por si só realiza, sem compreender ou encontrar algum sentido, não havendo a chance de aprendizado, mas, se, ao contrário, existir um elemento intermediário que viabilize a ela compreender o que está em sua volta, haverá então a mediação, o meio pelo qual a criança poderá alcançar o aprendizado e assim desenvolver-se. “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (OLIVEIRA, 1997, p. 26). Sforni (2010) relata e discute que

Na escola, o professor e os colegas mais experientes são os principais mediadores”. Apesar de não incorreta, essa ideia reduz o conceito de mediação às relações interpessoais, seja entre adulto e criança ou entre criança e criança mais experiente. Entendida como sinônimo de ajuda empreendida pelo professor na interação com o aluno, muitas vezes, a mediação parece se confundir com a imagem da presença física do professor intervindo nas tarefas que o estudante realiza. Essa é uma compreensão muito comum nos meios educacionais. (p.1)

Nesse caso, percebe-se que a compreensão sobre mediação está limitada às relações interpessoais, nas quais a interação entre professor–aluno, aluno-aluno ou criança com outros mais experientes, possibilitará o aprendizado. E com as crianças com síndrome de Down essa relação não é diferente. Vale ressaltar que a Deficiência Intelectual, não é fator determinante na aprendizagem do aluno com essa deficiência, e sim a interação com seu meio e a mediação que é feita através do trabalho docente.

Embora vemos progressos na desconstrução dos estereótipos e barreiras atitudinais adquiridos culturalmente, muitos ainda associam a pessoas com síndrome de Down como eternas crianças. A infantilização pode ser considerada como uma estereotipação limitante para o desenvolvimento da pessoa Down, além de ser uma barreira atitudinal que pode ser enquadrada em superproteção, rotulação entre outras. Podemos constatar esse fato nas seguintes falas:

“Eu acho assim, que a própria sociedade já põe um rótulo de que eles são infantis, incapaz” (PROFESSOR 09- GRUPO FOCAL)

A minha mudança foi o olhar de infantilização (...) porque além do olhar de infantilização tem o olhar de limitação e acho que, o conhecer sobre o que é a síndrome de down, conhecer o que é realmente né sobre as limitações e a parte da estimulação do que realmente é necessário das possibilidades e a troca de experiência também me ajudou a mudar esse olhar, também a ver como pessoa enquanto criança e enquanto adulta (...)mudou também ver a pessoa com síndrome de down não como uma pessoa doente né mas como uma pessoa com potencial e capacidades ilimitadas. (PROFESSOR 05- GRUPO FOCAL)

Segundo o autor psiquiatra Montobbio citado por Peñuelas (2013) o que uma pessoa com deficiência intelectual precisa para crescer e se desenvolver nada mais é do que exemplos de normalidade. Portanto quando a pessoa com SD recebe o tratamento de infantilização sua identidade, potencialidades, autoestima e dignidade estão sendo severamente comprometidas e limitadas.

Novos saberes sistematizados referentes à educação inclusiva e às singularidades dos estudantes com síndrome de Down

Falar em Educação Inclusiva é relembrar um movimento marcado por lutas, entraves, persistências e vitórias que aconteceram por um longo período de tempo a favor de uma educação básica e igualitária no sistema de ensino regular que garanta o acesso escolar a crianças e adolescentes independente de cor, origem, raça, sexo, condições sociais e econômicas ou qualquer outra condição, inclusive pessoas com deficiência.

Nas últimas décadas a proposta da inclusão da pessoa com deficiência vem sendo abordada em diversos âmbitos, no entanto vamos nos ater ao campo educacional. Tal esfera vêm mostrando discussões científicas através de pesquisas significativas e, com isso, tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens da efetivação de políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil e no mundo (FONTES, 2009).

A legalidade da inclusão nas instituições de ensino tem um extenso histórico, com início na década de 60, entretanto ganhando maior força e relevância na década de 90 com a promulgação da Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (BRASIL, 1996) e em seguida perpassando pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Plano Nacional de Educação – PNE em 2001 com a aprovação de novas Resoluções (BRASIL, 2001) e também pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (AEE) (BRASIL, 2008) entre outras.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é considerada um documento norteador do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola e tem como objetivo “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2007. P. 10). Seu sentido é de orientar o funcionamento das escolas para que estas ofereçam as melhores condições de ensino,

respeitando a singularidade de cada indivíduo, ou seja, a necessidade dos alunos com deficiência e sua realidade.

Sendo assim o AEE é imprescindível no que se refere ao acesso, participação e aprendizagem dos alunos com DI que frequentam as escolas de ensino regular. Visto essa concepção fica evidente que a Educação Inclusiva é um processo que vem aos poucos se consolidando, para os alunos incluídos, professores e demais profissionais da escola. Dessa maneira muitas são as concepções construídas sobre o que é de fato inclusão escolar, dessa maneira Mazzotta salientou sua opinião dizendo que:

Atualmente, sob as mais variadas interpretações, a inclusão escolar tem mobilizado aqueles que a consideram uma ação impraticável e, também, os que a entendem como medida a ser imposta a todos em quaisquer circunstâncias individuais ou institucionais. Outros, como eu, a defendem como ação política e social implantada e desenvolvida com responsabilidade. (2010, p. 81).

Podemos perceber a ação impraticável que o autor se refere na fala de alguns professores participantes do curso.

“Apesar do grande comentário sobre inclusão, sabemos que infelizmente essa ainda só existe no papel”. (PROFESSOR 29)

“O encontro de hoje me possibilitou ter um embasamento em relação ao processo pedagógico inclusivo, foram grandes as conquistas, porém ainda é necessário um novo olhar.” (PROFESSOR 32)

“Já tinha clareza de que o certo é a pessoa com deficiência frequentar a escola regular, junto com as pessoas sem deficiência. E que o direito a educação é de todos e todas, mais o que nem sempre é o que acontece.” (PROFESSOR 34)

De forma geral a inclusão é entendida como um processo que trouxe ao sistema educacional uma significativa reforma estrutural e curricular. Entretanto tais mudanças devem ser mais profundas, trata-se da própria concepção de escola e a construção de valores, ideologias e práticas culturais. (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUEZ, 2011).

Para que haja de fato uma consolidação da inclusão é necessária a colaboração de todos os profissionais sejam eles professores, gestores, coordenadores, orientadores ou qualquer outro profissional da educação. Capellini e Mendes (2007) destacam que o primeiro passo a ser reorganizado é o trabalho isolado por trabalho em equipe, ou seja, o professor tem que estabelecer uma nova cultura em que os conhecimentos e aprendizagens podem ser compartilhadas e adquiridas entre colegas de trabalho que visam o mesmo objetivo, oportunizar de forma igualitária os saberes a todos os alunos.

