


**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS VII**



**LENIRA YPSILON DA SILVA**



**O PROCESSO DE LETRAMENTO DA CRIANÇA COM  
SINDROME DE DOWN NA ESCOLA COMUM-UM ESTUDO  
DE CASO**



**HOMINEM AUGERE**

**SENHOR DO BONFIM  
2011**



**LENIRA YPSILON DA SILVA**

**O PROCESSO DE LETRAMENTO DA CRIANÇA COM  
SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA COMUM - UM ESTUDO  
DE CASO**

Trabalho monográfico apresentado como pré-requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, Habilitação em docência e gestão em processos educativos, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Educação – Campus VII.

Orientado pelo professor Pascoal Eron Santos de Souza

**SENHOR DO BONFIM  
2011**

**LENIRA YPSILON DA SILVA**

**O PROCESSO DE LETRAMENTO DA CRIANÇA COM  
SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA COMUM – UM ESTUDO  
DE CASO**

Aprovada em \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

---

Avaliador

---

Avaliador

---

Pascoal Eron Santos de Souza

*Dedico este trabalho ao meu grande e maravilhoso Deus pelo seu infinito amor e bondade. Por todas as permissões a mim dadas, todas as realizações concedidas, bênçãos e graças derramadas em minha vida. A Ele dedico meu louvor e adoração eternamente. Aos meus maravilhosos e amados pais José Raimundo e Andreлина que tanto fizeram por mim, com exemplos de fé, coragem, força, luta, humildade me ensinaram a ser quem sou, e com muito amor me apoiaram todos esses anos. Amo incondicionalmente vocês. A todas as crianças com síndrome de down por todas as dificuldades enfrentadas em seu processo educativo e inclusivo.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais José Raimundo e Andreлина, e meus irmãos Leandson e Leanny por todos os esforços, por todo o amor dedicado a mim, pela torcida (risos), pelas orações e pela grande contribuição que deram na minha formação pessoal. Amo muito vocês!

Às minhas tias Aliete e Fátima, minhas avós de consideração Dalva e Detinha pelo apoio, pela torcida, e por considerarem minhas conquistas e vitórias suas também. Vocês são presentes de Deus em minha vida.

À todos os meus colegas do curso em especial à “equipe Lenira” (Cida Monteiro, Dani Araújo, Luci Oliveira, Elisa Paixão, Josi Bruno) por esses quase quatro anos juntas, dividindo momentos de alegria, tristeza, estresse, estudo. Obrigada por amenizarem minha vontade de voltar correndo para casa (Miguel Calmon) em muitos momentos durante nosso curso na faculdade, com a amizade, apoio, carinho, consolo de vocês. Amizades eternizadas.

À UNEB – Universidade do Estado da Bahia pelo oferecimento do curso de Pedagogia. Aos funcionários da instituição que no decorrer desses quase quatro anos nos atenderam com atenção, respeito e contribuíram direta ou indiretamente com esta produção.

A todos os meus professores que durante o curso deram contribuições significativas para a minha formação acadêmica e profissional.

Ao querido professor/orientador Pascoal Eron, pelo tempo, paciência, pelos saberes transmitidos, por ter orientado este trabalho com tanto empenho.

À Tereza e sua família que me receberam com tanta credibilidade, atenção, carinho, disponibilidade. Aos funcionários, direção, professores da escola que me receberam tão bem, e que contribuíram significativamente com essa pesquisa.

À família Cruz Francisco (Marli, Cosme, Priscila, Prislei e Priscilane) por ser outra família para mim, sempre torcendo, rezando, se alegrando comigo e com minhas conquistas. Obrigada por tudo!

Galera da casa do estudante de Miguel Calmon em Senhor do Bonfim, em especial a Daiane, Yara, Valtemir, José Orlando, Fábio Matos, Zenailde, Niliandra, Jakson Lahire e João. Obrigada pelas risadas, consolos, incentivos, pelo carinho, trocas de saberes, e por muitas vezes não me deixarem estudar obrigando a conversar e jogar ranzinza (risos).

A todos os meus amigos que sempre me deram força, rezaram, torceram, me incentivaram, se preocuparam comigo. Meu muito obrigada!

## O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada som enunciado,  
não é treinamento repetitivo de uma habilidade,  
nem martelo quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol

São notícias sobre presidente, o tempo,  
os artistas da TV e mesmo Mônica e Cebolinha  
nos jornais de domingo

É uma receita de biscoito,  
uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
Um bilhete de amor, telegramas de parabéns e cartas  
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama, é rir e chorar  
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,  
sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
manuais, instruções, guias, e orientações em bulas  
de remédios para que você não fique perdido

Letramento é, sobretudo, um mapa  
Do coração do homem, um mapa de quem  
Você é, e de tudo o que você pode ser.

## RESUMO

Esta pesquisa é um estudo de caso e teve como objetivo conhecer como é desenvolvido o processo de letramento da criança com síndrome de down na escola comum. O estudo foi realizado com uma criança com síndrome de down regularmente matriculada em uma escola comum do ensino fundamental I, situada no distrito de Tijuáçu, Senhor do Bonfim-Ba. O quadro teórico está fundamentado na defesa dos direitos de inclusão sócio/educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais, recorrendo a autores como Rangel (2008); Soares (2005); Mantoan (2005), Moreira, Castro, Sant'Ana (2004) entre outros. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação participante e a entrevista semi-estruturada que foram satisfatórios para obter os resultados relevantes à pesquisa, sendo que os informantes e suas participações nesse estudo somaram e contribuíram de forma considerável com a pesquisa e seu resultado. Os resultados finais revelam que se precisa de uma atenção maior e redimensionamento do processo de letramento da criança com síndrome de down na escola comum. Sendo que a partir dos dados coletados identificou-se um "déficit" no processo educativo/inclusivo do sujeito.

Conceitos-chave: Letramento. Síndrome de down. Escola comum e inclusão



**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1- Cariótipo de uma pessoa com síndrome de down.....	27
Figura 2- Característica que pode apresentar uma pessoa com síndrome de down.....	31
Figura 3- Característica que pode apresentar uma pessoa com síndrome de down.....	31
Figura 4- Característica que pode apresentar uma pessoa com síndrome de down.....	31
Figura 5- Característica que pode apresentar uma pessoa com síndrome de down.....	31
Figura 6- Característica que pode apresentar uma pessoa com síndrome de down.....	31
Figura 7- Atividade da Tereza 01. 1ª coleta em 18/11/2010.....	57
Figura 8- Atividade da Tereza 02. 1ª coleta em 18/11/2010.....	57
Figura 9- Atividade da Tereza 03. 1ª coleta em 18/11/2010.....	58
Figura 10- Atividade da Tereza 04. 2ª coleta em 14/02/2011.....	58
Figura 11- Atividade da Tereza 05. 2ª coleta em 14/02/2011.....	59
Figura 12- Atividade da Tereza 06. 2ª coleta em 14/02/2011.....	60
Figura 13- Atividade da Tereza 07. 2ª coleta em 14/02/2011.....	60

## LISTA DE ABREVIATURAS

LDBEN.....Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UNESCO.....Organização das Nações Unidas para a Educação, a  
Ciência e a Cultura.

SD.....Síndrome de down

CBAI.....Ciclo Básico de Alfabetização inicial

CBAS II.....Ciclo Básico de Alfabetização Seqüencial

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO A QUESTÃO.....	14
2. CAPÍTULO II: REFLETINDO SOBRE OS CONCEITOS.....	20
2.1 LETRAMENTO .....	20
2.1.1 <b>Letramento como aspectos social.....</b>	23
2.2 SÍNDROME DE DOWN.....	25
2.2.1 <b>Etiologia.....</b>	26
2.2.2 <b>Progressos.....</b>	28
2.2.3 <b>Características gerais da síndrome de down.....</b>	30
2.2.4 <b>O processo de letramento da criança com síndrome de down.....</b>	31
2.3 ESCOLA COMUM: NO CONTEXTO DE INCLUSÃO.....	36
2.3.1 <b>O professor e seu papel nesse contexto de inclusão.....</b>	41
3. CAPÍTULO III: CAMINHOS PERCORRIDOS: A PESQUISA E SEUS INSTRUMENTOS.....	44
3.1 A NATUREZA DO TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO.....	44
3.2 LÓCUS DA PESQUISA.....	46
3.3 PARTICIPANTES.....	47
3.3.1 <b>Tereza.....</b>	47
3.3.2 <b>Mãe da Tereza.....</b>	47
3.3.3 <b>Professora da Tereza.....</b>	47
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	47
4. CAPÍTULO IV: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	51
4.1 RESULTADO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTES.....	51
4.2 CONTRIBUIÇÕES DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	53
4.2.1 <b>Letramento da Tereza: visão da mãe.....</b>	53
4.2.2 <b>Letramento da Tereza: visão da professora.....</b>	54
4.2.3 <b>Análise e interpretação das atividades.....</b>	56
4.2.4 <b>Identificando o nível alfabético da Tereza a partir das atividades.....</b>	61
4.2.5 <b>Inclusão da Tereza na escola comum: como tudo começou....</b>	62
4.2.6 <b>Inclusão da Tereza: visão da mãe.....</b>	63
4.2.7 <b>Inclusão da Tereza: visão da professora.....</b>	64
4.2.8 <b>Relacionamento da Tereza com os colegas: visão da mãe e da</b>	

	<b>professora.....</b>	<b>65</b>
4.2.9	<b>Avanços e adaptação da Tereza em seu processo educativo inclusivo: visão da mãe.....</b>	<b>66</b>
4.2.10	<b>Participação da mãe no processo educativo/inclusivo da Tereza.....</b>	<b>67</b>
5.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>69</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>71</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>74</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse dessa pesquisa surgiu de uma experiência de estágio do 7º semestre nas séries iniciais do ensino fundamental, cujo tema do projeto de intervenção foi “a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular. A pesquisa foi direcionada a uma escola regular que atendia também a alunos com necessidades educacionais especiais. Na turma onde foi efetivado o estágio de regência tinha uma aluna com síndrome de down, sendo uma turma de 3º ano CBAS II (Ciclo Básico de Alfabetização). A experiência e dificuldades enfrentadas na realização do estágio e, em especial com a aluna com síndrome de down e seu processo de letramento suscitou o interesse dessa pesquisa em torno do processo de letramento da criança com síndrome de down na escola comum.

Dentro do contexto de inclusão, essa é uma problemática que me propus a conhecer mais, tendo como base o estágio do 7º semestre, o qual foi citado acima, onde pôde-se perceber quão difícil é para o professor lidar com essa situação, tendo em vista que letrar não é tão somente alfabetizar, mas vai além.

A pesquisa foi realizada em uma escola comum do sistema regular de ensino, com uma aluna com síndrome de down, que aqui será apresentada como Tereza (nome escolhido por sua mãe) para preservar a identidade pessoal.

Com este estudo espero contribuir com a discussão dessa temática, visando a reflexão e conhecimento acerca da SD e das reais possibilidades de desenvolvimento e potencialidades da criança com síndrome de down.

O referido trabalho constitui-se de quatro capítulos:

No primeiro capítulo, trazemos a problemática e um pouco do histórico da vida das pessoas com deficiência na perspectiva da inclusão social/educacional, discutindo sobre a vida das pessoas com síndrome de down. Finalizando com a apresentação da nossa questão que é: como é desenvolvido o processo de letramento das crianças com síndrome de down na escola comum?

No segundo capítulo, trazemos a reflexão sobre os conceitos-chave, conceituando-os e aportando-nos em teóricos que enriqueceram nossa pesquisa com seus pensamentos, afirmações acerca do letramento, síndrome de down e escola comum no contexto de inclusão.

Terceiro capítulo. Neste, são apresentados os caminhos percorridos, ou seja, procedimentos metodológicos, natureza da pesquisa, que foi um estudo de caso, bem como instrumentos utilizados para a coleta dos dados relevantes para essa pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a análise e interpretação dos dados, estando dividida em categorias a partir dos instrumentos de coleta de dados

Ao final, apresentamos nossas considerações.

## CAPÍTULO I

### PROBLEMATIZANDO A QUESTÃO

Por muitos anos o preconceito e conseqüentemente a exclusão se perpetuam nas sociedades. As pessoas são vítimas dessas “violências” por conta de sua classe social, gênero, religião, etnia, opção sexual e também por ter algum tipo de deficiência.

Em muitas situações, as crianças que nascem com alguma deficiência são tidas por muitos como incapazes de ter uma vida “normal”, no sentido de aprendizagem e outros aspectos necessários à infância e ao desenvolvimento de qualquer indivíduo. Neste sentido, Moreira; Castro; Sant’Ana (2004) completam que:

A deficiência de qualquer caráter é vista como uma dificuldade ou uma impossibilidade do indivíduo “produzir”, dentro deste mesmo sistema, o que o tornaria inapto ou moroso para adequar-se aos moldes “ideais”, sendo colocado, assim, à margem das estruturas sociais (p.10).

Analisando o histórico de vida das pessoas com deficiência percebemos que em cada época da história e lugar no mundo, a vida delas foi marcada por algum aspecto. Em muitos lugares as crianças que nasciam com alguma deficiência tinham suas vidas ameaçadas. Como afirma Cardoso (2006): “Em Esparta, na antiga Grécia, essas crianças eram abandonadas nos rios. Os registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência à aceitação social das pessoas com deficiência e demonstram como suas vidas eram ameaçadas” (p.15).

Ainda segundo Cardoso (2006):

Ao longo da Idade Média nos países europeus, os ditos diferentes eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram então perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Então deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados (p.16).

A igreja, como grande potência, sendo ela a detentora do poder absoluto durante muito tempo, muitas vezes distorcendo o real sentido de alguns escritos da bíblia,

servindo assim, em muitos casos como mecanismo de manutenção do seu próprio poder, acabou contribuindo para que a exclusão e resistência à aceitação das pessoas com deficiência ao meio social se efetivassem. A partir disso Mazzotta (1999) coloca:

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, incalçava a idéia de condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (p.16).

Percebemos então que as pessoas com deficiência sempre foram vistas como “diferentes”, sendo atribuídos diversos termos e expressões preconceituosas e inadequadas para relacionar a elas, termos como, inválido, anormal, incapacitado entre outros. Nesse sentido:

(...) de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência por serem “diferentes”, fossem marginalizadas (MAZZOTTA, 1999, p.16).

Por muito tempo ficou delegado a essas pessoas o “posto” de pessoas sem direito, situação de desprezo e não aceitação delas por parte das outras pessoas. Nesse sentido, Mazzotta (1999), coloca:

Até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns criadores (p.16).

Com o período de segregação no século XIX, que caracterizava-se por isolar, separar as pessoas com deficiência das demais, foram criadas escolas especiais que destinavam-se a atender especificamente às pessoas com deficiência. Porém permaneceu a necessidade de incluir estas pessoas nas escolas regulares, pois a política das escolas especiais era a de atendimento assistencialista, isolamento.

Especificamente sobre a vida das pessoas com síndrome de down (SD), registros históricos contam que foi em 1866 que foi feita a primeira descrição clínica pelo



médico inglês John Langdon Down, por isso o nome síndrome de down (RODINI e SOUZA, 1998). Em muitos lugares as pessoas com essa síndrome eram chamadas de mongolóides por conta de algumas características faciais semelhantes às das pessoas de nacionalidade Mongol, ou seja, nascidos na Mongólia, em outros lugares eram chamados de Down's. As pessoas com síndrome de Down eram rejeitadas, e até alguns cuidados de saúde eram-lhes negados.

Mais tarde, mais ou menos entre 1958 e 1959 alguns colaboradores juntamente com o geneticista francês Jérôme Lejune demonstraram que essa deficiência se tratava de uma anormalidade cromossômica, sendo que ao invés de dois cromossomos 21, apresentam três, como podemos confirmar na fala de Rodini e Souza (1998) quando colocam que “A causa da SD é o excesso de material genético proveniente do cromossomo 21. Seus portadores apresentam três cromossomos 21, ao invés de dois, por isto a SD é denominada também Trissomia do 21”.

