



PPGEEs
Programa de Pós-Graduação
em Educação Especial - UFSCar

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

JOICE DAIANE MUNIZ

AVALIAÇÃO E PROPOSTA DE FORMAÇÃO SOBRE
HABILIDADES BÁSICAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
COM TRISSOMIA 21

São Carlos - SP

2023

JOICE DAIANE MUNIZ

**AVALIAÇÃO E PROPOSTA DE FORMAÇÃO SOBRE
HABILIDADES BÁSICAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
COM TRISSOMIA 21**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para o exame de defesa para obtenção do título de Doutor em Educação Especial (Área de Concentração – Educação do Indivíduo Especial).

Financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES. Código de Financiamento 001 – Processo nº 1701403.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Duarte Galvani.

São Carlos - SP
2023

Muniz, Joice Daiane

AVALIAÇÃO E PROPOSTA DE FORMAÇÃO SOBRE
HABILIDADES BÁSICAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21 / Joice Daiane Muniz --
2023.
150f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Márcia Duarte Galvani
Banca Examinadora: Fabiana Cia, Vanessa Cristina
Paulino, Maria de Fátima Joaquim Minetto, Sônia Maria
Rodrigues Simioni
Bibliografia

1. Educação Especial . 2. Trissomia 21. 3. Alfabetização .
I. Muniz, Joice Daiane. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Joice Daiane Muniz, realizada em 30/08/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Profa. Dra. Fabiana Cia (UFSCar)

Profa. Dra. Vanessa Cristina Paulino (UFSCar)

Profa. Dra. Maria de Fátima Joaquim Minetto (UFPR)

Profa. Dra. Sônia Maria Rodrigues Simioni (PM-Ribeirão Preto)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Dedico ao *Celso Donizete Muniz*

*Meu amado pai, que partiu quando iniciei
minha carreira acadêmica, mas que sempre se
fez presente nos meus pensamentos e em meu
coração. Agradeço por todos os ensinamentos
e por ter acreditado em todos os meus sonhos.
Obrigada por sempre se orgulhar de mim,
obrigada por ser a melhor parte de mim!
Muita saudade e muito amor, sua primeira
menina!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter estado sempre presente em minha vida, por ter me dado sabedoria na busca pelos meus sonhos e por fazer crescer em mim a vontade de ir cada vez mais além, realizando assim mais um sonho.

Agradeço à minha família por todo apoio durante essa trajetória, em especial meus pais Edina Flores e Celso Muniz, pela educação, exemplo de perseverança e de orgulho.

Minha mãe Edina por me confortar nos momentos difíceis, por ser exemplo de fé e de força, e sempre ter feito tudo pela nossa família.

Ao meu pai Celso (in memorian), que mesmo não estando mais presente aqui conosco, se faz presente em meus pensamentos e meu coração em todos os momentos, através das mais lindas lembranças com suas palavras de amor e carinho. Obrigada por cada abraço, por sempre acreditar em mim até mesmo quando eu não acreditava. Por ter tido tanto orgulho de ter uma filha professora, e por todo o seu amor único!

Minhas irmãs Veronica, Julia, Giovana e Maria Eduarda por estarem sempre ao meu lado me ouvindo, me ajudando e tendo paciência nos momentos difíceis.

Ao, Bruno por todo seu apoio, compreensão e principalmente por todas as vezes que me incentivou durante toda essa jornada.

Agradeço as minhas amigas “irmãs” Gabriela, Brenda, Kauene, Samara, Polyane e Michele, pela amizade de tantos anos por me incentivaram, muitas vezes diariamente, com mensagens, com palavras positivas e sábias em tempos de angústia, sempre com muito carinho, se fizeram presentes em todos os momentos, os bons e os difíceis... sem vocês essa jornada teria sido mais difícil. Muito obrigada!

Agradeço minhas amigas da minha cidade de Analândia, Vera, Laura, Bruna, Danielle por todo carinho e orgulho que sempre sentiram pelas minhas realizações, em especial Leticia e Tais que mesmo de forma indireta, participaram de todo o processo e jornada da pesquisa.

Às unidades escolares em que a coleta de dados foram realizadas, em especial as professoras e parceiras Rafaela, Raquel, Veridiana e Vanessa, por todo carinho, apoio e torcida de forma tão amorosa. Às professoras participantes do estudo que sempre foram dedicadas e tão acolhedoras, aos alunos, à coordenação e direção e a todos os funcionários que me acolheram com tanto carinho e permitiram que este trabalho fosse realizado.