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro,

de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 125)

Nessa perspectiva entendemos que a educação deve envolver todo o corpo docente em busca de novos caminhos, novas práticas metodológicas pedagógicas que atendam a todos. Até porque a escola tem a responsabilidade de escolarizar todos os alunos que nela estejam matriculados, alunos com ou sem deficiência.

Echeita e Ainscow (2011) destacam quatro pontos fundamentais que delineiam a inclusão escolar e ainda destaca que devem ser concepções claras para gestores, professores e todos que fazem parte do contexto escolar, antes de qualquer implementação de mudanças. São os seguintes elementos:

Primeiro, “a inclusão é um processo” (ECHEITA; AINSCOW, 2011, p. 32), ou seja, deve ser uma ação contínua em busca de formas mais adequadas de valorização à diversidade e ao respeito às diferenças, possibilitando a todos os alunos um atendimento de igualitário, e que o fator tempo é bastante relevante já que mudanças necessitam de tempo para serem consolidadas;

Segundo, “a inclusão busca a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos” (ECHEITA; AINSCOW, 2011, p. 33), os autores explicam que o termo “presença” utilizado na frase tem um significado além do simples fato de comparecer, como se os alunos com deficiência fossem a escola apenas porque estão matriculados e não para adquirir conhecimento e aprendizagem, “presença” está relacionada ao acesso. A terminologia participação diz respeito à particularidade das experiências vividas pelos alunos quando estão no ambiente escolar tanto pessoal quanto social e, por isso a necessidade que os educadores adotem medidas necessárias para que todos os alunos desenvolvam o melhor desempenho de suas capacidades; e, por último, o sucesso que está relacionado com as aprendizagens estabelecidas pelo currículo escolar, ou seja, o aprendizado científico que todo e qualquer aluno deve compartilhar;

Terceiro, “a inclusão determina a identificação e a eliminação de barreiras” (ECHEITA; AINSCOW, 2011, p. 33), neste contexto barreiras é a expressão de tudo aquilo que impede o efetivo exercício dos direitos das pessoas com deficiência, dizendo mais claramente tudo que impede o direito à educação inclusiva e sua qualidade que podemos identificar como crenças e atitudes que muitas vezes se configuram por meio da cultura, das políticas públicas e das práticas educacionais.

Quarto, “a inclusão dá ênfase aos grupos de alunos que poderiam estar em risco de marginalização, exclusão ou fracasso escolar” (ECHEITA; AINSCOW, 2011, p. 33), trata-se

de assumir responsabilidade moral daqueles que se encontra em maior nível de vulnerabilidade dentro do sistema educacional garantindo seu acesso e participação, permanência e sucesso na escola.

Enfim conclui-se que a efetivação da aprendizagem de todos os alunos, inclusive dos alunos com síndrome de Down é de responsabilidade da escola e que cabe a mesma imcubir-se de implementar as mudanças necessárias seja ela estrutural ou curricular, assim como cabe aos professores e gestores buscar conhecimentos consistente por meio de formação continuada para que seja possível assegurar o aprendizado de todos de acordo com suas limitações e especificidades.

Como podemos perceber na fala dos professores que participaram do curso de formação continuada Digidown:

Na discussão de hoje pensamos a inclusão como sendo direito de todos, considerando-o não como sendo só para pessoas com deficiências, mas todas. Hoje o que se vê é um movimento de integração, no qual o aluno com deficiência têm acesso à escola, mas não do conhecimento, pois no despreparo dos profissionais acabam colocando estes alunos aquém do conhecimento. É importante salientar a singularidade de cada pessoa e, assim sendo, é um erro alarmante achar que pessoas com deficiências terão comportamentos pré determinados. (PROFESSOR 26)

Construí conhecimentos acerca de que as crianças precisam ser incluídas, mas não só colocadas em salas, é preciso ter igualdade de condições para que todos possam alcançar a “aprendizagem”. (PROFESSOR 28)

Para Troncoso e Cerro (2004), o processo de aprendizagem da criança com síndrome de Down deve ser de acordo com suas particularidades, pois é preciso ensinar a elas muitas coisas que as demais crianças aprendem sozinhas.

Além disso, necessitará que se lhe ensine de um modo diferente, com uma metodologia mais sistematizada com objetivos mais parcelares, com passos intermediários os menores, com maior variedade de materiais e de atividades, com uma linguagem mais simples, clara e concreta, pondo mais cuidados e ênfase nos aspectos motivadores e de interesse, repetindo uma maior variedade de exercícios e praticando noutros ambientes e situações. (TRONCOSO; CERRO, 2004, p.19)

Dessa maneira, conhecer as singularidades dos alunos com SD é uma dos fatores determinantes para que haja uma inclusão efetiva, assim como a formação continuada é um fator indispensável no atual cenário educacional brasileiro, uma vez que a formação inicial ainda é insuficiente para que seus profissionais possam contribuir significativamente com os sujeitos que apresentam em seu desenvolvimento escolar especificidades.

Segundo Alves (2016) conhecer e entender as especificidades dos alunos com deficiência é um posicionamento ético do educador diante a diversidade e que pode contribuir na qualidade do ensino-aprendizagem. A falta de conhecimento das necessidades e

potencialidades dos estudantes pelos educadores leva a exclusão daqueles que demonstram formas diferentes de aprender, principalmente os alunos com DI/SD.

De um modo geral as crianças com Down exteriorizam um perfil característico de aprendizagem, e saber quais são os pontos fortes e fracos dos alunos permite aos educadores uma visão mais ampla de planejamento, facilitando significativamente o aprendizado desses alunos. Entretanto não podemos nos esquecer que apesar de uma generalização no modo de aprender, todo o sujeito independente de deficiência possui singularidades que devem ser consideradas (ALTON, 2008).