Diante de toda situação de preconceito e exclusão que as pessoas com necessidades educacionais especiais passaram e ainda passam, vale ressaltar que algumas pessoas em diversos momentos da história realizaram estudos sobre o tratamento para algumas deficiências, síndromes, e fizeram movimentos, organizaram associações em prol do respeito e aceitação a essas pessoas, inclusão social e educacional, tentando mostrar que elas assim como as demais têm direitos e também deveres. Nesse sentido:

A educação inclusiva não surgiu por acaso, como simples modismo; é fruto de um movimento histórico e faz parte de um sistema social e econômico em transformação. A luta pelos direitos humanos encontra seus princípios na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Esses direitos foram retomados nos movimentos sociais na década de 1960 quando emergiu no mundo toda a defesa pelos direitos humanos aplicados a todos (MANTELATO 2009, p.45).

Afinal, ao contrário do que se pensava na antiguidade, a deficiência não tira de ninguém a condição de ser humano. Sendo assim:

O ser humano deve ser considerado além das suas diversidades e deficiências causadas por fatores alheios à sua vontade e ao seu conhecimento, mas que não o destitui de sua dignidade, dos seus direitos e cidadania (MOREIRA, CASTRO, SANT'ANA, 1999, p.10).

No Brasil, a constituição de 1988 prevê o direito das pessoas com deficiência à educação. Porém, estudos comprovam que em diversos lugares do país, mesmo com a constituição, muitas crianças com necessidades especiais permanecem fora da rede regular de ensino, algumas vezes por motivos da família, outras por falta de preparação da escola para recebê-las. A esse respeito:

O homem só se constitui sujeito interagindo com o outro. Daí para que haja a alteração desse “olhar” é necessário que os educadores trabalhem nas escolas, onde a informação deve ser constante, uma vez que existe uma grande desinformação e/ou informação equivocada sobre os direitos e potencialidades das pessoas com deficiência (MOREIRA; CASTRO; SANT’ANA, 2004, p.11).

Em junho de 1994, foi realizada em Salamanca na Espanha uma conferência que reuniu representantes de 92 governos e 25 ONGs. Essa conferência teve o patrocínio além do Governo da Espanha, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (FLESCHE 2003). Dessa conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais saiu a Declaração de Salamanca, que segundo Sasaki apud Flesch (2003), traz em seu conteúdo que:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados... As escolas têm de encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (p.60).

A LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) traz a questão da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, reafirmando o direito dessas pessoas à educação pública e gratuita, fazendo também a regulamentação da educação no país. Porém Flesch (2003) acentua que:

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, constatamos que vários aspectos elencados não são verificados na realidade escolar, deixando em aberto necessidades existentes, como apoio de técnicos e a preparação do professor do ensino regular para trabalhar com a educação integrada (p.62).

Sabemos que nas últimas décadas muito tem se discutido, falado em educar para/na diversidade. Nesse contexto, temos a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, o que traz uma série de questionamentos a cerca dessa temática, tais como: Será que a escola está realmente e devidamente preparada para efetivar essa inclusão? Os professores e a escola têm ciência do seu papel nesse contexto de inclusão? Os sistemas educacionais estão dando instrumentos suficientes à escola para promover a inclusão educacional desses alunos com necessidades educacionais especiais? Nesse sentido Flesch (2003) indaga “se a inclusão está realmente sendo efetivada e se o profissional da educação está despojado dos conceitos da sociedade homogênea e com disposição para assumir o desafio” (p.8).

Esses questionamentos aparecem quando percebemos que em muitos casos a escola não está devidamente preparada estruturalmente, pedagogicamente, metodologicamente para promover essa inclusão. Muitas escolas recebem esses alunos somente para cumprir a lei, sem na maioria das vezes, se comprometer com o processo educativo e inclusivo de fato, quando vemos que coloca-se para a escola a responsabilidade de inclusão, sem em algumas situações ser-lhe dados os instrumentos necessários e indispensáveis desde estrutura física, formação e preparação do corpo docente para tal. Assim:

A inclusão é igualmente um motivo que implica o aprimoramento da formação dos professores para realizar propostas de ensino inclusivo e também um pretexto para que a escola se modernize, atendendo às exigências de uma sociedade, que não admite preconceitos, discriminação, barreiras entre seres, povos, culturas (MANTOAN apud FLESCHE, 2003, p. 13).

Dentre as competências que se espera que a escola desenvolva com seus alunos, duas em especial exercem importante papel na vida do indivíduo e para a interação deste no meio social, são a leitura e a escrita, que fazem parte do processo de letramento. Trazemos aqui a questão da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do sistema regular de ensino, que envolve a criança com síndrome de down. Nesse contexto, uma questão que precisa de atenção especial é o processo de letramento dessas crianças.

Muitas vezes não é desenvolvido de fato o letramento com as crianças que têm necessidades educacionais especiais, pois em algumas situações não são compreendidas pelo professor as peculiaridades que norteiam esse processo de letramento, assim, em alguns casos quando não percebem um desenvolvimento “rápido” dessas crianças, alguns professores se vêem desacreditados da capacidade destas. Porém, o processo de letramento se dá em níveis e com riqueza de diversas tipologias textuais, e esses níveis precisam ser compreendidos pelo professor para que saiba lidar com esse processo, sendo que as crianças com síndrome de down são capazes de aprender e desenvolver como as outras, mas em um processo mais lento. Diante disso, emergiu a seguinte questão: como é desenvolvido o processo de letramento da criança com síndrome de down na escola comum? Sendo assim, para nortear a efetivação dessa pesquisa, os objetivos propostos foram:

- Conhecer o processo de letramento da criança com síndrome de down na escola comum.
- Contribuir para o repensar do professor acerca do desenvolvimento do letramento e inclusão da criança com síndrome de down na escola comum.

## CAPÍTULO II

### REFLETINDO SOBRE OS CONCEITOS

Para melhor fundamentar esse trabalho, esta pesquisa evidencia alguns elementos que aqui se fazem necessários aprofundar. São eles: Letramento; Síndrome de Down; Escola Comum.

#### 2.1 LETRAMENTO

Letramento é uma palavra que começou a fazer parte da nossa linguagem há não muito tempo, talvez por isso seu significado, conceito ainda não seja tão conhecido, compreendido por todos. Segundo Soares (2005), incorporamos ao português a palavra letramento, correspondendo ao inglês *literacy*, que etimologicamente vem do latim *lettera* (letra), com o sufixo *cy* que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (p.17).

Sobre letramento:

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, o letramento tem como objetivo de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Assumir como objetivo o letramento no ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais (GALDINO, 2010).

As práticas sociais de ler e escrever sempre existiram dentro do processo de alfabetização. Porém, foi nos anos 80 que em diferentes países, inclusive no Brasil, houve a invenção do letramento, como podemos confirmar na fala a seguir:

(...) Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation* (SOARES, 2003).

Esse letramento surge abarcando as práticas de leitura e escrita, sendo que em alguns países, a discussão deste se dá de forma independente à discussão da alfabetização, porém, “no Brasil os conceitos de letramento e alfabetização se mesclam, se superpõem, freqüentemente se confundem” (SOARES 2003). E a mídia tem sua parcela de contribuição com a “mistura” desses conceitos. Nesse sentido:

Durante toda a última década e até hoje a mídia vem usando, em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, termos como *semi-analfabetos*, *iletrados*, *analfabetos funcionais*, ao mesmo tempo que vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber "ler e escrever um bilhete simples". A mídia vem, pois, assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que o aproxima do conceito de letramento (SOARES, 2003).

Magda Soares em seu artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, vem citando que até nas produções acadêmicas alfabetização e letramento estão quase sempre associados e, acrescenta ainda sobre essa aproximação dos conceitos que:

(...) A aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, o que tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem. Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos (SOARES, 2003).

Para alguns autores, letramento diferencia-se de alfabetização em relação as competência de leitura e escrita não limitar-se, a saber, ler e escrever, nesse sentido a alfabetização é um processo dentro do letramento. “A criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em um processo de letramento. Pois, ela faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado é muito antes das letras e vai além delas” (MARTINS, 2008).

Ainda nesse sentido Soares (2005) salienta que:

(...) a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma letrada (p.24).

Letrar vai além de alfabetizar, é dar ao sujeito condições de participar da sociedade de forma efetiva e consciente. Falar em indivíduo alfabetizado, muitas vezes e em muitas situações principalmente quando diz respeito a censos demográficos, leva-se em conta aquele que pelo menos sabe ler e escrever, interpretado muitas vezes como capacidade de somente escrever ou até “desenhar” o próprio nome. Por isso diz-se que letrar vai além de alfabetizar, pois não somente sabe ler e escrever, mas o sujeito letrado entende, compreende, interpreta aquilo que lê e/ou escreve, ou seja, tem domínio das competências de leitura e escrita e faz uso freqüente e competente destas, colocando em exercício seu poder de captação do mundo em realidade, construindo sua própria opinião e desenvolvendo criticidade a partir do que lê, vê. Daí a relevância de letrar pessoas. Nesse sentido:

Há diferentes tipos de letramentos associados a diferentes domínios sociais, por exemplo: letramento tecnológico, literário, religioso. O letramento autônomo é aquele que acontece somente dentro da escola, desvinculado do mundo. Tais formas estão incluídas ou no letramento formal, legitimado; ou no informal, incidental (MARTINS, 2008).

Segundo a professora Márcia Gondim, citada por Martins (2008), o letramento envolve refletir; interpretar; leitura e compreensão de textos; leitura de mundo; função social; respeito às diferenças culturais; práticas sociais que utilizam a escrita, libertação, construção da autonomia. Assim:

É necessário que o professor abra espaços para que os alunos possam colocar-se como agentes ativos no processo. Eles podem escolher livros, textos, palavras que querem estudar, coisas que querem fazer: Caso essas escolhas estejam muito fora do contexto da escola ou da sala de aula, vale apenas discutir o assunto e resgatar junto com eles qual é o sentido da escola (ALMEIDA, 2008, p.12).

Percebemos na fala de Gondim, referida mais acima, que os elementos citados são essenciais para a interação, inserção, participação do indivíduo na vida social, Sendo que em muitos casos, o fato de uma pessoa não dominar as competências de uso da leitura, da escrita, da leitura de mundo e sociedade dificulta sua inserção e participação no mercado de trabalho e no mundo social. Contudo, percebe-se que:

(...) Em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever, deveriam em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à

leitura e à escrita, tem acesso aos livros, revistas e jornais, tem acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer (SOARES, 2005, p.59).

Essas especificidades do letramento salientadas por Márcia Gondim, anteriormente, poderiam até estar incluídas no processo de alfabetização, isso seria louvável, porém:

As pessoas 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, 2005, p.46).

E são diversos os fatores que contribuem para tal, como por exemplo, a própria prática do professor que muitas vezes ao alfabetizar não capacita seus alunos a dominarem as competências da leitura e escrita, assim, vemos muitas pessoas com dificuldade de interpretação daquilo que lê, vê, pessoas que mesmo sabendo ler e escrever, não compreendem o mundo, a sociedade como realidade em processo, e o que envolve o funcionamento dessa sociedade, permanecendo muitas vezes alienadas a um sistema de dominação das classes ou grupos que gozam de determinado poder.

### **2.1.1 Letramento como aspecto Social**

Falar de educação e dos elementos que fazem parte do processo de escolarização do indivíduo, a exemplo do letramento num país de educação problemática, nos remete a alguns questionamentos que as respostas nos levam a entender muitas situações de dificuldades de aprendizagem da criança desde as séries iniciais até adolescente, jovem em séries mais avançadas.

Esse é um país que em muitas questões é excludente, onde o indivíduo para ajudar na renda familiar muitas vezes deixa de ir para escola, para trabalhar, não obtendo assim um grau de instrução considerável, em alguns casos, este, pelo histórico de



vida que teve não consegue dar incentivo e/ou acompanhamento na vida escolar dos seus filhos, assim, chegamos àquela questão que é tão defendida por muitos, que aquelas crianças que tem o incentivo dos pais, participação destes em sua vida escolar, obtém um desenvolvimento na maioria das vezes mais rápido e completo que aquelas crianças que não tem o acompanhamento dos pais em sua vida escolar e que em muitos casos os pais não são letrados ou são, até mesmo alfabetizados. A esse respeito:

(...) A pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente (SOARES, 2005, p.37).

Dessa forma vale indagar: num país de poucos leitores, o que significa ler? Qual a importância ou valor da leitura? Falamos aqui em poucos leitores, nos referindo também àqueles que sabem ler, mas não fazem uso da leitura, da diversidade de tipologias textuais.

Entra aqui o papel do professor e seu desafio, começando da certeza do valor que tem a leitura e a escrita e assim o letramento para a interação, participação crítica do sujeito na vida social e no mundo do trabalho. Lerner (2002) completa:

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita, e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema de escrita (...). É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida explícita ou implicitamente, pelos outros autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros (p.27,28).

Sendo que o processo de letramento não é só responsabilidade e necessidade na disciplina língua portuguesa, como bem salienta Soares (2003):

Mesmo os professores das disciplinas de geografia, matemática e ciências. Alunos lêem e escrevem nos livros didáticos. Isso é letramento específico de cada área do conhecimento. O correto é usar letramento no plural. O professor de geografia tem que ensinar seus alunos a ler mapas, por exemplo. Cada professor, portanto, é responsável pelo letramento em sua área.

Por isso espera-se do professor “investir” e dar sua contribuição na boa qualidade de formação de sujeitos não apenas alfabetizados, mas letrados, pois estes utilizarão das habilidades e competências da leitura, interpretação, escrita para se relacionar e lidar com as necessidades, práticas e valores sociais.

## 2.2 SÍNDROME DE DOWN

Segundo Rodini e Souza (1998) a síndrome de Down (SD) é a síndrome genética melhor conhecida. Sua primeira descrição clínica foi publicada em 1866 por Langdon Down.

Para falarmos sobre a síndrome de down vamos primeiro entender o porquê do nome. Nahas citada por Almeida (2009) coloca que: “síndrome de down é um conjunto de estigmas físicos, causados por uma alteração genética, e que tem seu nome em homenagem ao primeiro médico que a descreveu” (p.34).

Para complementar, trazemos a contribuição de Valente (2009):

A utilização do termo SD é devida apenas a homenagem que Lejeune quis dedicar a John Langdon Down, que anos anteriores, já tinha vindo a efectuar (sic) estudos e pesquisas que iriam contribuir mais tarde para a descoberta do erro genético (p.32).

Há hipóteses de que a síndrome de down esteja presente nas sociedades há séculos atrás, mesmo tendo sido identificada somente em 1866 por Langdon Down.

Assim:

Supõe-se que no decorrer da história biológica e da evolução da humanidade, ocorreram numerosas mutações de genes e modificações cromossômicas. Assim, muitas doenças genéticas e desordens cromossômicas conhecidas, inclusive a síndrome de down, provavelmente ocorreram em séculos e milênios anteriores (PUESCHEL apud CASTRO, 2006, p.40).

Ainda nesse sentido:

Estudos arqueológicos concluem que indivíduos com esta síndrome foram encontrados nas tribos dos Olmecas que viveram na região conhecida hoje

como Golfo do México entre 1500 a.C até 300 d.C. as características dos materiais encontrados – esculturas, por exemplo – apresentam elementos que levam a supor que sejam de pessoas com SD, pois seus traços diferiam do tipo comum (MANTELATO, 2009, p. 39).

As pessoas com SD têm seu histórico de exclusão social, discriminação. Em alguns lugares eram chamadas de mongolóides devido terem aparência facial com as pessoas nascidas na Mongólia. “Por muitos anos a criança Down era considerada como retardada, a incapaz e em algumas sociedades era até mesmo considerado como monstro ou filho do demônio” (SILVA, 2002).

Assim, as pessoas com SD permaneceram e ainda hoje permanecem sendo tratadas por pessoas totalmente desinformadas a respeito da síndrome, com termos extremamente inadequados, preconceituosos, como, retardados, bocós entre outros.