A seguir apresentamos algumas especificidades que podem comprometer o aprendizado dos alunos com SD, uns relacionados a implicações físicas e outras relacionadas ao desenvolvimento cognitivo. De acordo com Alton (2008) em média 60 a 70% das pessoas com SD desenvolvem um comprometimento da visão ainda bem pequenas, sendo necessária na maioria das vezes a correção com lentes (óculos). Uma boa estratégia pedagógica segundo o autor é colocar o aluno sempre mais a frente e priorizar letra em caixa alta. Outro comprometimento que pode limitar a aprendizagem dos alunos com SD é a audição. Ainda ressalta o autor que cerca de 20% das crianças com SD apresentam perda sensorial-neural, esse fator se dá pela má formação dos nervos auditivos. Outro motivo que pode acometer perda auditiva é por meio de infecções respiratórias pelo fato dos canais auditivos serem mais estreitos. É de grande importância a identificação da dificuldade auditiva na criança com SD, visto que pode limitar o desenvolvimento da fala.

O comprometimento da fala e da linguagem também são características específicas da deficiência, os autores Silva (2006); Tristão (1998); Luiz (2008); referem se a fala ou expressão verbal da linguagem, a condição de maior comprometimento do aluno com SD, devido às dificuldades de audição na diferenciação de sons, no desenvolvimento motor e alterações nos componentes fisiológicos do aparelho fonador.

Ainda segundo Tristão (1988) o desenvolvimento fonológico da criança com SD é um processo lento que consequentemente ocasiona a especificidade da fala que na maioria das vezes é de difícil compreensão, entretanto sua expressão gestual acompanha o desenvolvimento das outras crianças. A autora considera esse aspecto como vantajoso no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down. Em relação à linguagem o educador pode utilizar como estratégia estímulos como o uso funcional da linguagem e compreensão das regras utilizadas na conversação, escutar atentamente, falar virado (a) de frente e olhando para o aluno, usar linguagem simples e familiar com frases curtas e pequenas, checar se o aluno entendeu e se for necessário repetir o que foi falado; pedir para a criança repetir

instruções dadas, reforçar a fala com expressões faciais, gestos e sinais; reforçar instruções faladas com instruções impressas, usar imagens, diagramas, símbolos e material concreto entre outras.

A memória auditiva recente é responsável pela capacidade de se aprender apenas ouvindo. O déficit na memória auditiva recente interfere no armazenamento da informação, no processo de compreensão e assimilação da língua falada e na habilidade de processamento auditivo, desse modo limita a aprendizagem da leitura e escrita. Além disso, conforme Alton (2008) às crianças com SD costumam ser distraídas e ter dificuldade em se concentrar. É relevante pensar e preparar tarefas curtas e com menor duração de tempo. A utilização de recursos diferenciados e a variação do nível de dificuldade das atividades são essenciais para que aumente o interesse da criança por mais tempo na atividade

O comprometimento do sistema motor fino e grosso é uma das características mais conhecidas como no referimos às crianças com SD. Isso se dá pelo fato de apresentarem hipotonia (flacidez do tônus muscular), o que afeta sua habilidade de coordenação e, por conseguinte torna o desenvolvimento cognitivo mais lento. Do ponto de vista de Pimentel (2012) o atraso no desenvolvimento cognitivo é o aspecto mais característico do aluno com síndrome de Down, dentre todas as outras especificidades. Uma dica que Alton (2008) sugere é de planejar atividades que visam o fortalecimento das mãos como, por exemplo, alinhar, seguir tracinhos com o lápis, desenhar, separar, cortar, apertar, construir, etc. e o equilíbrio do corpo como, por exemplo, montar circuitos onde a criança, corra, pule, engatinhe, suba, desça entre outros.

Estruturar a rotina para a criança com síndrome de Down é imprescindível, pois ela se adapta muito bem à organização de rotina, a ambientes estruturados e atividades concretas, em virtude de, se sentirem mais seguras e confiantes por saberem o que vai acontecer durante o dia. Imprevistos que ocasionam mudanças na rotina e na estrutura do ambiente podem trazer transtornos às crianças com SD, sendo assim é necessário uma reorganização do tempo para a preparação antecipada da criança, uma vez que, ela pode precisar de algum tempo para se adequar ao novo espaço e rotina. Como forma de preparar os alunos previamente para algum imprevisto e mudanças corriqueiras, é importante que o aluno tenha conhecimento sobre o calendário com os horários das atividades e as regras da instituição escolar. As explicações devem ser sempre de maneira clara e objetiva com palavras simples e do uso cotidiano da criança, tente sempre ter auxílio de desenhos e imagens para que a criança possa compreender melhor a rotina escolar. Alton (2008) sugere que a construção do horário pode ser feita de maneira visual, utilizando-se de imagens, desenhos, fotos, objetos e palavras. No

início do dia o educador pode fazer rodinhas de conversa com a turma, assim incluindo o aluno e informando sobre o que será realizado durante todo o dia, é imprescindível que o aluno tenha conhecimento da sequência das atividades do dia.

Em relação à leitura, escrita e conhecimento lógico-matemático cabe ao educador propiciar aos alunos com SD atividades mediadas e organizadas num tempo de maior duração e no ritmo do aluno para despertar suas potencialidades e estimular o aprendizado e desenvolvimento. Enfim o autor aponta que as atividades concretas que possuem objetos para relacionar com as atividades escritas e orais contribuem para aprendizagem dos alunos com síndrome de Down, em razão de que possuem maior capacidade para o aprendizado visual. Para facilitar a aprendizagem o educador deve preparar atividades utilizando cartões, figuras, fotos coloridas e objetos representativos, que possam ser associadas às palavras.

De acordo com Simioni (2011), os recursos e propostas que o educador busca a fim auxiliar os alunos com síndrome de Down a superar obstáculos que limitam o seu aprendizado e desenvolvimento é determinante, assim como o olhar para o sujeito enquanto aluno e não como “deficiente”. Essas são estratégias cruciais que a escola comum deve empregar diante das diferenças e suas responsabilidades.

Atividades elaboradas pelos professores participantes do curso de formação continuada “CULTURA DIGIDOWN”.

Imagem 1.

Fonte: Acervo pessoal.



Imagem 2.

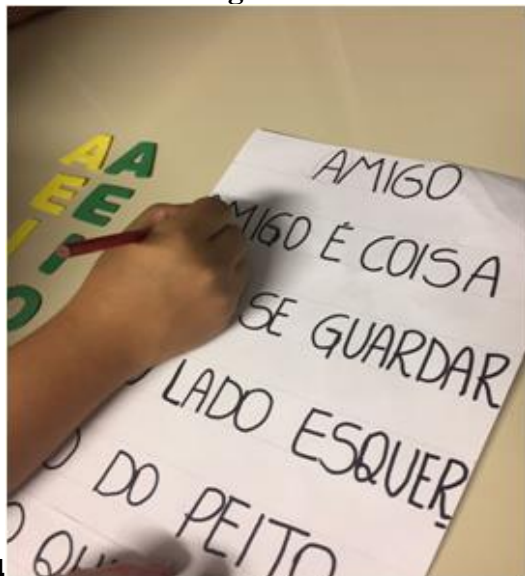
Fonte: Acervo pessoal.



balões colados no cartaz, com o título “Ditado Estourado”. As alunas tiveram que estourar os bolões para encontrar palavras iguais às que estavam no cartaz. Tentavam ler para colar ao lado da palavra igual que já estava colada ao cartaz.