### **2.2.1 Etiologia**

A SD “é, então, uma alteração genética caracterizada pela trissomia cromossômica do par 21. Por ser considerada um acidente genético, pode ocorrer com qualquer casal” (RANGEL, 2008, p.1).

A SD não é uma doença, ao contrário do que muitos ainda hoje pensam. Vale salientar que:

A síndrome de down é uma condição genética, reconhecida há mais de um século por John Langdon Down, que constitui uma das causas mais freqüentes de deficiência mental (DM) (...) Langdon Down apresentou cuidadosa descrição clínica da síndrome, entretanto erroneamente estabeleceu associações com características étnicas, seguindo a tendência da época. Chamou a condição inadequadamente de idiotia mongolóide (MOREIRA; EL-HANI; GUSMÃO, 2000, p.96).

Sendo que “em 1956 foi descoberto que as células humanas possuem 46 cromossomos<sup>1</sup> e finalmente, em 1959 foi descrita a presença de um cromossomo extra no cromossomo 21, caracterizando a trissomia 21 ou um cromossomo do grupo G em indivíduos com SD” (SAAD apud MANTELATO, 2009, p.42).

---

<sup>1</sup> Os cromossomos são corpos celulares microscópicos, que se constituem de genes, sendo que os genes fornecem as instruções para o crescimento e desenvolvimento dos seres vivos.

Percebemos acima na fala de Saad que a síndrome de down é também conhecida como trissomia do 21. Podemos perceber o porquê do nome na fala a seguir:

Sabe-se que, ao invés de 46 cromossomos divididos em 23 pares, nas pessoas com esta síndrome existem 47 cromossomos. No par do cromossomo 21, ao invés de 2 cromossomos, há 3; por isso, é conhecida, também, como trissomia do cromossomo 21 (MANTELATO, 2009, p.40).

Podemos verificar na figura abaixo o cariótipo<sup>2</sup> de uma pessoa com SD, que apresenta três cromossomos 21.

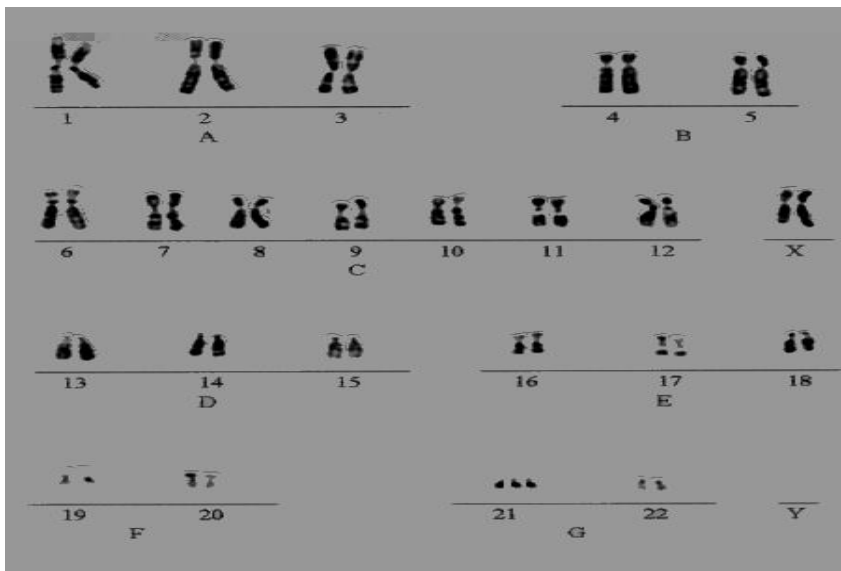


Fig.1. retirada de: síndrome de down: características e etiologia, de Elaine Sbroggio de Oliveira Rodini e Aguinaldo Robinson de Souza. em: <http://www.cerebromente.org.br/n04/doenca/down/down.htm>

Então, as células de uma pessoa que não tem síndrome de down têm vinte e três pares de cromossomos, totalizando 46 cromossomos. Já as células de uma pessoa com síndrome de down têm 22 pares e o par 21 com um cromossomo extra, sendo três cromossomos no par 21 ao invés de dois, totalizando assim 47 cromossomos na célula.

<sup>2</sup> Cariótipo é o conjunto cromossômico de um indivíduo, nele concentram-se o número total de cromossomos de uma célula.

Durante a formação do gameta pode haver alterações e através da não-disjunção cromossômica, que é realizada durante o processo de reprodução, podem ser formados gametas com cromossomos duplos, que ao se unirem a outro cromossomo pela fecundação, resultam em uma alteração cromossômica (SILVA, 2002).

Vale ressaltar que, os efeitos causados por esse excesso de material genético podem variar de pessoa para pessoa, portanto, o desenvolvimento de potenciais da pessoa com SD se dará também mediante o acompanhamento de profissionais habilitados, de programas de estimulação precoce. Sendo que além da trissomia do 21 padrão há mais dois tipos de trissomia, a translocação e o mosaicismo:

Na translocação, é apresentado o número normal de cromossomas 46 (sic), mas apresenta um pedaço a mais do cromossoma 21 que fica colado a um outro cromossoma, considerando-se uma trissomia parcial e não completa. Os cromossomas que mais freqüentemente aderem ao 21 são os 13, 14, 15, o próprio 21 e o 22. No mosaicismo, o portador apresenta células com cariótipo normais ou seja 46 cromossomas e outras com 47 cromossomas. Este acidente genético ocorre devido à não disjunção do cromossoma 21 durante o processo de mitose no embrião (VALENTE, 2009, p. 36).

A respeito desses três tipos de trissomia, vale ressaltar que:

Não implicam diferenças nos graus de desenvolvimento das pessoas com SD, com exceção do mosaicismo que, por não afetar todas as células, tem um menos comprometimento no desenvolvimento global do indivíduo (...) é necessário acrescentar que, o desenvolvimento das pessoas com SD depende mais das interferências sociais do que herança genética (MANTELATO, 2009, p.41).

Então as pessoas com SD “embora apresentem algumas dificuldades podem ter uma vida normal e realizar atividades diárias da mesma forma que qualquer outra pessoa” (SILVA, 2002).

### **2.2.2 Progressos**

Percebemos que as pessoas com síndrome de down ainda são tratadas com preconceito, indiferença, mesmo falando-se tanto em respeito e convivência com as diversidades. Em muitas situações, devido a sua síndrome, é atribuído a essas

peças o “atestado” de incapaz de desenvolver cognitivamente. Pensar dessa forma é um grande equívoco e prova o desconhecimento da síndrome, pois:

O que se pode concluir é que se antigamente as pessoas com a Síndrome eram consideradas incapazes, hoje essa atitude é inaceitável visto que cada dia mais pessoas alcançam lugares de distinção, chegando inclusive aos bancos universitários e, em alguns casos, pós-graduando-se (RANGEL, 2008, p.2).

Além disso, a expectativa de vida das pessoas com SD vem aumentando, sendo que há alguns anos atrás, a estimativa de vida dessas pessoas era baixa. Porém essa média vem crescendo com o passar dos anos, como podemos confirmar na fala de Pinto (2009):

Os tratamentos médicos atuais das cardiopatias, dos quadros infecciosos e das doenças pulmonares contribuíram significativamente para aumentar a sobrevivência e, conseqüentemente, a prevalência de indivíduos acometidos pela síndrome de down (p.42).

Ainda nesse sentido:

Alguns estudos hoje, como os realizados pelo Centro de Estudos e Pesquisas Clínicas de São Paulo - CEPEC, demonstram a existência de pessoas com síndrome de down que ultrapassaram a barreira dos 50 e 60 anos, acompanhando a melhoria na saúde mundial, bem quanto brasileira. Para que se tenha uma idéia, basta dizer que há três décadas, a expectativa de vida das pessoas com síndrome era de 40 anos, sendo que na década de 20, esse dado reduzia-se para 9 a 10 anos (BRAGA, 2010, p.30).

Percebemos que atualmente as pesquisas e situações reais de pessoas com SD, estão mostrando que o excesso de material genético não é determinante para o fracasso escolar e baixa perspectiva de vida dessas pessoas. Pois há os programas de estimulação precoce, a influência do meio, cuidados da família e outros elementos que venham contribuir para uma melhor qualidade de vida delas. “Cada indivíduo apresenta um desenvolvimento único e que o seu perfil de funcionalidade poderá melhorar, independentemente das características da patologia a que está confinado” (VALENTE, 2009, p.7).

### 2.2.3 Características gerais da síndrome de down

Segundo estudiosos, a incidência de casos de síndrome de down é maior quando ao engravidar a mulher tem em média 35 anos ou mais, a idade avançada tanto da mãe quanto do pai aumenta a probabilidade, mas não é o fator causador. Nesse sentido:

Porque é que aparece um cromossoma (sic) a mais no par 21 é o que a comunidade científica ainda não conseguiu apurar. Várias hipóteses tem sido levantadas, desde a idade avançada da mãe, até infecções, sem no entanto haver uma causa a plausível (VALENTE, 2009, p.33).

As pessoas com síndrome de down possuem algumas características próprias da síndrome, como “o déficit cognitivo e as alterações lingüísticas são as características clínicas que ocorrem em todas as crianças portadoras, entretanto o grau de acometimento é variável” (PINTO, 2009, p.42).

As características físicas são:

Prega palmar única, baixa estatura (...), pescoço curto, língua protusa (...), distância aumentada entre o primeiro, o segundo dedo dos pés (...), quinto dedo da mão muito curto, curvado para dentro e formado com apenas uma articulação; ouvido simplificado (SILVA, 2002).

Mas além das características citadas acima, as pessoas com síndrome de down apresentam também boca pequena; dobra na pele dos cantos internos dos olhos, o que dá a semelhança com orientais; rosto redondo; mãos pequenas com dedos curtos; nariz “achatado” e um pouco pequeno, pele na nuca em excesso. Porém, nem todas as pessoas com SD apresentam todas as características, “cabe salientar que a presença delas, ou o grau de acometimento, varia muito entre os indivíduos portadores da síndrome, os quais podem apresentar muitas dessas características ou somente algumas” (KOZMA apud PINTO, 2009, p.45).

Abaixo podemos conferir em figuras, algumas das características:



Língua protusa



encurvamento do 5º dedo



distância entre 1º e 2º dedo do pé



prega palmar única

Fig.2, 3, 4, 5. Retiradas de: síndrome de down: características e etiologia, de Elaine Sbroggio de Oliveira Rodini e Aguinaldo Robinson de Souza. em: <http://www.cerebromente.org.br/n04/doenca/down/down.htm>



Dobra na pele do canto interno dos olhos.

Fig.6. Retirada de: a promising future together: a guide for new and expectant parents. Disponível em: <http://www.ndss.org/images/stories/NDSSresources/pdfs/new%20parent%20packet.pdf>

Outro aspecto bastante presente nas crianças com SD é a hipotonia, que é baixa tonicidade muscular, flacidez muscular, ou seja, envolve redução da força muscular. Mas o treinamento muscular desde muito cedo, pode diminuir a hipotonia. Sendo que grande parte das pessoas com SD apresentam problemas cardíacos.

#### **2.2.4 O processo de letramento da criança com síndrome de down**

Nesse contexto de letramento, onde o professor encontra desafios, dificuldades para efetivá-lo com seus alunos, é inegável que cada criança tem um nível de desenvolvimento, aprendizagem diferente. Cabe citar aqui, em especial a criança com SD que é o foco desse trabalho. Sobre a criança com síndrome de down:



Sabemos atualmente que a síndrome se trata de uma alteração genética e que os portadores da síndrome, embora apresentem algumas dificuldades podem ter uma vida normal e realizar atividades diárias da mesma forma que qualquer outra pessoa. Não negamos a afirmação de que o Down apresenta algumas limitações e até mesmo precise de condições especiais para aprendizagem, mais enfatizamos, que estes através de estimulações adequadas podem se desenvolver (SCHWARTZMAN apud SILVA, 2002).

O fato de uma criança nascer com síndrome de down não significa que ela não terá uma vida “normal”, freqüentar uma escola comum, ter amigos, cursar uma faculdade, ser feliz. Para desenvolver de forma significativa, dependerá também do quanto ela será querida, estimulada, apoiada pelos que fazem parte de seu convívio. Pois “não existe graus de SD e as diferenças de desenvolvimento decorrem das características individuais de cada sujeito, como sendo a educação, o meio ambiente, a herança genética” (WERNECK apud VALENTE, 2009, p. 33). A partir disso:

O ser humano é muito mais do que sua carga biológica, e é através de interações com o meio e da qualidade dessas interações que cada pessoa se constrói ao longo de sua vida. O biológico pode impor limites ao que eu posso ser, porém não determina quem eu sou (MANTELATO, 2009, p.44).

Sabemos que nas sociedades contemporâneas saber ler e escrever são elementos essenciais, até mesmo como arma de desalienação, informação, autonomia crítica cidadã. Ter certo nível de escolaridade faz a diferença, pois são sociedades onde o conhecimento é um imperativo. Se esses elementos já são necessários para as pessoas ditas “normais”, para aquelas com algum tipo de deficiência, síndrome é tão importante quanto. Então, as pessoas com SD assim como as demais precisam ter acesso e de qualidade ao processo educativo, e nele, ao processo de letramento, o não acontecimento disso pode contribuir com sua exclusão do mundo social e do trabalho. Nesse sentido:

A criança com síndrome de Down tem possibilidades de se desenvolver e executar atividades diárias e até mesmo adquirir formação profissional e no enfoque evolutivo, a linguagem e as atividades como leitura e escrita podem ser desenvolvidas a partir das experiências da própria criança (SILVA, 2002).

Dessa forma, a criança com SD, assim como as demais precisa ser instigada, estimulada a desenvolver o gosto, a prática da leitura, interpretação, escrita. Pois

embora mais lento, o desenvolvimento dessas crianças tem total condição de acontecer. Silva (2002) salienta que:

As inúmeras alterações do sistema nervoso repercutem em alterações do desenvolvimento global e da aprendizagem. Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio.

Há a necessidade de o professor criar condições para que essas crianças participem efetivamente da cultura da leitura e escrita, ajudando-as a compreender, reconhecer que essas nos permitem entender o mundo de forma ampla, possibilitando-nos também entrar em contato com outros “universos”. Assim:

É necessário que o professor esteja consciente das possibilidades de seu aluno com Down para que possa adequar seu fazer pedagógico a um ritmo mais lento. Se a criança for exposta a um bom planejamento pedagógico e com acompanhamento adequado, dificilmente não vencerá as etapas impostas pelo sistema educacional (RANGEL, 2008, p.2).

Por outro lado, salientamos o importante papel da família nesse processo, dando continuidade em casa com a criança, ao que vem sendo trabalhado com ela na escola.

O desenvolvimento e construção da aprendizagem da criança com síndrome de down embora mais lento que os de outras, acontece, sendo que as crianças com SD apresentam um “déficit mental” que pode variar de leve a moderado e em situações consideradas raras, um “déficit mental” severo. Alguns elementos podem dificultar a aprendizagem da criança com SD, como “alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar seqüências” (SILVA, 2002). Além desses elementos, o comprometimento dos mecanismos de atenção também dificulta a aprendizagem da criança com síndrome de down. Porém Mantelato (2009) salienta:

Consideremos somente a condição orgânica de uma pessoa com síndrome de down, por exemplo. Sabemos que a trissomia do 21 altera todas as células, todos os sistemas, em especial o nervoso, tanto na formação de estruturas quanto no seu funcionamento. Deste ponto de vista, as possibilidades de desenvolvimento cognitivo são limitadas, pois há alterações estruturais e funcionais. Porém diante dessas condições

alteradas, possibilitamos a essa pessoa uma nutrição ambiental, com muito mais estímulos, desafios, acesso aos signos mediadores que permitem a formação de funções superiores, aí é impossível a previsão dos limites e possibilidades (p.68).

Ressaltamos que esse desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças precisa ser devidamente trabalhado pelo professor e pela família, com instrumentos necessários, metodologias adequadas, pois:

A criança Down apresenta muitas debilidades e limitações, assim o trabalho pedagógico deve primordialmente respeitar o ritmo da criança e propiciar-lhe estimulação adequada para o desenvolvimento de suas habilidades. Programas devem ser criados e implementados de acordo com as necessidades específicas das crianças (SILVA, 2002).

Nesse contexto, é importante destacar que dentro do processo de letramento está a alfabetização, como já foi citado no capítulo dois. Sendo que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre em níveis que precisam ser compreendidos e provocados pelo professor. Nesse sentido:

A criança busca a aprendizagem na medida em que constrói o raciocínio lógico. O processo evolutivo de aprender a ler e escrever passa por níveis de conceitualização que revelam a hipótese a que chegou a criança (FERREIRO; TEBEROSKY apud GOELLNER, 2008).

Dentro do processo de alfabetização, Emília Ferreiro citada por Junior (2002) apresenta os quatro grandes níveis, ou seja, estágios de evolução pelos quais passa a criança nesse processo. São eles pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Entretanto:

(...) Algumas crianças mostram uma seqüência através de três níveis evolutivos e outras, uma seqüência de somente dois níveis, por exemplo, do pré-silábico ao silábico, ou pré-silábico ao silábico-alfabético, saltando um nível. Há, também, crianças que passam diretamente do nível pré-silábico ao alfabético (...) e, ainda, outras que permanecem no mesmo nível ao longo do ano (JUNIOR, 2002, p.54).

Ainda a respeito dos níveis evolutivos:

No nível pré-silábico encontram-se escritas que não apresentam nenhum tipo de correspondência sonora, isto é, que não fazem a correspondência entre grafia e som. A construção gráfica de uma palavra é realizada por outros tipos de considerações. O nível silábico se evidencia quando (...) a criança procura efetuar uma correspondência entre grafia e sílaba,

geralmente uma grafia para cada sílaba, o que não exclui alguns casos problemáticos derivados de exigências de qualidade mínima de letras. Caracterizando o nível silábico-alfabético (...) a sistemática da tarefa executada pela criança se dá no sentido de que cada grafia corresponde a um som. No nível alfabético, a escrita é organizada com base na correspondência entre grafias e fonemas (Junior, 2002, P.55).

Na fase pré-silábica a criança usa as letras de forma aleatória, utilizando na maioria as letras do seu nome, que são as que ela mais conhece. No nível silábico a criança representa ou usa para cada sílaba uma letra. No nível silábico-alfabético a criança começa a compreender melhor e fazer relação grafema/fonema, a criança já apresenta produção de texto, mesmo com erros ortográficos, ela já possui um entendimento maior acerca da escrita. O nível alfabético representa o “final” desta evolução, a criança já percebe melhor o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo, por exemplo, que nem em todos os casos uma letra representa ou constitui uma sílaba. Sendo que a criança pode estar em um nível com características do nível que antecedeu o atual.

Dessa forma, esses níveis fazem parte do processo de aprendizagem da leitura e escrita também da criança com SD e essas (leitura e escrita) estão dentro do processo de letramento, precisa-se considerar que a criança já traz consigo aprendizagens leituras adquiridas em seu convívio familiar, na rua, com os colegas, tudo baseado no que ela vê e vive, leitura de imagens entre outras. Nas atividades realizadas por ela, o professor precisará ter ciência de que:

A criança com síndrome de Down tem idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das "normais", que não apresentam alterações de aprendizagem. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso (SILVA, 2002).

Cabe ao professor a partir do que a criança com SD produzir, intervir de forma que venha enriquecer a aprendizagem da criança e não desestimulá-la com palavras que demonstrem sua impaciência por querer que todos os alunos tenham o mesmo nível de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Rangel (2008):

Uma das maiores descobertas, no entanto, é que o cérebro de uma criança com Síndrome de Down amadurece continuamente. Há melhoras progressivas principalmente quando levada a pensar, a expressar-se, a descobrir soluções (p.2).

Para complementar, Schwartzman citado por Rangel (2008) afirma que “o fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente” (p.2). Dessa forma:

O desenvolvimento cognitivo da criança decorre de sua interação com o ambiente, se faz necessária uma estimulação bem estruturada para promover o desenvolvimento da criança com SD, minimizando suas dificuldades e evidenciando a possibilidade de plasticidade cerebral (SILVA; KLEINHANS apud LUIS et.al. 2008, p.506).

As crianças com SD quando estão iniciando seu processo educativo apresentam dificuldade de atenção e memorização de longo prazo, ou seja, em muitas situações o que elas “aprendem” hoje, amanhã podem não dominar. Assim:

O raciocínio de pessoas com a Síndrome quando passa de uma etapa de desenvolvimento para outra, pode permanecer por mais tempo na situação de “pêndulo” entre elas, ficando dividido entre estruturas de pensamento atual e anterior, o que pode tornar difícil o abandono de uma das etapas. Aplicando-se esse efeito às situações de aquisição da escrita, levando em consideração os níveis de conceitualização, diríamos que é quando a criança já alcançou um determinado nível de escrita e, de repente, é necessário que se ensine outra vez o que supúnhamos ter ela aprendido. Ou seja, a criança abandona um estágio superior no qual estava avançado (por exemplo, nível alfabético) e regressa a um nível inferior (p.e. silábico-alfabético) (RANGEL, 2008, p.2).

Portanto, é preciso que o professor conheça essas especificidades que envolvem o processo de aquisição da leitura, escrita e aprendizagem em geral da criança com síndrome de down, que requer dele paciência e persistência, para não taxar a criança como incapaz, nem subestimar sua inteligência e capacidade de desenvolver e aprender.

### 2.3 ESCOLA COMUM: NO CONTEXTO DE INCLUSÃO

Sabemos da grande importância que tem a inclusão na sociedade e na vida da pessoa com deficiência. Pois “frequentar a escola permitirá a criança com necessidades educativas especiais adquirir, progressivamente, conhecimentos, cada

vez mais complexos que serão exigidos da sociedade e cujas bases são indispensáveis para a formação de qualquer indivíduo” (SILVA 2002). Por isso, há relevância de todas as pessoas reconhecerem as potencialidades e direitos das pessoas com deficiência, e assim, respeitá-las e aceitá-las no meio social e educativo. É prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o direito da pessoa com deficiência à inclusão educacional. A partir disso:

No Brasil, a educação inclusiva que visa inserir as crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, a qual garante a todos o direito à igualdade (art.5º). No seu artigo 205, trata do direito de todos à educação (LUIS et.al. 2008, p. 498).

Para a escola desenvolver esse processo de inclusão, processo educativo dessas crianças com necessidades educacionais especiais, antes de tudo precisa estar preparada e ciente do seu papel nesse contexto, “desta forma consideramos, que a escola deve adotar uma proposta curricular, que se baseie na interação sujeito objeto, envolvendo o desenvolvimento desde o começo” (SILVA, 2002). O que em muitos casos não acontece, já que algumas escolas recebem esses alunos somente para cumprir a lei, sendo que em muitas vezes não estão devidamente preparadas para isso. Nesse sentido:

Apesar da fundamentação legal, muito ainda se faz necessário na realidade da escola e na sociedade para que estes aspectos legais sejam efetivados. As políticas públicas não têm como prioridade os investimentos para estes segmentos e, muitas vezes, o trabalho acontece de forma precária, só para constar, agravando ainda mais a situação do deficiente (FLESCH, 2003, p.39).

Assim, ao pensar em falar sobre a inclusão de crianças com deficiência nas classes comuns do sistema de ensino regular, é preciso antes fazer uma reflexão a respeito de sua importância e significado. Nesse sentido: “A inclusão refere-se à inserção de pessoas com deficiência na vida social e educativa. Todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares, em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior” (MANTOAN; MRECH apud MOREIRA; CASTRO; SANT’ANA, 2004, P.61).

Para completar o conceito da inclusão:

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro (MANTOAN, 2005).

Além de ser de fundamental importância para as inter-relações na sociedade, por nos proporcionar a vivência com a diversidade, respeito e aceitação desta, a inclusão é essencial também para as crianças com alguma deficiência, por permitir que vivam experiências diversas e convivam com pessoas diversas, podendo assim, ensinar e aprender com essas pessoas, já que todos nós independente de nossas “diferenças”, limitações ensinamos e aprendemos de acordo com nossas experiências de vida. Raiça e Oliveira (1990) completam:

Cabe destacar aqui a importância da convivência na vida de cada um de nós e o papel socializador da escola. À medida que o aluno convive com as crianças “normais” e com elas participa de determinadas experiências, aprende a conviver com suas próprias deficiências dentro das condições normais de vida. Normalizar, portanto, é o oposto de segregar (p.5).

Quando falamos em inclusão, é preciso ter a ciência de que esta vai além da integração. Integrar segundo Jiménez apud Flesch (2003) “significa que o aluno com necessidades educativas especiais deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível” (p.15). Já inclusão segundo Sasaki apud Flesch (2003):

É um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos e utensílios, mobiliário e meio de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, por tanto também do próprio portador de necessidades especiais (p.16).

Contudo, em alguns casos, a segregação ocorre também por parte dos pais das crianças com deficiência, por temerem a rejeição, o preconceito dos outros alunos com seus filhos. E muitas vezes querendo protegê-los de conseqüências psicológicas, os pais acabam privando os filhos da inclusão social e educacional, preferindo colocá-los apenas em uma instituição especial. O que é compreensivo, já

que muitas vezes é “Jogado” para a escola o papel e responsabilidade de receber e atender alunos com deficiência, entretanto não é desenvolvida com os atores da escola uma capacitação devida para tal, nem com a escola é feita uma preparação estrutural e pedagógica para receber esses alunos e desenvolver um processo educativo que responda às suas demandas e necessidades.

E o ensino das crianças especiais deve ocorrer de forma sistemática e organizada, seguindo passos previamente estabelecidos, o ensino não deve ser teórico e metódico e sim deve ocorrer de forma agradável e que desperte interesse na criança. Normalmente o lúdico atrai muito a criança, na primeira infância, e é um recurso muito utilizado, pois permite o desenvolvimento global da criança através da estimulação de diferentes áreas (SILVA, 2002).

Porém, em relação à esquivas da família em incluir seus filhos com deficiência no ensino regular, deixando-os somente em uma instituição especial, “cria-se uma barreira psicológica contra as crianças com necessidades especiais, pois, ao constituírem um grupo à parte, passam a ser alvo de discriminação, antipatia e rejeição (...) colocar um estudante deficiente em um ambiente normal é unicamente o primeiro passo para sua integração” (RAIÇA; OLIVEIRA, 1990, p. 6).

Na concepção de Saad apud Almeida (2009):

Se a escolarização traz benefícios para o desenvolvimento das pessoas em geral, mais necessária ainda se torna para educação de pessoas com deficiência. Porém a participação do aluno em classe ou escola especial o coloca em situação difícil. Por isso, recomenda-se que esses sujeitos recebam educação em conjunto com as crianças sem deficiência para que tenham educação semelhante que os ajude na medida do possível, à superação de seus problemas desenvolvendo adequadamente física e psicologicamente (p.37).

Dessa forma, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular é uma questão defendida por muitos que compreendem esse processo como muito favorável ao desenvolvimento da criança com algum tipo de deficiência, síndrome e, que o desenvolvimento cognitivo desta é influenciado pelo meio sócio cultural que ela vive, sendo assim, o potencial cognitivo da criança constrói-se, reforça-se também a partir e através do meio no qual está inserida, através de suas experiências, assim “aproxima-se da abordagem da



inteligência de Vygotsky que estabelece que o ambiente sociocultural intermédia a aprendizagem da criança” (MOREIRA; EL-HANI; GUSMÃO, 2000, p.98).

Moreira; Castro; Sant’Ana (2004) afirmam que:

Há um consenso de que os genes e o ambiente interagem no desenvolvimento do cérebro. Já antes do nascimento começam a formar-se circuitos neuronais complexos que continuam a ser elaborados durante a vida do indivíduo pela ação dos genes sobre as células e que são também influenciados pelo ambiente, experiências e cultura (p.20).

Partindo dessa afirmação, percebemos quão relevante é que haja a integração dessas crianças com necessidades educativas especiais com as diversas crianças, pessoas e ambientes, principalmente no espaço escolar, pois assim, as experiências vivenciadas por elas poderão contribuir para seu desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido:

O princípio democrático da educação poderá ser viabilizado mediante o redimensionamento da escola e formação continuada dos docentes, de forma a atender com êxito todas as crianças, independente de suas especificidades para aprender. É um compromisso a ser assumido por todos especialmente pelos dirigentes políticos e professores, a garantia da educação de qualidade, onde todas as crianças devem aprender juntas, respeitando, acima de tudo, a diversidade existente entre elas (CASTRO, 2004, p.63).

Ainda hoje, mesmo falando-se tanto em inclusão, muitos locais, prédios de atendimento ao público não tem estrutura física para o acesso de alguns deficientes.

A esse respeito:

Se a cidade oferecer todas as condições para que uma pessoa possa circular livremente, sob qualquer aspecto, por toda sua área, podemos afirmar que esta é uma cidade eficiente. Caso contrário, não é justo apontar como deficiente uma pessoa que, por falta de estrutura física, tem de ficar trancada em casa porque não tem autonomia para ir, vir e permanecer aonde quiser. É mais correto dizer que a cidade é deficiente do que apontar a deficiência em alguém (GABRILLI, 2008).

Em relação ao papel da escola nesse contexto, vale salientar que:

Desta forma, pode ser conduzido o difícil processo de reestruturação da atitude social diante do portador de deficiência, com a sua inserção nas

instituições “normais”, no contexto sócio-econômico, dando-lhes condições iguais e usufruto dos bens produzidos pela humanidade, sejam eles materiais, afetivos ou emocionais (MOREIRA; CASTRO; SANT’ANA, 2004, p.10).

Por isso, há necessidade de ressignificação dessa inclusão que precisa ser desenvolvida na escola, para que ultrapassando os muros dessa instituição, essa ressignificação venha a refletir na sociedade de forma a provocar mudanças. Destacamos assim, há relevância de “trabalhar esse tema nas escolas para que se possa vislumbrar a efetivação do processo de integração, rumo à inclusão” (FLESCH, 2003, p.14).

### **2.3.1 O professor e seu papel nesse contexto de inclusão**

O professor tem um seu papel fundamental não só na educação sistemática, como também na formação do aluno, a partir do momento que dá espaço a este para ser não apenas “recebedor”, mais ser parte no processo de sua aprendizagem. Assim:

Ao torna-se professor, este não está assumindo somente a “tarefa” de juntamente com seus alunos construir conhecimentos, mas ao mesmo tempo é chamado a responder aos desafios e exigência que surgem no cotidiano da sala de aula, responder aos desafios e exigências colocadas pelas realidades educacional, do aluno e da sociedade. A partir disso Lelis (1991) coloca:

Creio que esse é um eixo essencial, pois exige de nós (profissionais do ensino) sensibilidade, coragem e competência para enfrentarmos os riscos inevitáveis do desconhecido, a capacidade de lidarmos com as diferenças, com o pluralismo de idéias e ações, a capacidade de assumirmos nossos preconceitos e o conservadorismo que existe em nós (p.75).

Então, acredita-se que seja essencial, o reconhecimento por parte do professor da importância de seu papel na educação inclusiva, e na formação do aluno. E que ele tenha uma postura de “prazer” pelo seu trabalho, para que este seja realizado positivamente tanto para o aluno, como para o próprio professor. Por isso seu trabalho supõe compromisso, criatividade, doação, respeito aos saberes do educando.

Pelo fato do professor na escola ser um dos sujeitos essenciais no processo educativo, é necessário que ele não veja como o único detentor de conhecimentos, tendo assim o que “passar” e o aluno “receber”, captar. Sendo que o processo educativo é constituído de troca de saberes, construção do conhecimento, isto é, o professor não é o único que detém conhecimentos. Como bem salienta Becker (1993): “a aprendizagem encontra sua forma ótima de realização na exata medida em que a interação se realiza” (p.144).