Imagem 2 - Na imagem tem cinco pessoas sentadas em forma de círculo no chão. A roda é composta por duas alunas com síndrome de Down e três professoras. No meio do círculo a atividade está em forma de cartaz no chão. No cartaz tem várias palavras coladas como, olho, nariz, orelha, bocas, nariz, braço, perna e abraço. O objetivo dessa atividade é que as alunas associam à escrita a parte do corpo além de comparar as letras para achar as palavras iguais.

Imagem 3



4

Fonte: Acervo pessoal

Imagem



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 3 - Na imagem mostra um cartaz com a letra da música “Amigo” e ao lado do cartaz as vogais A, E, I, O, U recortadas em E.V.A nas cores amarelo e verde. Mostra ainda um aluno com síndrome de Down, circulando a vogal A. O objetivo dessa atividade era de que o aluno pudesse observar as vogais e circular todas que encontrassem na letra da música. Assim associando o som da letra com a escrita

Imagem 4 - A imagem mostra uma professora sentada junto com duas alunas com síndrome de Down. Em cima da mesa de uma aluna tem dois círculos grandes nas cores amarelo e rosa e em cada um está escrito o nome da cor respectiva. Na mesa da outra aluna tem dois círculos, um na cor laranja e o outro na cor verde e também escrito o nome das cores respectivas. O objetivo dessa atividade foi que as alunas aprendessem as cores e associassem à escrita do nome da cor as respectivas cores.

Contribuições que refletirão na práxis pedagógica inclusiva

Considerando, portanto que no curso de formação continuada para professores foram mobilizados saberes pelos professores buscamos analisar nesta categoria a partir das falas quais contribuições refletirão na práxis pedagógica inclusiva junto aos alunos com deficiência na sala de aula regular. Portanto como aponta Carvalho (1998), sem que haja uma formação desses educadores, corre-se o risco de apenas inserir a pessoa com deficiência no convívio com outras crianças, sem que se efetivem, entre todos, trocas interativas enriquecidas pela plena aceitação das mesmas.

Numa instituição social e historicamente construída a atividade docente é compreendida por Caldeira e Zaidan (2013) como prática social, uma vez que a ação é baseada no fundamento, expressão e produto do saber pedagógico. Ainda seguindo a mesma vertente os autores consideram que a prática pedagógica é uma prática social complexa que envolve a rotina dos educadores e estudantes em diferentes espaços e tempos da escola, e que por sua vez é mediada pela interação professor, aluno, conhecimento.

Corroborando com a mesma ideia o educador Paulo Freire (1997) destaca que a filosofia de educar está intrinsecamente ligada ao campo do saber e nesse contexto a docência está relacionada a uma prática social concreta.

(...) ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o interligado. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele (Freire, 1997, p. 135).

Para Paulo Freire (1997), a prática de ensinar fundamenta-se na compreensão da realidade do sujeito e consequentemente na, reflexão e ação, na qual se torna um norteador capaz de transformar se necessário o ethos vivido. Dessa maneira o autor considera que o ato de aprender a ler e escrever é muito mais do que apenas a codificação e decodificação das palavras, é, sobretudo o modo principal que o sujeito interpreta o mundo a vida e a sociedade.

Nessa perspectiva, entende-se a teoria combinada com a ação prática configuram-se como práxis. Nossa abordagem sobre a relação teoria e prática perpassa o compromisso existente dos sujeitos na construção de saberes e com a transformação da sociedade. Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam estar em constante diálogo, a ideia de que de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática é um pensamento que não está de acordo com a educação dos dias atuais.

Na concepção de Freire (1987), teoria e prática são inseparáveis tornando se, por meio de sua relação, práxis autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação,

proporcionando uma educação libertadora. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (p. 38).

Assim, linguagem, pensamento e ação se tornam um processo capaz de direcionar o homem a ser protagonista na construção da sua própria história e da mesma maneira lutar por uma sociedade justa onde todos tenham os mesmos direitos e não existam dominantes e dominados.

Sendo assim no que se refere à práxis da educação inclusiva é visível a urgência de se desenvolver cursos de formação continuada de professores buscando contemplar a dimensão teórica e prática, na qual constituem uma relação dialética na construção da práxis, assim sendo uma ação teoricamente sustentada.

Pensando na dialética teoria-prática, Freire (1987) salienta que a educação em seu quefazer exige ao educador e educando um posicionamento de reconhecimento e emancipação humana, para isso, “o seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da liberdade” (p.122). A práxis pedagógica e epistemologia em sua conjuntura veem na condição humana, potencial de esperança, amor, autenticidade, diálogo e transformação, com capacidade de compreensão e intervenção no mundo. Estes pressupostos fazem com que os sujeitos coloquem-se diante do outro, com propósito de modificar a realidade e as relações de opressor/dominador.

De um modo geral o discurso dos professores que participaram do curso de formação continuada “Digidown” aponta que a teoria é o princípio de uma boa prática para contemplar a educação inclusiva. Como veremos a seguir, podemos perceber nas falas de alguns professores participantes que sugeriram mais tempo de aulas teóricas, e mais temas específicos relacionada à alfabetização e letramento do aluno com SD na próxima versão do curso.

“As aulas teóricas deveriam ser estendidas. Considero que são poucas aulas para o conteúdo, pois penso que estes conteúdos estudados deveriam ser a base da ação do professor dentro de sala aula” (PROFESSOR 25).

“Gostaria de saber mais teoricamente a respeito do aprendizado e da formação da pessoa com Síndrome de Down. Também a respeito das leis e das políticas públicas para crianças com Síndrome de Down” (PROFESSOR 21).

“Seria interessante se tivéssemos mais tempo de estudos para depois recebermos os alunos para colocar em prática o que aprendemos” (PROFESSOR 37).

“Podia ter uma aula sobre o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento intelectual. Penso que quando o professor domina este processo, facilita na elaboração e prática das atividades e nos possíveis resultados do aluno” (PROFESSOR 35).