Vale ressaltar, que o professor em uma classe que recebe alunos com necessidades educativas especiais, precisa exercer com esses a mesma função, o mesmo compromisso de mediador na construção do conhecimento e formação destes alunos como exerce com alunos sem deficiência, entretanto, “não basta abrir os portões das escolas e apenas inserir a criança com necessidades educacionais especiais em classes regulares, sem o devido preparo e amparo das pessoas que vão lidar com ela (LIPP; MARTINI; MONEGOTTO; 2010, p.157). Nesse sentido:

(...) A formação do professor constitui fator chave para a eficácia da educação inclusiva e como ele percebe o aluno com Síndrome de Down, por isso, essa formação precisa oferecer uma preparação adequada para que o professor reconheça a diversidade de níveis e ritmos de desenvolvimento e de interesse dos alunos, oportunizando, a partir desse reconhecimento o planejamento e o desenvolvimento de oferecer condições favoráveis a todos os alunos para o desenvolvimento de suas potencialidades (ALMEIDA, 2009, p.27).

Pois em alguns casos quando o professor não tem uma preparação adequada, a depender da deficiência da criança, ele se priva de realizar o processo educativo de forma efetiva com esses alunos, muitas vezes também, até por ser desacreditado de algum resultado, por isso há “a importância de o professor conhecer a realidade particular de cada aluno, bem como suas possibilidades, para que possa elaborar um programa adequado para um desenvolvimento harmônico” (TURRA apud RAIÇA e OLIVEIRA, 1990, P.4).

Na concepção de Moreira; Castro e Sant’Ana (2004):

Entre educadores comprometidos com o avanço de ensino e do conhecimento, a compreensão das causas de deficiências que abrangem características genéticas (gênicas ou cromossômicas), distúrbios

neurológicos, fatores psicológicos, culturais e sócio-econômicos, constitui uma prioridade (p. 19).

Segundo Moreira; Castro e Sant'Ana (2004): “Dessa forma, espera-se que a escola possibilite condições de fortalecimento de sujeitos que sejam capazes de instituir novas formas de convivência mais plurais, capazes de lidar com as diferenças e exercitar a construção da cidadania” (p. 38, 39). Porém vale salientar que:

Para viabilizar a proposta da escola inclusiva, faz-se necessário investir como premência na qualificação dos profissionais da educação, possibilitando assim, a realização do trabalho pedagógico inclusivo, onde o principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas elas, inclusive àquelas que possuam desvantagens severas (FLESCHE, 2003, p.60).

A partir disso, “é necessário pensarmos que todos os alunos são diferentes e não somente aqueles que apresentam algum tipo de deficiência” (LIPP; MARTINI; MONEGOTTO, 2010, p.157).

Em uma sociedade onde os aspectos negativos são os mais visíveis, dentre tantos aspectos que precisam ser revistos e melhorados, uma educação inclusiva e de qualidade já é um ponto a contribuir para uma sociedade melhor, sendo que “(...) A escola não modifica a sociedade, mas pode contribuir para a mudança se desempenhar o seu papel de ensinar criticamente fornecendo os instrumentos básicos para o exercício da cidadania (PEREIRA, OSWALD, ASSIS, 2001, p. 13).

## CAPÍTULO III

### CAMINHOS PERCORRIDOS: A PESQUISA E SEUS INSTRUMENTOS

A metodologia como bem coloca Michaliszyn e Tomazini (2005) é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Ocupando um lugar central no interior das teorias, a metodologia está sempre referida a elas (p.30).

A metodologia inclui um conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e estimulam a criatividade do investigador [...] pode conceituá-la ainda, como parte de uma ciência que estuda os métodos aos quais ela própria recorre. Tais métodos caracterizam-se como o corpo de regras e diligências estabelecidas para realizar uma pesquisa. (MICHALISZYN e TOMASINI, 2005, p. 29 e 30).

Portanto, a metodologia é elemento indispensável para que a pesquisa seja realizada, pois através dela é que se obtêm as informações, resultados que se deseja.

#### 3.1 A NATUREZA DO TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO

O Estudo de Caso é hoje um dos delineamentos de pesquisa mais praticado nas ciências sociais e humanas. Porém, nem sempre foi assim, como podemos perceber na fala Gil (2009):

Até meados da década de 1970, poucos trabalhos definidos como estudo de caso eram apresentados em congressos ou publicados em periódicos científicos. Tanto os cursos de metodologia de pesquisa social quanto os respectivos manuais enfatizavam principalmente pesquisas experimentais, estudos observacionais e levantamentos de campo (p.1).

Segundo Gil (2009), o estudo de caso era tratado com desconfiança, e considerado o “primo pobre” de outros estudos, o que de certa forma ainda permanece. Contudo, hoje, esse delineamento de pesquisa alcança um número considerável do total de trabalhos apresentados em eventos científicos. Sendo que em “alguns programas de mestrado em áreas como Administração de Empresas, os estudos de caso constituem o delineamento de pesquisa mais utilizado” (GIL, 2009, p.2). Nesse sentido:

Muitas razões podem ser invocadas para explicar esse fato. Desde a crença de pesquisadores que esse delineamento é o mais adequado para proporcionar respostas às questões formuladas até a pretensa facilidade para seu desenvolvimento. Com efeito, há situações em que o estudo de caso é muito mais recomendado que um levantamento de campo ou um experimento (GIL, 2009, p.2).

Da mesma forma que, o estudo de caso mostra-se inadequado para outras situações de pesquisa, já que é um delineamento de pesquisa que envolve poucas unidades de análise. Embora os estudos de caso “não exigem a seleção de uma amostra numerosa nem a realização de cálculos estatísticos complexos (...) se caracteriza pelo elevado consumo de tempo e energia intelectual e mesmo físico dos pesquisadores” (GIL, 2009, p.2). Assim, vale salientar que:

A condução dos estudos de caso passa a requerer muito mais decisões do pesquisador ao longo do seu encaminhamento. Daí por que o pesquisador que se dispõe a conduzir um estudo de caso precisa ter muita segurança acerca da natureza e especificidades dessa modalidade de pesquisa (GIL, 2009, p.2).

Em suma, Gil (2009) concebe o estudo de caso como:

Um dos diversos modelos propostos para produção de conhecimento num campo científico, assim como também o são o experimento e o levantamento. E que embora caracterizado pela flexibilidade, não deixa de ser rigoroso, pois não pode ser considerado um tipo de pesquisa “mais light” que se recomenda para quem não detém condições para a realização de um trabalho mais rigoroso (GIL, 2009, p. 5).

O estudo de caso não pode ser encarado somente como um método de coleta de dados. Ele envolve também as demais etapas constituintes de uma pesquisa, como, delimitação do problema, seleção da amostra, determinação dos procedimentos que possibilitarão a coleta e análise dos dados, assim como também a determinação dos modelos para a interpretação dos dados. Vale ressaltar que o estudo de caso:

Preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado. A unidade-caso é estudada como um todo, podendo ser constituída por um indivíduo, um grupo, um evento, um programa, um processo, uma comunidade, uma organização, uma instituição social ou mesmo por toda uma cultura (GIL, 2009, p.7).

O estudo de caso nessa pesquisa foi escolhido para estudar e conhecer como é desenvolvido o processo de letramento da Tereza, uma criança de nove anos que tem síndrome de down, sendo aluna de uma turma de 3º ano CBAS II do ensino fundamental I de uma escola comum. Segundo Caiado citado por Mantelato (2009) O estudo de caso envolve uma “opção científica que busca pensar um homem concreto, que se relaciona numa determinada sociedade, que sofre as limitações do seu tempo e lugar social” (p. 72). Nesse sentido:

O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio. Tal interesse incide naquilo que se tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (MANTELATO, 2009, p.71).

O estudo foi feito na escola, sendo que houve a necessidade também de realizar a segunda parte da entrevista semi-estruturada na casa da Tereza, pois foi em um período de férias escolares. Foram observados diversos momentos da Tereza no espaço escolar para melhor relatar os resultados, momentos como em sala de aula, entrada e saída dos alunos na escola, festa junina da escola, recreio, ouvi a mãe e a professora da Tereza. Dessa forma, a partir das informações vindas das fontes e momentos, foram confirmadas e rejeitadas hipóteses, descobertos novos dados, levantadas novas alternativas.

### 3.2. LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Antonio José de Souza, situada à Rua do Matadouro s/n, no distrito de Tijuacú, Senhor do Bonfim-BA. A escola contém um espaço físico considerável, possuindo seis salas de aula, dois banheiros, uma diretoria, uma cozinha, uma secretaria, uma área coberta. A escola atende a 292 alunos no geral. A escolha deste lócus justificou-se por ser uma escola regular de ensino Fundamental I, que atende também alunos com necessidades educacionais especiais e, em especial uma aluna com síndrome de down que foi o sujeito desta pesquisa. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, e a noite funciona com programas do governo.

### 3.3 PARTICIPANTES

Houve a preocupação em selecionar pessoas que pudessem contribuir para a obtenção dos dados relevantes a pesquisa, e que também se disponibilizassem a participar do estudo.

#### **3.3.1 Tereza**

Uma criança de nove anos de idade, com síndrome de down, estudante do 3º ano do ensino fundamental I. Ela foi escolhida para este estudo de caso por ser uma criança com síndrome de down, por estudar em uma escola comum e por enfrentar dificuldades devido a sua síndrome no processo educativo/inclusivo.

#### **3.3.2 Mãe da Tereza**

A mãe da Tereza foi entrevistada com o objetivo de identificar através de suas falas e considerações como é desenvolvido o processo de letramento de sua filha na escola, se ela considera acontecer de maneira satisfatória. O contato com a mãe da Tereza foi feito em todos os dias durante a observação na escola, pois ela participa ativamente da vida escolar de sua filha.

#### **3.3.3 Professora da Tereza**

A entrevista com a professora da Tereza foi realizada a fim de conhecer como é desenvolvido o processo de letramento da aluna, quais as dificuldades enfrentadas pela professora em trabalhar com a Tereza, e as considerações dela em relação a dinâmica em sala de aula nesse processo educativo/inclusivo.

### 3.4. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa, foram escolhidos para coletar os dados a observação participante e a entrevista semi-estruturada com a mãe da aluna e com a professora da Tereza.



Tendo em foco a questão do processo de letramento da criança com síndrome de down na escola comum, utilizamos como primeiro instrumento para coleta de dados a observação participante, que pôde proporcionar um contato maior com os sujeitos pesquisados, dando dimensão ao envolvimento entre o pesquisador e o pesquisado. Sendo que na etapa de observação pude participar e assim começar a conhecer e aproximar-me através do contato direto com a turma de CBAS II, em especial com a aluna com síndrome de down e com toda a comunidade escolar, para assim perceber a dinâmica do processo educativo realizado em sala. Como afirmam Ludke e André (1986):

Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação de ocorrência de um determinado fenômeno. (p. 26).

Ainda a esse respeito Ludke e André (1986) afirmam que “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (p.26).

As observações foram feitas nos dias 05, 06, 07, 08, 09 de julho de 2010, 08, 09, 10, 11, 17, 18, 19 de novembro de 2010. Não eram marcadas com a professora ou direção as datas de observação, aparecia quando era possível, e isso foi autorizado pela escola. Visto que já haviam sido feitas observações na turma nos dias 28, 29 de abril, 04, 05 de maio de 2010, para posteriormente realizar o estágio de 65 horas do sétimo semestre como requisito do componente curricular Pesquisa e Estágio em séries iniciais do fundamental I, baseando-se no projeto cujo tema foi “A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular”. Sendo que, como já foi citado antes, foi através desse estágio que surgiu o interesse de realização dessa pesquisa.

A observação participante pôde proporcionar a percepção de aspectos e situações consideráveis em relação tanto à inclusão da Tereza, quanto ao seu processo educativo, de letramento. Aspectos e situações que foram posteriormente

constatadas na fala da mãe e da professora na entrevista semi-estruturada. Isso será melhor abordado mais a frente na análise dos dados. A respeito da observação Gil (2009) acentua:

A observação nada mais é que o uso dos sentidos para adquirir os conhecimentos necessários para viver o dia-a-dia. Mas representa uma das mais importantes estratégias para obtenção de dados na investigação científica (p.71).

Após a observação participante, foi realizada a entrevista semi-estruturada também para a obtenção de dados relevantes à pesquisa. A escolha desses instrumentos se deu pelo fato de permitir ao entrevistador aprofundar, questionar e conseqüentemente obter diversas informações, o que propiciaram melhores resultados a pesquisa. Segundo Minayo (1994): “a entrevista não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores, enquanto sujeito/objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (p.57). Segundo Triviños (1987) a entrevista semi-estruturada é:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com a mãe e com a professora da Tereza. Com a mãe, a entrevista inicialmente foi realizada no dia 18 de novembro de 2010 na escola, tendo continuidade no dia 14/02/2011 na casa da Tereza. E com a professora foi realizada no dia 25 de fevereiro de 2011 na escola, pois a professora não se disponibilizou a realizar a entrevista antes, devido alguns problemas pessoais que vinha passando, e não tinha tempo para parar e conversar a respeito, segundo foi revelado em seu discurso durante o período de coleta de dados. Na concepção de Marconi e Lakatos (1996), a entrevista semi-estruturada é:

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informação a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação

de natureza profissional (...) uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária. (p. 70).

Ainda a respeito da entrevista semi-estruturada, Ludke e André (1986) afirmam: “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (p.34).

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a obtenção dos dados, através dos instrumentos de pesquisa: observação participante, entrevista semi-estruturada, segue a análise e interpretação dos dados. Segundo Ludke (1986):

Analisar os dados quantitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes (p. 45).

#### 4.1. RESULTADO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

No período de observação percebeu-se que a Tereza ficava no canto da sala, sem ter a atenção de alguns colegas e em alguns momentos, até mesmo sem a atenção da professora. Com isso, ela não ficava muito tempo sentada, nem dentro da sala, saindo assim, em vários momentos da aula para chamar a atenção dos funcionários da escola, direção e alunos de outras turmas.

Muitas vezes, quando a Tereza sentava perto de alguns colegas, eles puxavam suas cadeiras e se afastavam dela.

No período em que freqüentei a escola para fazer as observações, a direção informou que a professora estava passando por problemas pessoais sérios, talvez por isso, em muitas situações não conseguia se atentar a Tereza, e assim, na maioria das aulas, começava e direcionava as atividades até seu término para os outros alunos da turma, sem realizar algum momento que promovesse a integração entre os alunos e deles com a Tereza. Talvez por não conseguir atender a toda a turma e a Tereza ao mesmo tempo. A professora começava a copiar o assunto ou atividades no quadro, e enquanto os outros alunos terminavam de copiar, ela pontilhava letras, números no caderno da Tereza para esta cobrir, ou até mesmo fazia desenhos para a Tereza pintar, acredito que no intuito de deixá-la ocupada e

quieta com essas “tarefas”, enquanto era trabalhado com os outros alunos da turma o que havia sido programado, planejado, já que era difícil para ela trabalhar com todos ao mesmo tempo, atendendo as necessidades de todos. Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem da criança com SD, Silva (2002) coloca:

Seu funcionamento cerebral, o jeito de pensar, de falar, de ser, de agir está afetado por material genético extra. Cada célula humana tem todas as características do indivíduo. Elas estão agrupadas no centro. A síndrome de down se caracteriza por um gene a mais, fazendo a criança a ter características especiais. Ela passa pelas mesmas etapas de vida que qualquer indivíduo, porém, mais lentamente (p.9).

Por isso, o professor precisa ter persistência, e reforçar as aprendizagens, não limitando-se a uma só tipo aprendizagem, mas acreditando no potencial do seu aluno down.

A Tereza reconhece algumas letras quando apontamos para elas, como m, b, d, a, i, t, o, e, f, p, c, u . Mas quando pede-se para que ela escreva as letras que sabe, ela só escreve a, m, e, i, b, d, c, t, o, escreve e fala que letra escreveu.

Na sala, quando a professora passava alguma atividade em grupo, era preciso “colocar” a Tereza em algum grupo e dizer para os colegas que ela ficaria ali, pois quando a Tereza se juntava por vontade própria a alguma equipe, dificilmente eles a aceitavam, reclamavam com a professora dizendo que não a queriam ali. Sendo que algumas vezes quando isso acontecia, a professora chamava a Tereza e a colocava sozinha perto dela, sem muitas vezes intervir na não aceitação da Tereza pelos colegas em suas equipes, talvez achando que tudo tem seu tempo, e que aquele momento não seria necessário, já que em outros momentos ela interviria.

No recreio, Tereza se soltava mais, corria, mexia para chamar a atenção de um ou outro colega e alunos de outras turmas, porém nem todos davam atenção, alguns a ignoravam, ou simplesmente reclamavam com ela e a deixavam sozinha, eram poucos os que brincavam com ela pelo menos por alguns minutos.

## 4.2. CONTRIBUIÇÕES DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Diante do objetivo de conhecer como é desenvolvido o processo de letramento da criança com síndrome de down na escola comum, que se fez necessária a análise de informações obtidas através de relatos na entrevista semi-estruturada. Apresentaremos os resultados a partir das seguintes categorias:

### 4.2.1 Letramento da Tereza: visão da mãe

Tendo em vista que o letramento vai além de alfabetizar, as perguntas foram direcionadas a mãe da Tereza, no sentido de identificar como ela percebe que acontece esse processo de letramento de sua filha na escola, e se ela considera que realmente acontece.

Assim, ao “trazer” para a mãe em que consiste o letramento e ao indagar se ela percebe que o processo de letramento da Tereza acontece de maneira satisfatória, constatamos a insatisfação dela ao relatar que não é desenvolvido de maneira satisfatória, e que as atividades de escrita, leitura, interpretação não são reforçadas nem trabalhadas de forma a possibilitar um maior desenvolvimento e aprendizagem de sua filha. Afirmou também que são mais passadas à Tereza atividades para pintar e cobrir:

Às vezes a professora se preocupa em ensinar só as letras, cobrir letras, números e desenhos, aí gasta muito tempo trabalhando só essas coisas, sem passar para coisas mais avançadas, e depois se precisar retorna ao que deixou para trás. Assim, a Tereza não aprende outras coisas (Mãe da Tereza).

Durante a conversa e entrevista com a mãe, pôde-se perceber nas falas dela, assim como também no período de observação que não são utilizadas a diversidade de tipologia textual, nem de atividades, limitando-se a um único tipo de atividade, como: “faça como no modelo”, sendo utilizada para que a Tereza cubra números, letras, palavras pontilhadas pela professora. A partir disso, Almeida (2008), orienta ao professor:

Leia jornal para os alunos, peça a eles que “leiam” pelas imagens e tentem decifrar o conteúdo. Leia com eles histórias, mapas, verbetes de enciclopédia, gibis, revistas semanais, bulas de remédio, receitas, culinárias, instruções, regras de jogo etc. Leia de tudo e leia muito junto com os alunos (ALMEIDA, 2008, p.8).

Reforçando o que foi citado acima:

A leitura nos possibilita vislumbrar novas janelas e através destes textos fica claro que as pessoas existem com seus talentos e “incapacidades” e, portanto, faz-se necessário estarmos atentos para que as diferenças não gerem distorções, a exemplo de exclusões, segregações (...) (MANGABEIRA in MOREIRA, CASTRO, SANT’ANA, 2004, p.16).

Portanto, o professor precisa utilizar práticas que despertem no aluno, tenha ele deficiência ou não, o gosto, o desejo pela leitura, produção de texto, para que eles dêem significado a essas práticas, identificando nelas contribuições para sua vida.

#### **4.2.2 Letramento da Tereza: como é desenvolvido pela professora**

Ao questionarmos a professora como é desenvolvido o letramento da Tereza, quais os materiais, metodologia utilizada, obtivemos a seguinte resposta:

Na maioria das vezes, fazia as atividades dela igual a dos outros, depois comecei a mudar algumas coisas, devido ela não ter acompanhado como os outros. Então fazia atividades de desenho, passava textinhos e pedia para tirar do texto as vogais, as letras do nome dela (Professora da Tereza).

A esse respeito Silva (2002) salienta:

É importante que o profissional promova o desenvolvimento da aprendizagem nas situações diárias da criança, e a evolução gradativa da aprendizagem deve ser respeitada. Não é adequado pularmos etapas ou exigirmos da criança atividades que ela não possa realizar, pois estas atitudes não trazem benefícios a criança e ainda podem causar lhe estresse.

Por isso é relevante que o professor (a) ao trabalhar a aquisição da leitura e escrita da criança com SD, as apresente não como imposição ou somente como forma de avaliação, mas como algo prazeroso que contribuirá para seu crescimento próprio e intelectual, aplicando atividades que ao mesmo tempo em que não sejam além do que a criança possa realizar, também não subestimem seu potencial. Mas que

sejam atividades que a criança tenha gosto em realizar e que contribuam significativamente, substancialmente, com o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Dessa forma, há a necessidade de tornar o ambiente alfabetizador e de letramento, um ambiente lúdico, trazer músicas para sala de aula, ornamentar com diversos tipos de textos colados na parede, em murais, letras, nomes, tudo que possa chamar a atenção do aluno, e despertar nele o interesse em se aproximar do ler, do conhecer. Nesse sentido:

A leitura e a escrita são processos cognitivos que são desencadeados e elaborados em um ambiente socialmente favorável. Assim, quanto mais características alfabetizadoras tiver o ambiente, mais possibilidades o aluno terá de acessar e absorver toda a dinâmica dos processos (ALMEIDA, 2008, p.8).

É necessário que o próprio professor acredite na capacidade do aluno, tenha ele necessidades educacionais especiais ou não, e tenha persistência em mediar a construção e desenvolvimento da aprendizagem, não o enxergando na sala como apenas um “ocupador” de cadeira, ou como aluno café com leite, que está no jogo, mas não necessariamente está jogando. Ele precisa ser visto e reconhecido como um ser com capacidades em aprender.

A professora em seu discurso relatou que embora tenha enfrentado dificuldades no início em trabalhar com a Tereza, hoje lida melhor com a situação:

No início tive dificuldades, porque eu não tinha costume de lidar com crianças com necessidades especiais aqui na escola. Não entendia sobre essa questão, o que fazer. Mas aos poucos a gente vai adquirindo experiências (professora da Tereza).

Assim, a professora se considera hoje mais preparada para lidar com essa questão, pois, tem tomado alguns cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, e com isso, vem aprendendo mais sobre a inclusão e o processo educativo de crianças com necessidades educacionais na escola comum.

Hoje me sinto mais preparada, devido os cursos que a gente toma, hoje já entendo melhor sobre a síndrome de down, não tudo, mas entendo um pouco mais. Mas no início eu ficava um pouco perdida, por isso esses cursos tem sido de grande valia e proveito (Professora da Tereza).



Vale salientar que:

Nas últimas décadas, muito se pesquisou, se descobriu, se desmistificou conceitos sobre as pessoas com SD: as anormalidades cromossômicas, os problemas de saúde, as alterações congênitas, proporcionando um amplo conhecimento sobre a mesma. Assim, entender o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com esta síndrome, tão necessários para a prática docente – se torna um desafio! (MANTELATO, 2009, p.43).

Então, por isso, torna-se essencial esses momentos, cursos de formação para os professores aprenderem mais, tirarem suas dúvidas a partir de acontecimentos, situações que surgem no cotidiano da sala de aula, para que possam atender da melhor forma possível seus alunos com necessidades educacionais. Pois há “a necessidade de treinamento dos professores das escolas de ensino regular, para receberem as crianças com SD, visto que quanto maior o conhecimento do professor, maiores serão sua confiança e habilidade para lidar com a situação (LUIS et.al. 2008, p.506).

#### **4.2.3 Análise e interpretação das atividades**

Foram pedidas atividades de escrita da Tereza para analisar, e a mãe trouxe uma caixa cheia de atividades que ela guarda, desde quando a Tereza começou a freqüentar a escola em 2007. Foi difícil achar atividades que trabalhassem a escrita, leitura, interpretação, mas foram encontradas muitas atividades com desenhos, figuras que a Tereza pintou. Tornou-se mais difícil análise do que a Tereza já consegue produzir devido à insuficiência de atividades que trabalhassem mais a escrita e leitura.

A seguir podemos ver algumas atividades da Tereza, que foram analisadas e interpretadas.



Figura 7: Atividade da Tereza 01. 1ª coleta em 18/11/2010

- Percebemos nessa primeira atividade que Tereza ainda não havia desenvolvido bem a coordenação motora, tendo dificuldades para pintar dentro dos traçados do desenho.



Figura 8: Atividade da Tereza 02. 1ª coleta em 18/11/2010

- Nessa atividade, a Tereza já apresenta um maior desenvolvimento na pintura, em relação à pintura da primeira atividade, nessa segunda ela já pintou as frutas com maior "êxito". Em relação aos números, percebemos que foram pontilhados para que ela os cobrisse.

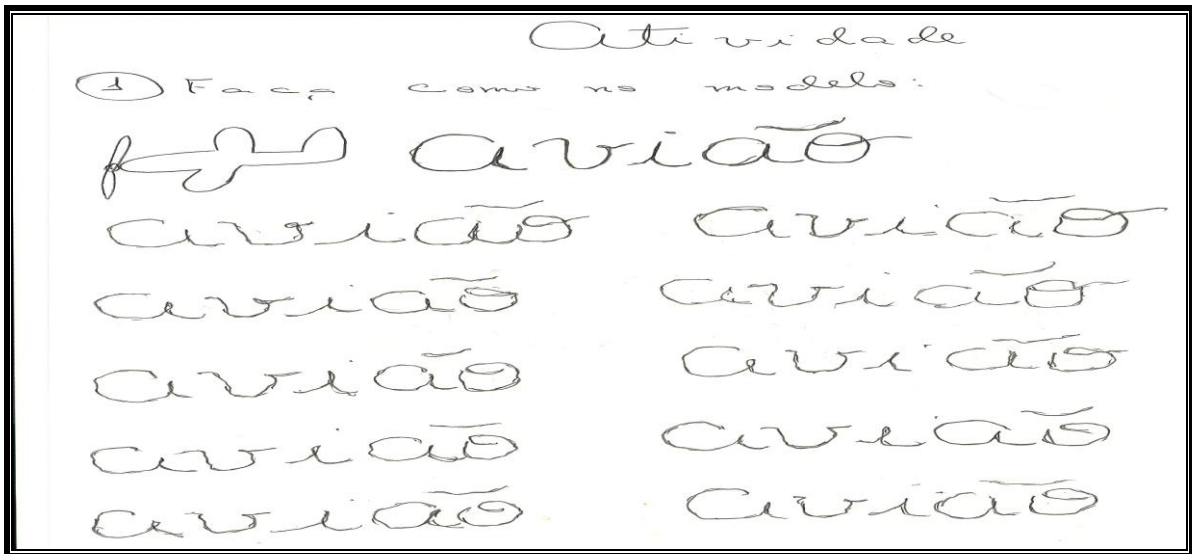


Figura 9- Atividade da Tereza 03. 1ª coleta em 18/11/2010

- Mais uma atividade de escrita pontilhada que a Tereza cobriu. As atividades de cobrir letras, números, nomes foram as mais encontradas dentre todas as que a mãe da aluna guarda desde quando ela começou a freqüentar a escola em 2007. Sendo raras as atividades que não “pedissem” para “fazer como no modelo”.

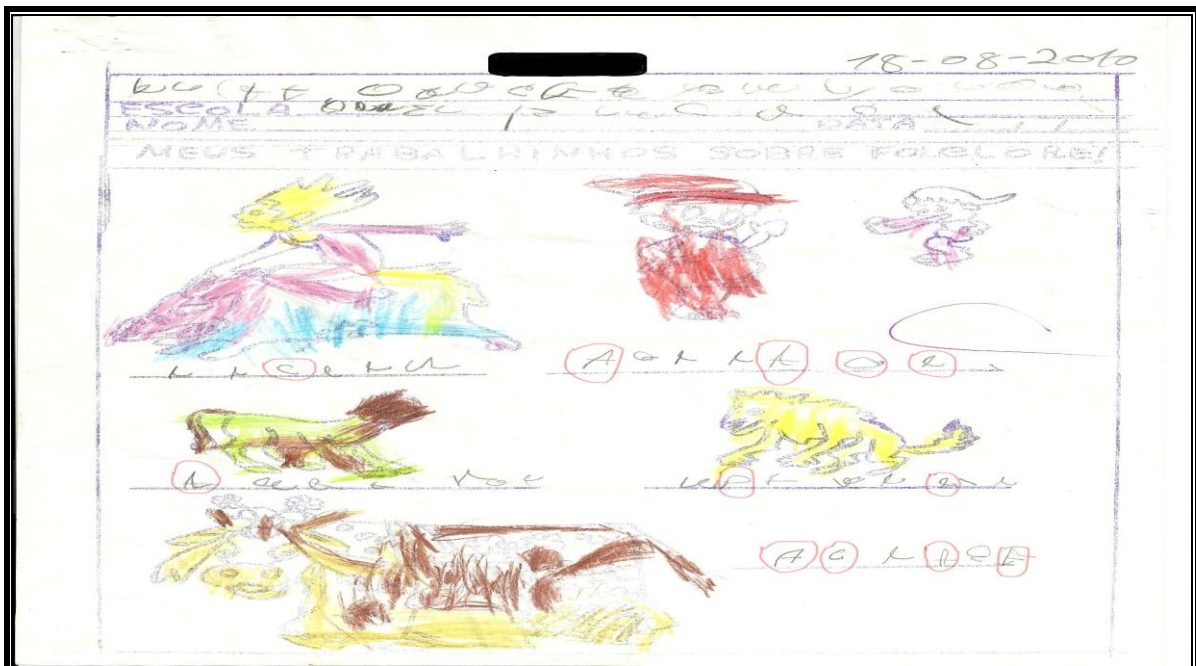


Figura 10- Atividade da Tereza 04. 2ª coleta em 14/02/2011

- Nessa atividade, percebemos certo avanço da Tereza em relação a escrita das letras. As letras circuladas foram as que ela identificou quando lhe foi perguntado: “que letra é essa que você escreveu aqui”? Assim ela foi respondendo, e ao passo que respondia, as letras iam sendo circuladas.

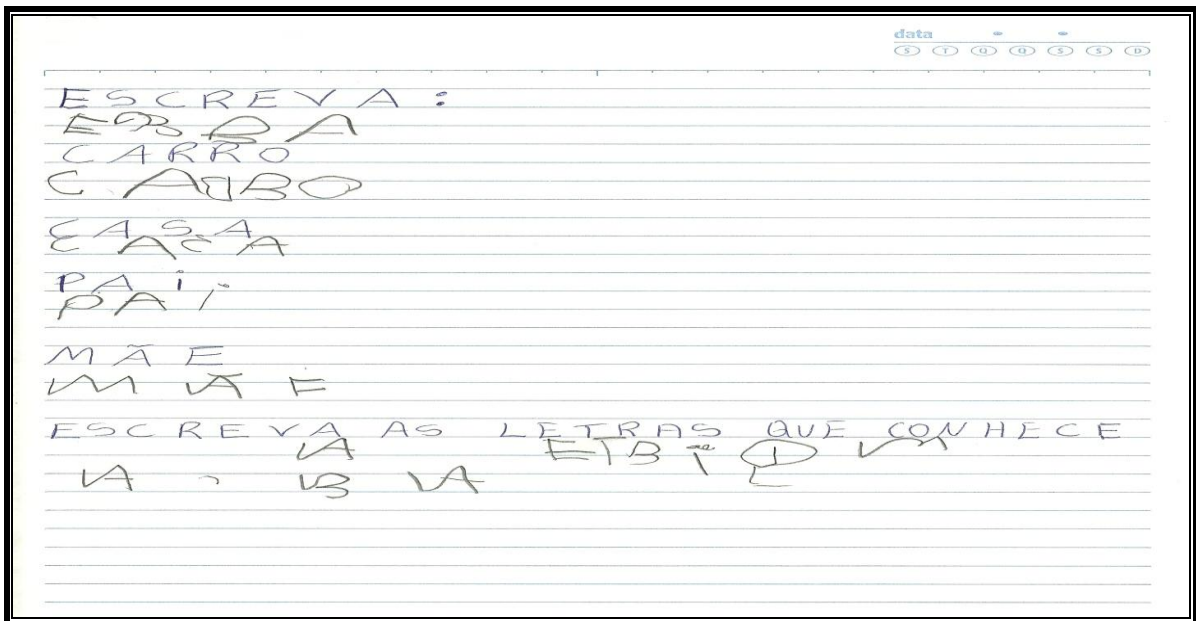


Figura 11- Atividade da Tereza 06. 2ª Coleta em 18/11/2010

- Nessa atividade a Tereza escreveu as letras com maior facilidade. Mesmo olhando algum modelo, antes ela tinha mais dificuldade. No dia que foi realizada essa atividade com ela (14/02/2011, dia da última etapa da entrevista) tinha letras que ela olhava, falava que letra era e escrevia sem precisar ficar olhando para fazê-la passo a passo como acontecia até mais ou menos novembro de 2010.