Desse ponto de vista é importante salientar o interesse que os professores demonstram ter em busca de mais aprendizado, visando propiciar aos alunos uma educação inclusiva de qualidade. A análise que podemos fazer a partir das falas dos professores, é que o interesse por mais estudos teóricos, trata-se de querer compreender a unidade na diversidade, pois a questão desafiadora da prática é saber como contemplar as especificidades dos alunos com SD. Uma vez que,

A formação de docentes educadores para o trato com a diversidade se defronta no sistema escolar e na academia com concepções generalistas, únicas de ser humano, de cidadania, de história e de progresso, de racionalidade, de ciência e de conhecimento, de formação e de docência. Defronta-se com diretrizes curriculares, normas e leis, políticas, processos e tempo de ensino aprendizagem legitimados em princípios universais. Quando essas concepções, princípios e diretrizes são tomada como padrão único de classificação de indivíduos e dos coletivos, de povos, raça, classes, etnias, gêneros ou gerações, a tendência será hierarquizá-los e polarizá-los. Fazer da diversidade desigualdades em função desses padrões únicos (ARROYO, 2008, p.17)

Nessa perspectiva o autor pontua que o educador deve enxergar na práxis as semelhanças e diferenças do aluno quanto a forma de aprendizado, sem se deixar influenciar por uma formação inicial que acredita em um padrão único de alunos, onde todos vão aprender num mesmo ritmo e ter comportamentos e experiências iguais. Sem dúvida foi um desafio romper estereótipos criados pelo senso comum, barreiras atitudinais e buscar a legitimação na dialética teoria-prática na construção de uma nova postura de professor para a educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão especialmente as de alunos com a Síndrome de Down, é um grande desafio educacional, mas que por meio da formação docente se torna possível. A formação continuada de professores relacionada à escola inclusiva permite que os educadores se constituam no seu contexto escolar, pois ela propicia a esses docentes, mais confiança, e conhecimento empírico e prático sobre o aprendizado desses alunos.

Sabendo da importância dessa formação na educação inclusiva, é que o curso de formação Continuada Cultura Digidown, entra em cena, ajudando professores a quebrarem estereótipos, romperem barreiras atitudinais, e conhecerem como se dá um pouco da vida, e principalmente a aprendizagem de alunos com síndrome de Down, através de conhecimentos teóricos e vivências práticas.

Contribuindo assim, para que esses professores se sintam preparados e autônomos para promoverem de fato a educação inclusiva desses alunos com deficiência intelectual, o que significa não somente o direito de estarem na escola, mas sim, o direito a aprender como os demais. (MANTOAN 2003)

Nessa dimensão tivemos como objetivo os saberes e mudança de concepções em relação ao aluno com SD; desconstrução de estereótipos e barreiras atitudinais em relação às pessoas com síndrome de Down e contribuindo com práxis pedagógica junto aos estudantes com síndrome de Down.

De acordo com os estudos, discussões do grupo focal e questionários respondidos pelos professores sobre as aulas teóricas a respeito das especificidades das pessoas com SD, o curso contribuiu de maneira significativa para a formação do educador visto que proporcionou novos conhecimentos sobre a forma de ensino e aprendizagem, além da quebra de estereótipos e barreiras atitudinais que foram construídos ao longo de suas experiências do ponto de vista do senso comum.

Esperamos que como o Curso, esse livro contribua para uma nova visão dos professores sobre os estudantes com síndrome de Down enquanto estudante e não como “deficiente”.

Apesar de não termos como colocar a vivência com os estudantes com síndrome de Down, como fizemos no curso, dentro desse livro, esperamos que os conhecimentos que aqui estão sejam determinantes para a atuação dos professores leitores com seus alunos com síndrome de Down.

Apesar de não ser o objetivo desse trabalho pode ser verificado que os estudantes com síndrome de Down tiveram um desenvolvimento considerável quanto à alfabetização.

Diante de tantas experiências, leituras realizadas e reflexões vividas durante o Curso Digidown e na organização desse livro, pudemos refletir e comprovar a importância da formação continuada. Compreendemos que nós enquanto professores devemos sempre buscar novos conhecimentos, pois conforme destaca Vygotsky (1988) a intervenção pedagógica é fundamental para o desenvolvimento da criança. Sendo assim nós educadores somos mediadores e com conhecimentos, podemos favorecer e contribuir para que cada aluno, alcance os melhores resultados de aprendizagem, sem que haja segregação e competitividade, mas sim, diversidade, comunicação, cooperação e solidariedade.

REFERÊNCIAS

AAIDD. **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities**. Disponível em: <http://aaidd.org/intellectual-disability>

AAIDD. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**. ed.11, 2010. Disponível em: www.operationhousecall.com/wp-content/uploads/2016/12/AAIDD_definition_of_ID-DD_2009.pdf

ALMEIDA; Marina da Silveira Rodrigues. **O que é deficiência intelectual ou atraso cognitivo?** Instituto Inclusão Brasil. 2013.

ALTON, Sandy. **Incluindo alunos com síndrome de Down na escola**. Tradução: Patrícia Almeida. [S. l.], 2008. Down's Syndrome Association. Distribuição pelo Ministério da Educação britânico.

ALVES, Silvana Souza Silva. **A mediação articulada com uso de tecnologias: O trabalho docente na diversidade**. Brasília/DF Março / 2016.

ARROYO, Miguel G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ, J. P; LEÃO, G. (Org). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

ASSUMPÇÃO, Jr. Francisco Baptista.; SPROVIERI, Maria Helena S. **Sexualidade e Deficiência Mental**. São Paulo: Moraes, 1987. V. 1.

BANAJI, M. R.; BHASKAR, R. **Implicit stereotypes and memory: the bounded rationality of social beliefs**. In: SCHACTER, D. L.; SCARRY, E. (Ed.). *Memory, Brain, and Belief*. Cambridge: Harvard University Press, 2000. P. 139-175.

BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e recuos a partir dos documentos legais**. IX ANPED sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Acessado em 03 de fevereiro de 2018 em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/173/181>>

BATISTA, CRISTINA ABRANCHES MOTA.; MANTOAN, MARIA TERESA EGLER. **Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental**. In: GOMES, A.L.L. et al. *Atendimento Educacional Especializado*. Brasília/DF, 2007. P.13-39.