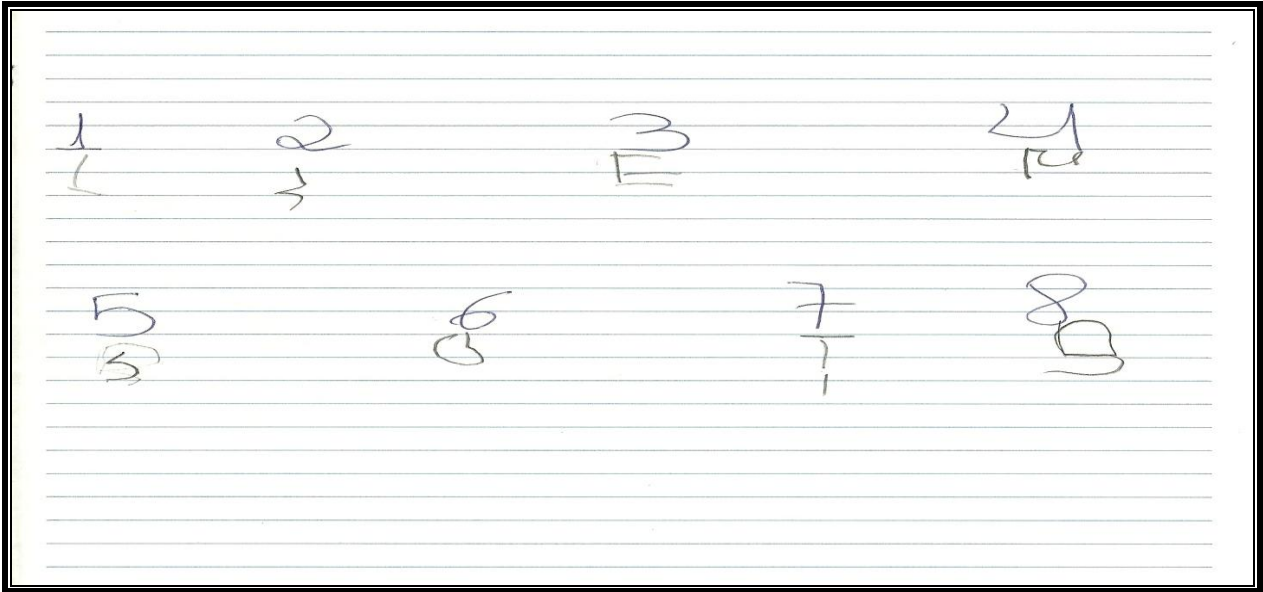


Figura 12- Atividade da Tereza 07. 2ª Coleta em 14/02/2011

Aqui, o intuito foi que ela fizesse o número, olhando pelo modelo, e assim ela fez, uns números se aproximaram mais, outros menos. Quando a atividade é nesse modelo, ela copia, mas quando falamos um número e pedimos para ela escrever, não tendo por onde olhar, ela só sabe o número 1. Porém, quando apontamos para algum número e lhe perguntamos que número é, ela reconhece os números 1, 2, e 5. (a atividade anterior, essa e a que segue, foram aplicadas na pesquisa. As demais, foram atividades da vida escolar da Tereza desde 2007 até 2010, atividades guardadas pela mãe).

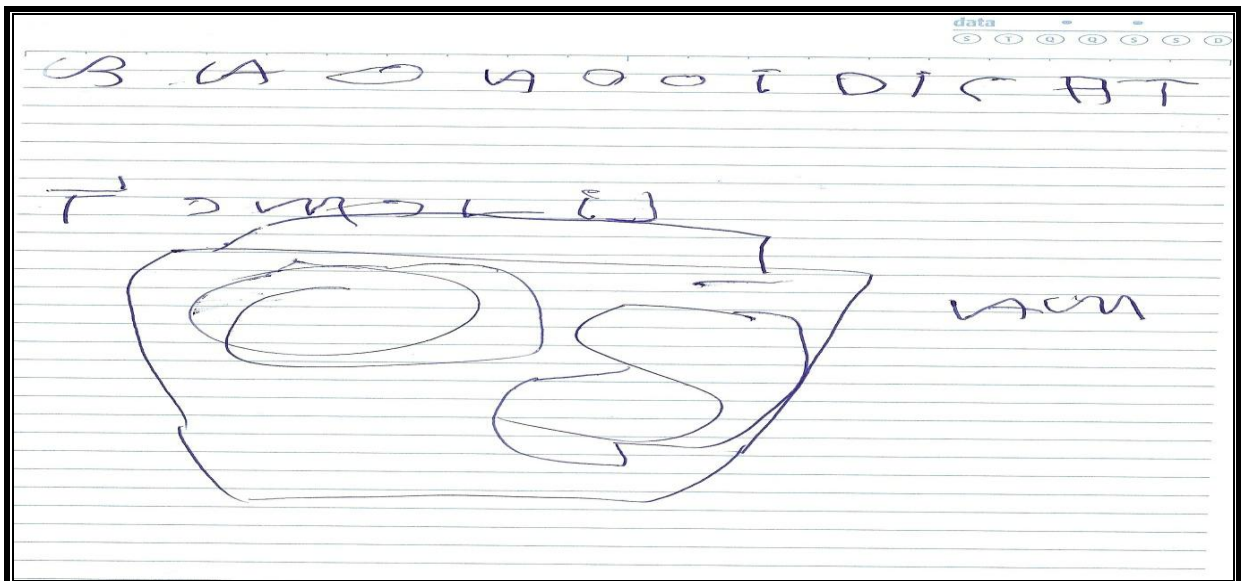


Figura 13- Atividade da Tereza 08. 2ª Coleta em 14/02/2011

- Nessa atividade, pediu-se a Tereza que escrevesse o que quisesse. Ela escreveu e desenhou. Foi perguntado que palavra havia escrito e ela respondeu: “minha casa”. Assim, foi sendo perguntado a ela letra por letra, e a Tereza falou o nome de todas as letras que escreveu corretamente. Disse que o desenho era sua casa.

#### **4.2.4 Identificando o nível alfabético da Tereza a partir das atividades**

A partir da interpretação e análise das atividades, identificamos que a Tereza está na fase pré-silábica pelo fato de não fazer correspondência entre grafia e som, utilizando letras de forma aleatória, sendo que a maioria dessas letras são as que têm no seu nome. Na hipótese pré-silábica, para a criança, escrever “é reproduzir os traços típicos que ela identifica como sendo como a forma básica da escrita” (FERREIRO e TEBEROKY apud PINTO, 2009, p.33).

Sendo que nessa fase, somente a criança é capaz de interpretar o que escreveu, pois ela usa letras aleatórias, linhas. A criança não tem a consciência de que a escrita está relacionada a aspectos da fala. Algumas crianças podem apresentar dificuldade de discernimento entre desenhar e escrever, enquanto outras “já apresentam o entendimento de um dos princípios da escrita alfabética, a linearidade” (PINTO, 2009, p.33). Nesse sentido:

Nessa fase, pode-se observar a presença do realismo nominal, ou seja, a intenção de representar características do objeto através da escrita, a qual pode apresentar-se com uma proporção relacionada ao tamanho do objeto (PINTO, 2009, p.33).

Assim, de acordo com a teoria da psicogênese da escrita, parte-se do princípio de que o aprendizado da notação escrita apresenta uma seqüência evolutiva, que está relacionada às hipóteses que a criança faz sobre o que é escrever (PINTO, 2009, p.32).

#### 4.2.5 Inclusão da Tereza na escola comum: como tudo começou

Ao questionar sobre em que ano a Tereza começou a freqüentar a escola e com que idade ela estava, através da fala da mãe, obtivemos a informação de que a Tereza morava com sua família no município de Antonio Gonçalves. Em 2006 a cunhada da Tereza, que é professora, começou a instigar a família a colocá-la na escola, explicando que era preciso que a menina freqüentasse uma escola comum para que pudesse se desenvolver melhor, pois a convivência com outras crianças seria favorável ao seu desenvolvimento. Até então ela não freqüentava nenhum tipo de instituição escolar.

De início seu pai era desacreditado de que ela pudesse aprender, desenvolver-se. Foi quando em seguida a família se mudou para o Distrito de Tijuacú em Senhor do Bonfim-Ba, e foi tomada a decisão de matricular a Tereza que estava com cinco anos em uma escola comum no início de 2007. Nesse ano ela estudou na educação infantil II, em 2008 CBAI (Ciclo Básico de Alfabetização Inicial), em 2009 CBAS I (Ciclo Básico de Alfabetização) e em 2010 CBAS II. Em todos esses anos, em turno oposto ela freqüentou também a sala de recursos<sup>3</sup>.

A mãe da Tereza considera que em 2007, 2008, 2009 ela se desenvolveu mais na sala de recurso. Porém seu desenvolvimento na escola aconteceu mais em relação a fala, comunicação e relacionamento com as outras pessoas. Antes de freqüentar a escola ela não falava as palavras de forma compreensível, sendo que depois que começou a freqüentar a escola ela desenvolveu significativamente a fala, dando condições às outras pessoas de entendê-la melhor e interagir com ela.

Já em 2010, a mãe percebeu um desenvolvimento mais significativo em relação a alfabetização. A Tereza aprendeu a reconhecer algumas letras, a escrevê-las, pintar com maior facilidade, só não desenvolveu bem a aprendizagem matemática. Os números ela sabe falar alguns, porém não os conta na seqüência correta. Está

---

<sup>3</sup> Sala de recursos: é um projeto das secretarias municipais de educação para alunos com necessidades educacionais especiais e os superdotados. Eles freqüentam em horário oposto ao que freqüentam a classe comum. O atendimento na sala de recurso complementa e suplementa o atendimento educacional que é realizado nas classes comuns. É um local que dispõe de equipamentos pedagógicos adequados às necessidades educacionais dos alunos.

desenvolvendo lentamente a noção de quantidade. Sendo que as crianças com SD são diferentes entre si, e seus níveis lingüístico, emocional e de funcionamento cognitivo variam de pessoa para pessoa.

#### **4.2.6 Inclusão da Tereza: Visão da mãe**

Ao ser questionada sobre o que acha da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum, a mãe rapidamente respondeu com uma feição de angústia dizendo que considera importante, mas quando acontece em sua totalidade. Pois, segundo ela, se é direito de todas as crianças freqüentarem a escola, ninguém deveria excluir. Assim, nos fundamentamos na fala de Luis et.al. (2008):

No Brasil, a educação inclusiva que visa inserir as crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, fundamenta-se na constituição federal de 1988, a qual garante a todos o direito à igualdade (art.5º). No seu artigo 205, trata do direito de todos à educação (...) (p.498).

Porém, ela acha desumano as atitudes de exclusão de alguns colegas da Tereza, ela ressalta que deveria haver mais atenção por parte do professor (a) em relação as atitudes de algumas crianças com as crianças com deficiência para ajudar aos alunos a conviverem bem e com respeito uns com os outros, e que isso em algumas situações não acontece. A mãe percebe no pouco tempo que fica na escola, quando vai levar e buscar a Tereza, que esta é tratada com indiferença por alguns alunos. Dessa forma, “a escola deve investir no treinamento de seus profissionais, a fim de capacitá-los a lidar com a criança portadora da SD; além da equipe, a escola precisa preparar também os colegas de classe” (LUIIS et.al. 2008, p.502).

Em alguns momentos da dinâmica geral da sala de aula e da escola a mãe considera que a Tereza não é muitas vezes incluída. Ela relata:

Muitas vezes ela não é incluída nas brincadeiras da escola, da sala, deixam de fazer certas atividades com ela. No São João teve quadrilha na escola e não me avisaram que era para a Tereza ir de roupa de festa junina para brincar, quando cheguei lá com ela, estavam todos os alunos usando roupas de festa junina para brincar e ela não (Mãe da Tereza).



Por isso, a relevância de a escola, o professor (a) serem os “pioneiros” nessa situação a promover a inclusão. Porém em alguns momentos acaba deixando os alunos com necessidades educacionais especiais excluídos das situações que precisam participar, os demais alunos poderão repetir essas atitudes, deixando sempre à margem de suas relações e de suas brincadeiras seus colegas com necessidades educacionais especiais.

#### **4.2.7 Inclusão da Tereza: visão da professora**

No discurso da professora, constatamos o reconhecimento da importância da inclusão da Tereza na escola:

Acho importante, porque se ela ficasse só em uma escola especial não desenvolveria tão bem como desenvolve aqui. Também, eu não ia gostar se fosse uma filha minha que tivesse alguma deficiência e chegasse a uma escola e ninguém a recebesse (Professora da Tereza).

Nesse sentido Flesch (2003) acentua:

Nosso relacionamento com o portador de deficiência deve ser aquele que é almejado quando a deficiência é realidade no núcleo familiar. É fácil fechar as portas quando a deficiência é de alguém que não tem laços de sangue. Neste aspecto, a reflexão é profunda: qual o tratamento que eu gostaria que fosse dispensado a um familiar meu. Logo ao refletir sobre este tratamento, teremos a resposta de como proceder com todos os cidadãos, portadores de deficiência ou não (...) (p.52).

É importante o professor fazer os alunos perceberem que da forma que não gostariam de ser tratados, também não tratem ao outro, precisam respeitar da mesma forma que querem o respeito, devem incluir, da mesma forma que gostariam de ser incluídos. Esses são pressupostos que desde cedo precisam ser difundidos com os alunos. Pois todos têm direito de ser incluídos no âmbito educacional e social, e isso precisa ser respeitado e praticado por cada um. Assim:

(...) a exemplo da inclusão escolar, uma das formas mais perversas e irremediáveis de discriminação social, pois nega o direito elementar de cidadania, alienando milhares de pessoas de qualquer perspectiva futura, não cabendo a nenhum de nós impor limites, pois, “o futuro de qualquer pessoa é inimaginável” (MANGABEIRA in MOREIRA; CASTRO; SANT’ANA, 2004, p.16).

Ou seja, não se pode privar alguém com necessidades educacionais especiais de freqüentar a escola comum deduzindo, ou imaginando que ele não terá condições de construir e/ou usufruir dos saberes, conhecimentos difundidos, construídos nesse espaço. Pois as condições de desenvolvimento cognitivo das pessoas não são determinadas pelas suas características genéticas, limitações por conta de alguma síndrome ou deficiência, mas sim da qualidade na mediação de sua aprendizagem. Dessa forma, “a inclusão escolar, proporciona desenvolvimento e aprendizagens nestas pessoas quando inseridas num ambiente que até há bem pouco tempo era impensável” (VALENTE, 2009, p.18).

#### **4.2.8 Relacionamento da Tereza com os colegas: visão da mãe e da professora.**

Conversando sobre a relação da Tereza com os colegas, ficou evidente o quanto ela tenta se aproximar, conviver, brincar com eles. Porém muitos ainda resistem em interagir com ela, acolhê-la, se aproximar. A mãe expôs que:

São poucos os colegas que dão atenção a ela, principalmente as meninas. Alguns colegas implicam muito com ela. Desde quando ela começou a freqüentar a escola, até hoje, já aconteceu de colegas baterem nela. Antes ela ficava mais “quetinha”, sozinha, hoje em dia tenta se aproximar mais dos colegas, mesmo alguns se afastando dela (Mãe da Tereza).