BARBIER, René. **Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 1985

BOZON, Michel. **Sociologia da Sexualidade**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

BRAGA, D.B. A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente hipermídia. **Revista Anpoll**, n.15, p.65 – 85, jul./dez. 2003.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Documento de Área: Ensino, 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei n. 8.069, 13 jul. 1990

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61**. Brasília: 1961.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71**. Brasília: 1971.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Declaração de salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 outubro 1988. Seção 1, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº9394/96. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**, 1998.

BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

BRASIL. **Decreto 3.298, de 20 de Dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n- 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em 03 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Decreto Nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Disponível em: <http://www.andi.org.br/file/51322/download?token=iPduFKYi> >, Acesso: 01 de Janeiro de 2018.

BRASIL, Decreto Nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Disponível em: <http://www.andi.org.br/file/51322/download?token=iPduFKYi> Acesso em 03 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Resolução Nº4 CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial.

BRASIL, Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação-PNE** e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm acesso em 04 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de Julho de 2015, **Institui a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da pessoa com deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 04 de fevereiro de 2018.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Rev.Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 24 de Janeiro de 2019.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. **Práxis pedagógica: um desafio cotidiano**. Paidéia artigo do curso de ped. da Fac. de Ci. Hum. Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 10 n. 14 p. 15-32 jan./jun. 2013.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Formação Continuada de Professores para a Diversidade**. Educação. Porto Alegre, ano 27, n. 3, p. 597 – 615. 2004.

_____. **O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. Educare et Educare.Revista de Educação. v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CAPOVILLA, A.G.S, CAPOVILLA, F.C. **Alfabetização:método fônico**. 3a. Ed. São Paulo,Memnon; 2004

_____. **Problemas de Leitura e Escrita:** como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica. São Paulo, SP: Memnon. 2000

CAPOVILLA A.G.S, SUITER I, CAPOVILLA F.C. Avaliação e intervenção metafonológica em distúrbio da linguagem escrita. **21(64): 57-68. Rev. Psicopedagogia** 2004.

CARDOSO, E. J. S. COSTA, E. C. **Educação inclusiva e o papel da escola no processo de ensino-aprendizagem.** RELPE, Arraias (TO), v. 1, n.º 1, p. 25-35, jul./dez.

CARVALHO, R. E. **A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento.** I n: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, p. 57-84,2001.

CARVALHO, Maria de Fátima. **O aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.** In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (orgs). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades.* Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

CARVALHO, Mônica Vieira Portugal de. Fundação Oswaldo Aranha, Centro Universitário de Volta Redonda. Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. **O Desenvolvimento Motor da Criança de 0 a 1 Ano: Orientações para Pais e Cuidadores.** Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ciências da Saúde e Meio Ambiente do UniFOA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Orientadora: Profª. Dra. Maria Auxiliadora Motta Barreto Volta Redonda 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CASARIN, Sonia. **Aspectos Psicológicos na Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie/Memnon, 1999, p.263-285.

CASTRO, Antonilma Santos Almeida.; PIMENTEL, Susana Couto. **Síndrome de down: desafios e perspectivas na inclusão escolar.** In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 303-312. ISBN: 978-85-232-0928-5. Acessado em SciELOBooks .<<http://books.scielo.org>>

CORREIA, Wilson; BONFIM, Cláudia. **Práxis pedagógica na filosofia de paulo freire: um estudo dos estádios da consciência.** Ano 1 • Nº 1 • Jan/Jun 2008 .

DANTAS, Tiago. **"Web 2.0";** Brasil Escola. 2019. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/informatica/web-20.htm>>. Acesso em 25 de janeiro de 2019.

DALLA DÈA, Vanessa Helena Santana; DUARTE, Edison (organizadores). **Síndrome de Down: informações, caminhos e histórias de amor.** São Paulo: Phorte, 2009.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; ROCHA, Cleomar. **Formação de professores por meio de tecnologias: O MOOC como estratégia na inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.** Goiânia-Go, 2018.

Down; John Langdon Haydon (1866): **Observations on an Ethnic Classification of Idiots.** In: London Hospital Reports, 3: 1866 259-262. Acessado em <https://www.nature.com/scitable/content/Observations-on-an-ethnic-classification-of-idiots-16179>

ECHEITA, Gerardo.; AINSLOW, Mel. **La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.** Tejuelo, n. 12, p. 26-46, 2011.

FERREIRA, Elisângela Fernandes; MUNSTER, Mey de Abreu Van. **Métodos de avaliação do comportamento adaptativo em pessoas com deficiência intelectual: uma revisão de literatura.** Revista Educação Especial, v.28, n.51, janeiro a abril. 2015.

FERREIRA, Solange Leme. **Sexualidade na deficiência mental: alguns aspectos para orientações de pais.** Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, v.10, n.55, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONTES, Rejane. de Souza. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Vygotsky e Bakhtin: **Psicologia e Educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 1995.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton. **Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: contribuições ao professor do ensino regular.** Paranaíba. 2009.

GALVÃO FILHO, T. A., **Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos.** In: GIROTO, R.M; POKER, R.B; OMOTE, S.(org.) As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo. Ed. Cultura Acadêmica, (pags. 65-92), 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Lisboa: Porto Editora, 1999.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Inclusão- Revista da Educação Especial, n.1, p.35-39, outubro de 2005.

GIOVANONI, Gilda Maria. **Concepções de mães e professoras sobre o portador da Síndrome de Down.** São Paulo, 1994. Dissertação para obtenção de grau de mestre em Educação.

GIROTO, R.M; POKER, R.B; OMOTE, S.(org.) **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo Ed. Cultura Acadêmica. 2012.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais. In: **Como fazer professores para uma escola inclusiva?** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP, Alínea, 2001.

GOODMAM, K.S. **Manifesto for a reading revolution.** In: Gollasch FV, ed. Language and literacy: the selected writings of Kenneth S. Goodman. London: Routledge & Kegan Paul; 1976. p.231-41.

GOODMAM, K.S. **What's whole in whole language?** Portsmouth: Heinemann; 1986

HENN, Camila Guedes; PICCINNI, Cesar Augusto; GARCIAS, Gilberto de Lima. **A família no contexto da síndrome de down: revisando a literatura.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 3, p. 485-493, jul./set. 2008.

HILTON, James Lindsay; HIPPEL, William Von. Stereotypes. **Annual Review of Psychology**, v. 47, p. 237-271, 1996.

JUNIOR, Geraldo A. Fiamenghi; MESSA, Alcione A. **Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares.** Psicologia Ciência e Profissão, 2007.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação.** Editora Papirus. Campinas, SP, 8ª edição, 2011.