A professora relatou que:

No início eles rejeitavam ela, não sentavam perto dela, Aí quando ela sentava perto de algum colega que se afastava dela, eu perguntava: e se você estivesse no lugar dela, ia gostar de ser tratado mal? E eles foram entendendo melhor. Aos poucos isso está melhorando, ela hoje chega e fala com todo mundo, senta onde quer, já se sente mais a vontade na escola (Professora da Tereza).

Entretanto, mesmo se sentindo mais a vontade na escola, a Tereza ainda é rejeitada pelos demais alunos, assim, há a necessidade da intervenção do professor (a), ajudando aos alunos a conviverem com respeito uns com os outros, porém tendo cuidado com o tipo de abordagem e com o que fala. Sendo que “faz-se necessária a

compreensão do significado do ato de incluir e o que representa para os alunos a convivência com o diferente” (FLESCHE, 2003, p.70).

A família reconhece o quanto a Tereza desenvolveu de maneira geral desde quando começou a freqüentar a escola, contudo considera que esta deveria procurar meios de incluí-la de fato.

#### **4.2.9 Avanços e adaptação da Tereza em seu processo educativo: na visão da mãe**

Em relação aos avanços alcançados pela Tereza nesse processo educativo e “inclusivo”, foi ressaltada a questão do reconhecimento e escrita de algumas letras, maior desenvolvimento da fala, e a forma como hoje a Tereza lida com as pessoas, o quanto ela tenta se aproximar, ser carinhosa, se comunicar e interagir, porém há ainda algumas pessoas e colegas da Tereza que não dão atenção a ela. A mãe relatou:

Quando vou levar a Tereza na escola, ela vai daqui de casa até a escola falando com as pessoas, dando bom dia, mas tem gente que nem responde. Aí ela vira pra mim e fala: ô mamãe “fulano” nem falou (risos de angústia) (Mãe da Tereza).

A respeito do desenvolvimento da linguagem a partir da inclusão da criança com SD na escola comum, Luis et.al. (2008) salienta que:

A aquisição de linguagem é resultado de um processo de interação do sujeito com outro e com o ambiente social, tornando a inclusão fundamental, pois é nesse contexto que as crianças com SD interagem com seus pares e com o professor, que tem com uma das suas funções, criar oportunidades para o desenvolvimento da linguagem (p.506).

Apesar das situações que entristecem a família no processo educativo/inclusivo da Tereza, reconhecem que esta tem interesse, entusiasmo para freqüentar a escola, e percebem nela que é como se essas situações de exclusão que muitas vezes sofre por boa parte dos colegas a fortalecesse para vencer esses desafios. Assim, ao questionar a respeito do processo de adaptação da Tereza na escola, obtivemos uma resposta que nos leva a perceber o que foi citado acima:

No início ela não gostava de ir para escola, demorou muito para ela se acostumar, mas depois que se acostumou, pegou gosto (risos). Ela gosta e faz questão de ir para escola, quando está em casa tem horas que ela pega o caderno e fica fazendo o que sabe, como se estivesse treinando (Mãe da Tereza).

A Tereza pode já ter percebido que algumas atitudes dos seus colegas lhe excluem, lhe “rejeitam”, com isso, ela utiliza de treinamentos em casa para que quando chegue à escola possa estar o mais próximo possível dos seus colegas, no que diz respeito aos saberes sistemáticos.

#### **4.2.10 Participação da mãe no processo educativo/inclusivo da Tereza**

A mãe admitiu que no início ficava muito na escola, observando a filha, com medo de que ela se machucasse nas brincadeiras, preocupada em os outros a tratarem mal, intervindo em algumas situações na sala de aula entre a professora e a Tereza. Até que uma professora chegou a falar que a mãe estava atrapalhando o seu trabalho com a aluna. Com isso a mãe começou a se policiar em relação a essa superproteção, confessou que foi e é difícil, mas que aos poucos ela foi se acostumando e a Tereza também. A esse respeito Silva (2002), afirma que:

A superproteção dos pais em relação à criança pode influenciar de forma negativa no processo de desenvolvimento da criança e normalmente estes se concentram suas atenções nas deficiências da criança de modo que os fracassos recebem mais atenção que os sucessos e a criança fica limitada nas possibilidades que promovem a independência e a interação social.

A mãe não deixa de acompanhar e participar do processo educativo de sua filha, participa de maneira que não interfere negativamente no trabalho da professora em sala de aula. Mas sempre atenta a tudo o que acontece ou que a Tereza lhe confesse, relate, para assim intervir da melhor forma possível para contribuir com a vida escolar de sua filha.

Ao perguntarmos a professora sobre o que ela acha da participação da mãe da Tereza na vida escolar dela, a professora respondeu:

Acho importante, a mãe é bem participativa, presente, está sempre aqui na escola, procura saber de tudo o que acontece, ela é bem cuidadosa com a menina (professora da Tereza).

Dessa forma, “a escola e família apresentam papéis complementares no processo de desenvolvimento da criança e, nesse sentido, o apoio e o envolvimento da família na escola podem propiciar à criança com síndrome de down os avanços necessários ao seu desenvolvimento” (PEREIRA; SILVA; DESSEN apud LUIS et.al. 2008, p.506).

Assim, considera-se o apoio e participação da família no processo educativo e inclusivo da criança com necessidades educacionais especiais de suma importância para que os desafios que esta venha a enfrentar nesse processo sejam vencidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo da grande relevância que tem a inclusão para/na sociedade e para/na vida da pessoa com síndrome de down, foi perceptível o relevante papel que tem a participação da família nesse processo. Havendo assim, o acompanhamento desta no processo educativo e inclusivo da criança, não como superprotetora, mas também como mediadora.

Foi trabalhado nessa pesquisa um estudo de caso, mas há muitas pessoas no Brasil que como a Tereza estão em processo educativo/inclusivo, umas com maiores oportunidades de realização e desenvolvimento da aprendizagem, e êxito, outras até menos. São realidades diferentes, em sociedades diferentes e classes sociais diferentes.

A Tereza, assim como muitas outras pessoas com SD, viveu e ainda vive com os “títulos” de incapaz, coitadinha, o que é um grande equívoco daqueles que não conhecem a SD. As pesquisas e descobertas a nível nacional e até mundial vêm sendo cada vez mais animadoras no sentido de mostrar que essas pessoas têm potencial, e tem imensas chances de se desenvolver cognitivamente como as demais, mesmo que em um processo mais lento.

Observou-se que a escrita da Tereza passa pelas mesmas fases das demais crianças no início de sua alfabetização. Mesmo tendo um “déficit” cognitivo, isso não tira dela a capacidade de pensar, agir, interagir, formular e rever hipóteses, e se desenvolver progressivamente, desde que haja a devida intervenção do professor (a) nesse processo, utilizando metodologias, materiais que possibilitem a Tereza qualidade no seu desenvolvimento cognitivo. Foi perceptível o interesse dela em freqüentar a escola e em aprender. Então é necessário que lhes sejam dadas oportunidades de ter um processo educativo/inclusivo de qualidade, respeito, estímulos, apoio e contribuição significativa também da família e demais pessoas do seu convívio.

Os depoimentos da mãe da Tereza e da professora nos indicam que ela ainda não é verdadeiramente incluída. Que tudo vem acontecendo aos poucos, mas que se precisa de maior intervenção da escola, da professora para que aconteça.

Por isso, vale ressaltar aqui o papel da escola, dos atores que a compõem. Não se pode achar que é só dever do professor pelo fato desse estar diretamente ligado as relações em sala de aula. Este por sua vez, por se deparar com um grupo de alunos em níveis de aprendizagem e desenvolvimento diferentes, muitas vezes não está preparado para atender as especificidades e necessidades de aprendizagem de cada aluno, direcionando sua prática para a maioria que se encontra em situação ou nível de aprendizagem semelhante.

A pesquisa evidenciou aspectos relevantes com relação ao desenvolvimento do letramento da criança com síndrome de down, assim como também aspectos relevantes com relação a inclusão e sua efetivação, já que o tema do presente trabalho está dentro do contexto de inclusão. Podemos constatar esses aspectos nas falas de alguns autores que apresentam o letramento como elemento relevante para a formação do sujeito, do cidadão, apontando também o letramento como algo mais que alfabetizar, que desenvolver práticas de leitura e escrita, mas que promove o desenvolvimento das competências de uso da leitura e escrita, seguindo a lógica de Martins (2008) quando afirma que o contato com o mundo letrado vai além das letras.

Ademais, os resultados revelaram a importância e necessidade de redimensionamento tanto do letramento da criança com síndrome de down, como da sua inclusão na escola comum, pois apontam para uma insatisfatória inclusão, como também, insatisfatório letramento. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa proporcione o repensar, ressignificação e redimensionamento do letramento e da inclusão. E desperte o interesse e abertura de caminhos para novos trabalhos que venham enriquecer essa linha de pesquisa ou de outras que se assemelhem. Pois é uma temática que pouco se produziu a respeito, para que haja um maior entendimento por parte do professor acerca das especificidades do processo de letramento da criança com SD e sua inclusão.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Práticas de alfabetização e letramento**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALMEIDA, Letícia Santana de. **Alunos com Síndrome de Down: e agora? Como a escola os recebe?** Monografia – Trabalho de conclusão de curso. UNEB campus VII Senhor do Bonfim-Ba. 2009.
- BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor: O Cotidiano da Escola**. 6ª edição. Petrópolis-RJ. Vozes 1993.
- CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos Históricos da Educação Especial: Da Exclusão À inclusão – Uma Longa Caminhada. In: STOBAUS, Claus Dieter, MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs). **Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p.15-26.
- CASTRO, Josefina. **Educação Inclusiva** in MOREIRA; CASTRO; SANT'ANA. **Diversidade na escola: Estudo sobre aspectos genéticos e considerações psicopedagógicas**. 2. ed. Ilhéus-Ba: Editus, 2004
- CASTRO, Sabrina Fernandes de. **As representações sociais dos professores de alunos com síndrome de down incluídos nas classes comuns do ensino regular**. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Santa Maria. Santa Maria-RS. 2006.
- FLESCHE, Seli. **A Inclusão do Portador de Deficiência Visual no Sistema de Ensino Regular: desafios e perspectivas**. Santa Cruz do Sul, RG: Edunisc, 2003.
- GABRILLI, Mara. **Quem é deficiente: a cidade ou as pessoas que têm uma limitação física ou sensorial?** 2008. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=20968>. Acesso em 03 de fevereiro de 2011.
- GALDINO, Luciana. **O que é Letramento**. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/33006/1/O-que-e-Letramento/pagina1.html>. Acesso em 07 de janeiro de 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.
- GOELLNER, Maira Haydée. **Hipóteses de alfabetização segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky**. 2008. Disponível em: <http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/hipoteses-de-alfabetizacao-segundo-emilia-ferreiro-e--ana-teberosky.-4837/artigo/>. Acesso em 23 de fevereiro de 2011.



JUNIOR, José Contini. **A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar**, in KATO, Mary Aizawa (org). **A concepção da escrita pela criança**. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LELIS, Isabel Alice. A Prática do Educador: Compromisso e Prazer. In: CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma Nova Didática**. 8ª edição. Rio de Janeiro. Vozes 1996

LERNER, Délia. **Escrever e ler na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIPP, Laura Kolberg; MARTINI, Fernanda de Oliveira e OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de. **Desenvolvimento, escolarização e síndrome de Down: expectativas maternas**. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2010, vol.20, n.47, pp. 371-379.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo. EPU. 1986.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa de; BORTOLI, Paula Saud De; FLORIA-SANTOS, Milena e NASCIMENTO, Lucila Castanheira. **A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2008, vol.14, n.3, pp. 497-508.

MANTELATO, Juliana. Trajetória escolar de Letícia: Uma adolescente com síndrome de down. Dissertação de pós-graduação. Universidade Católica de Campinas. Campinas-SP. 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão promove a justiça**. 2005. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml> acesso em 04 de julho de 2009.

MARCONI, M.D.A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise, e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Heloise. **Alfabetização e Letramento**. 2008. Disponível em: <http://www.helomartins.com.br/temas/alfabetizacao-e-letramento.html>. Acesso em 02 de fevereiro de 2011.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MICHALISZYN, Mário Sérgio, TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: Orientações e Normas para a Elaboração de Projetos, Monografias e Artigos Científicos**. Petrópolis-RJ. Vozes 2005.

MOREIRA, Lília MA; EL-HANI, Charbel N e GUSMAO, Fábio AF. **A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético**. *Rev. Bras. Psiquiatr.* [online]. 2000, vol.22, n.2, pp. 96-99. ISSN 1516-4446.

MOREIRA, Lilya Maria de Azevedo, CASTRO, Josefina, SANT'ANA, Maria Daniela Moreira. **Diversidade na Escola: Estudo sobre Aspectos Genéticos e Considerações Psicopedagógicas**. 2. ed. Ilhéus-Ba: Editus, 2004.

PEREIRA, Ana Beatriz Carvalho; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; ASSIS, Regina. **Com a Pré-Escola nas Mãos: Uma alternativa Curricular para a educação infantil**. KRAMER, Sonha (org). 14. ed. São Paulo: Ática, 2001.

RANGEL, Gelsenira de Alcino. **Processo de aquisição da escrita por crianças com Síndrome de Down**. 2008. Disponível em: [www.celsul.org.br/Encontros/07/dir2/4.pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/07/dir2/4.pdf). Acesso em 28 de novembro de 2010.

RODINI, Elaine Sbroggio de Oliveira; SOUZA, Aguinaldo Robinson. **Síndrome de Down: Características e Etiologia**. 1998. Disponível em: <http://www.cerebromente.org.br/n04/doenca/down/down.htm>. Acesso em 26 de novembro de 2010

SILVA, Roberta Nascimento Antunes. A educação especial da criança com Síndrome de Down. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx07.htm>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2011

SOARES, Magda Becker. **Letramento e Alfabetização: As muitas facetas**. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em 05 de janeiro de 2011.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed, 10 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda Becker. **O que é letramento**. 2003. Disponível em: [www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf](http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf). Acesso em 05 de janeiro de 2011.

SOCIETY, The National Down Syndrome. Promising future together: a guide for new and expectant parents. Disponível em: <http://www.ndss.org/images/stories/NDSSresources/pdfs/new%20parent%20packet.pdf>. Acesso em 13 de fevereiro de 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. 1ª ed. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo – SP: Atlas, 1987.

# APÊNDICES

## ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A MÃE

- 1- Em que ano a Tereza começou a freqüentar a escola? E com que idade ela estava?
- 2- Tomando por base o processo de letramento da Tereza, como a senhora percebe que está acontecendo o esse processo de letramento da Tereza na escola? Está acontecendo de maneira satisfatória? Por quê?
- 3- Então como mãe acha da inclusão de crianças com síndrome de down na escola comum?
- 4- Quais os avanços que deu para perceber no processo educativo e inclusivo da Tereza?
- 5- Como foi o processo de adaptação da Tereza com a escola, colegas, professor (a)?
- 6- Percebe algum tipo de tratamento diferente na escola com sua filha? Que tipo?
- 7- Percebe-se o interesse, entusiasmo por parte da Tereza em ir para a escola, estudar? A senhora percebeu alguma diferença no interesse dela pela escola, estudos desde quando começou a freqüentar a escola até hoje?
- 8- Através do que a Tereza fala e a partir do que a senhora percebe, como acontece a relação da Tereza com os outros colegas?

## ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA

- 1- O que a senhora acha da inclusão da Tereza aqui na escola?
- 2- Tem dificuldades em trabalhar com ela? Quais?
- 3- Como percebe o relacionamento dela com os demais colegas?
- 4- O que acha da participação da mãe da Tereza na vida escolar dela?
- 5- Sente-se preparada para trabalhar com o processo educativo/inclusivo da Tereza?
- 6- Como desenvolve o letramento da Tereza? Quais os tipos de textos, metodologia, materiais que utiliza?