LEITE, Glauber Salomão; FILHO, Antônio Albuquerque Toscano. **A pessoas com síndrome de down e o direito á sexualidade.** Revista DIREITO UFMS | Campo Grande, MS | v.3 | n.2 | p. 281 - 319 | jul./dez. 2017.

LEVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa; BORTOLI, Paula Saud. et al. **A inclusão da Síndrome de Down na rede regular de ensino. Desafios e possibilidades.** Revista brasileira de Educação Especial, Marília, v. 14, nº 3, set/dez, 2008.

LÚRIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: Vigotski, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos – São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 21- 37

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Desfazendo Mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 16, n. 2, p. 159-176, 2010.

MACEDO, Valcinete Pepino de. **Formação de professores no contexto das mudanças educativas**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A propósito de uma escola para este século**. In: MANTOAN, M.T.E. Para uma escola do século XXI, (pag.103-114) UNICAMP- 2013, Campinas-SP. 227 pag. Disponível em: <<http://cms.ua.pt/compartilha/sites/default/files/Para%20uma%20escola%20inclusiva.pdf>>>. Acesso em 08 de fevereiro de 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A hora da Virada**. In: Inclusão - Revista da Educação Especial, Brasília, n.1, p. 24-28, Out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso: 08 de fevereiro de 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil – exclusão à inclusão escolar**. São Paulo, LEPED/UNICAMP, 2001. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Uma escola de todos, para todos, e com todos: o mote da inclusão**. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPE, Faculdade de Educação - UNICAMP - S.P. Disponível em : <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/uma_escola_de_todos.htm> .Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; RAPOLI, Edilene Aparecida; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará; 2010. 48 p. Folheto Ilus. (A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 1).

MANDAL, Ananya. **News Medical Life Sciences**. Apr 24, 2014. Acessado em 3 de janeiro de 2018 em <[https://www.news-medical.net/health/Down-Syndrome-Epidemiology-\(Portuguese\).aspx](https://www.news-medical.net/health/Down-Syndrome-Epidemiology-(Portuguese).aspx)>

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. In: Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. Salvador-EDUFBA, 2012.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V.J. O letramento digital no processo de formação

de professores de línguas. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.2, n.2, p 1-18. 2013.

MEC/SEESP Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

MELLO, Suely A. **A escola de Vygotsky**. In: Introdução à psicologia da educação: seis abordagens/ Kester Carrara (organizador). São Paulo, Avercamp, 2004. p. 135 – 15.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº 33, p. 387-405, Autores Associados, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: ed. Artmed. pp. 17 a 38. 2003.

MOVIMENTO DOWN. **As diferentes formas da trissomia 21**. 2013. Acessado em 10 de janeiro de 2018 em <<http://www.movimentodown.org.br/2013/08/as-diferentes-formas-da-trissomia-21-2/>>

MOVIMENTO DOWN. **Características**. 2014. Acessado em 16 de janeiro de 2018 em <<https://www.movimentodown.org.br/sindrome-de-down/caracteristicas/>>

MOREIRA, Lília. EL- HANIB, Charbel. GUSMÃO, Fábio. **A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético**. Rev Bras Psiquiatr 2000; 22(2):96-9. Recebido em 10/9/1999. Aceito em 21/2/2000.

NASCIMENTO, Telma Raimundo do. **Educação Inclusiva: avaliação pedagógica das necessidades educacionais de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede municipal de Goiânia-Go**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Goiânia, 2017.

MOREIRA, Lília; GUSMÃO, Fábio. **Aspectos genéticos e sociais da sexualidade em pessoas com síndrome de down**. Rev Bras Psiquiatria 2002.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Célia Cristina; SILVA, Nancy Capretz Batista da ; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. **As contribuições do papel do pai e do irmão do indivíduo com necessidades especiais na visão sistêmica da família**. Psicologia: Teoria e Pesquisa 2008, Vol. 24 n. 1.

NUNES, César A. **Desenvolvendo a Sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In; **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual. do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e**

Adultos. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. – São Paulo: SME / DOT, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões.** In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca. *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial.* São Paulo: Editora Fundepe e Cultura Acadêmica, p. 129-154, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos.** In: MARQUEZINE, M.C.; MANZINI, E.J.

BUSTO, R.M.; TANAKA, E.D.O.; FUJISAWA, D.S. *Políticas Públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial.* Londrina: ABPEE, 2009.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça. **A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador.** Recife: O Autor, 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um desenvolvimento sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Elisângela de Souza; MEYRECLER, Talita Pepes da Silva; PADILHA, Aglair de Oliveira; BOMFIM, Raphaela da Silva. **Inclusão social: Professores preparados ou não? Laboratório de Estudos Contemporâneos.** POLÊM!CA Revista Eletrônica, v. 11, n. 2, abril/junho 2012. Universidade do Estado do Rio de Janeiro

PEREZ, Vanessa Silva. **Pessoa com deficiência= pessoa incapaz? Um estudo acerca do estereótipo e do papel da pessoa com deficiência nas organizações.** Cad. EBAPE. BR, v. 10, nº 4, artigo 6, Rio de Janeiro, Dez. 2012 p.883–893. Acessado em 17 de fevereiro de 2019 em: C:/Users/gabriel/Downloads/7187-13779-1-PB.pdf

PEÑUELAS, Beatriz Garvía. **Conferência da National Down Syndrome Congress (NDSC).** Fundación Catalana de Síndrome de Down Denver, EUA, 2013. Publicado em 2014 no site <http://www.movimentodown.org.br/2014/01/estrategias-para-conseguir-autonomia/> como o tema Estratégias para conseguir autonomia.

PIMENTEL, Susana Couto. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. In: **Formação de professores para a inclusão Saberes necessários e percursos formativos.** Salvador-EDUFBA, 2012.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: Mediação pedagógica e formação de conceitos.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. In: **Educação e Sociedade – Revista quadrimestral da ciência e da educação.** N. 71, Ano XXI. Campinas, Unicamp, out. 2001, p. 45-78.

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

_____. **Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem.** Poiesis Pedagógica, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

POMMER, Wagner Marcelo; POMMER, Clarice Peres Carvalho Retroz. **Metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação cognição e emoção.** Revista Itinerarius Reflectionis – UFG. Vol 10, No 2, julho-dezembro 2014, Jataí-GO.

RAPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa eglér. SANTOS, Maria Teresinha da Consolação Teixeira dos Santos.; MACHADO, Rosângela. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A Escola comum inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2010.

REZENDE, M.V.O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Rev. Texto livre: linguagem e tecnologia.** Volume: 9 , Número: 1. P. 94-106. Ano: 2016.

Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>>. Acesso em: 24 de Janeiro de 2019.

RODRIGUES, Aroldo.; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RODRIGUES, David. LIMA-RODRIGUEZ, Luzia. **Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?** In: RODRIGUES, David. (ORG) Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011, p. 89-108.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da educação especial.** Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. Artigo- Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa participante e pesquisa ação: alternativas de pesquisa ou pesquisa alternativa.** Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/53078234/PESQUISA-PARTICIPANTE-E-PESQUISA-ACAO>. Acesso em 12 de janeiro de 2019.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento: O papel da Mediação.** Dia a Dia Educação, Secretaria da Educação do Paraná, Curitiba, fev. 2010.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão:** dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **“Terminologia sobre deficiência na era da inclusão”.** Acessado em 24 de março de 2018 em

<https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA SOBRE DEFICIENCIA NA ERA DA.pdf?1473203540>

SAMPAIO, M. N., LEITE, L. S. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis- RJ: Vozes.2008.

SANTAELLA, L., Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 22 , Dezembro 2003.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica**. Instituto Federal de Pernambuco, 2011.

SANTOS, Silas Nascimento dos. CAVALCANTI, Aláide Maria Bezerra. **Barreiras Atitudinais: a percepção de professores do Instituto Federal de Pernambuco acerca das pessoas com deficiência**. 2016.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011 >. acessos em 19 de Fevereiro de 2018.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos .**Educação Não Inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE)**. 2012. 595 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; KLEINHANS, Andréia Cristina dos santos. **Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.12, n. 1, 2006.

SILVA, Nancy Capretz Batista da ; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. **Análise descritiva do pai da criança com deficiência mental**. Estudos de Psicologia I Campinas. 2009.

SILVA, Nara Liana Pereira. DESSEN, Maria Auxiliadora. **Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família**. Universidade de Brasília. Interação em Psicologia, 2002, p.167-176.

SILVIO, J. **La virtualización de la universidad: Cómo podemos transforma la educación superior com la tecnologia?** 2º Ed. Caracas IESALC/UNESCO.2000

SIMIONI, Sônia Maria Rodrigues. **Síndrome de Down e o movimento de inclusão: um estudo nas escolas estaduais**. Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto. Dissertação de Pós-Graduação (Mestrado em Educação). Ribeirão Preto, SP, 2011. 196

SCHWARTZMAN, José Salomão. (1999c). **O sistema nervoso na síndrome de Down**. Em J. S. Schwartzman (Org.), Síndrome de Down (p. 44-81). São Paulo: Mackenzie.

SAMPAIO, Cristiane Teixeira., and SAMPAIO, Sonoa Maria Rocha. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0915-5. Available from SciELO Books .

SOARES, M.B. Alfabetizar - **Alfabetização e Letramento: O Texto como Eixo Principal**. Nova Escola 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2Gc0kb0ehcU>>. Acesso em: 30 de Agosto de 2018.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão. V. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reive_ncao_alfabetizacao.pdf>, acesso em: 26 jan. 2018.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo. Ed. Contexto. 2016a.

_____. Entrevista concedida a Ana Luiza Basílio. In: **Carta educação**, 25 de Janeiro de 2019. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevista/pensar-que-se-resolve-a-educacao-com-metodo-fonico-e-uma-ignorancia>>. Acesso em: 28 de Janeiro de 2019.

_____. Entrevista concedida a Rubem Barros. In **revista educação**, 18 de Out. 2016b. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/e-preciso-ter-varios-metodos-para-alfabetizar-afirma-especialista>>. Acesso em: 02 de Março de 2018.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 26 jan. 2018

_____. **Letramento um tema em três gêneros**. Editora Autêntica, São Paulo. 1998.

_____. Métodos de alfabetização. **Entrevista - Canal Futura**, 18 de Jul. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q9_SQLyzvGo&t=199s>. Acesso em 10 de Fevereiro de 2018.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 jan. 2018

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e Letramento**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004.

STREET, B.V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 26 jan. 2018.

TÊDDE, Samantha. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP. Orientador: Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro. Inclui bibliografia.

TRENTIN, Flávia Emannelly e SANTOS, Vera Lúcia Pereira dos. **Aspectos Gerais da Síndrome de Down: Uma Visão Biológica**. Cadernos da Escola de Saúde, Curitiba, 9: 15-31 volume 1. 2013. Unibrasil grupo educacional – faculdades integradas. Acessado em 3 de janeiro de 2018 em

<http://revistas.unibrasil.com.br/cadernossaude/index.php/saude/article/viewFile/142/141>

>

TRISTÃO, Rosana Maria; FEITOSA, Maria Ângela Guimarães. **Linguagem na Síndrome de Down**. Psicologia teoria e prática. v.14, nº 2, p. 127-137, mai/agost, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 108 p. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação) ISBN 85-249-0029-6.

TRINDADE, André Soares. NASCIMENTO, Marcos Antonio De. **Avaliação do Desenvolvimento Motor em Crianças com Síndrome de Down**. Rev.bras.educ.espec. vol.22 no.4 Marília Oct./Dec. 2016
<<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000400008>>

TRONCOSO, Maria Victoria; CERRO, Maria Mercedes del. **Síndrome de Down: leitura e escrita – um guia para pais, educadores e professores**. Portugal: Porto, 2004

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. Dissertação de mestrado, UNESP, Marília, 2011

VIEIRA, Lenamar Fiorese; VIEIRA, José Luiz Lopes. O papel da família no desenvolvimento da criança com síndrome de Down. In: DÉA, Vanessa Helena Santana Dalla; DUARTE, Edison (Org.). **Síndrome de Down: Informações, Caminhos e Histórias de amor**. São Paulo: Editora Norte, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5 ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas: tomo V. fundamentos de defectologia**. Madrid: Portugal: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VOIVODIC, Maria Antonieta; STORER, Maria Regina de Souza. **O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares**. Revista psicologia: teoria e prática, v. 4, n. 2, p. 31-40, 2002.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, p.133-148. 2005.

ZAZZO, René. Alfred Binet, tradução: Carolina Soccio Di Manno de Almeida; organização: Carolina Soccio Di Manno de Almeida; Danilo Di Manno de Almeida. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: il. – (Coleção Educadores) **Inclui**

bibliografia. Acessado em 26 de dezembro de 2017 em<[file:///C:/Users/gabriel/Downloads/120-130-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/gabriel/Downloads/120-130-PB%20(2).pdf)