Agradeço, à minha querida orientadora, Márcia Duarte Galvani, pelos ensinamentos com tanto carinho, paciência e dedicação ao longo destes oito anos trabalhando juntas. Muito obrigada por sempre demonstrar empatia e compreensão, me incentivar e acreditar em meu

potencial. Às professoras integrantes, titulares e suplentes da minha banca examinadora, Dr^a. Fabiana Cia, Dr^a. Maria de Fátima Minetto, Dr^a. Vanessa Cristina Paulino, Dr^a. Sônia Maria Rodrigues Simioni, por aceitarem fazer parte deste momento e pelas contribuições que serão muito valiosas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência - GEPEPD/UFSCAR, por todo apoio, e por compartilhar tanto conhecimento.

Ao PPGEEs e seu corpo docente, pelos momentos de conhecimento e sabedoria disseminados e a CAPES, pelo incentivo financeiro, permitindo dedicação ao estudo desenvolvido.

Enfim, a todos que me ajudaram de maneira direta ou indireta na concretização deste sonho !

Obrigada!

AVALIAÇÃO E PROPOSTA DE FORMAÇÃO SOBRE HABILIDADES BÁSICAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21

RESUMO: A síndrome de Down, ou Trissomia do 21 (T21), é uma condição genética caracterizada pela presença de um cromossomo 21 extra, comprometendo o desenvolvimento cognitivo e motor dessas crianças. A aprendizagem dos pré-requisitos para a alfabetização é fundamental, pois envolve o desenvolvimento de habilidades, como a percepção auditiva, a motricidade fina e a linguagem. Esses pré-requisitos são importantes para que as crianças com T21 possam acessar o processo de alfabetização de forma significativa. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivos: (a) caracterizar a opinião dos professores sobre os pré-requisitos básicos para a alfabetização das crianças com T21, bem como as implicações dessa percepção no planejamento e na prática pedagógica; (b) caracterizar o nível de desenvolvimento das habilidades básicas para a alfabetização nas áreas de cognição, motricidade e linguagem; (c) elaborar e implementar uma proposta de formação colaborativa para professores, focada nas habilidades básicas para a alfabetização de crianças com T21, considerando a diversidade no ambiente escolar e (d) avaliar a proposta de formação colaborativa com base na opinião dos professores. Foram participantes deste estudo duas crianças com T21, uma matriculada frequente na última etapa da Educação Infantil e a outra no 1º ano do Ensino Fundamental e suas respectivas professoras. A coleta de dados ocorreu nas dependências de duas unidades escolares em um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: (a) roteiro de observação das aulas; (b) roteiro de entrevista inicial para professores; (c) roteiro de caracterização das crianças com T21 sobre os pré-requisitos básicos das habilidades para a alfabetização; (d) Ficha de Avaliação do Desenvolvimento Motor e cognitivo do Inventário Portage Operacionalizado (IPO); (e) um protocolo de avaliação do repertório básico para a alfabetização baseado no (IAR); (f) um protocolo de sondagem das habilidades para a alfabetização baseado no Método Horizontes; (g) roteiro para proposta de formação colaborativa para professores e (h) roteiro de entrevista final para professores. Os dados coletados foram qualitativos e analisados por meio de elaboração de categorias. Como resultados, verificou-se que as professoras estimulavam a participação das crianças com T21 nas aulas e que ambas tinham a consciência de que necessitavam realizar mudanças na sua prática pedagógica conforme as necessidades da criança adequando os conteúdos e desenvolvendo materiais apropriados para aprendizagem das crianças com T21. Quanto ao nível de desenvolvimento das habilidades básicas para alfabetização nas áreas da cognição e motricidade, os dados evidenciam que as crianças com T21 apresentavam desempenho abaixo do que era esperado para cada faixa etária, obtendo um desempenho melhor na habilidade motora. A elaboração e desenvolvimento da proposta de formação colaborativa demonstrou o envolvimento das professoras de forma efetiva para espaços de reflexão sobre a prática pedagógica no processo de avaliação nas habilidades de alfabetização de crianças com T21. A proposta de formação é avaliada como significativa para trazer conhecimentos da teoria relacionada à prática pedagógica e compartilhamento de experiências sobre as crianças com T21. Como principais considerações apresenta-se a relevância da proposta de formação colaborativa assim como questionamentos sobre a opinião e atuação dos professores acerca da avaliação e desenvolvimento das habilidades para alfabetização de crianças com T21 bem como a importância da construção dos planejamentos, práticas pedagógicas e formações voltadas para esses profissionais. Dessa forma, se faz imprescindível a construção de práticas pedagógicas que promovam o processo de alfabetização das crianças com T21 mediante estratégias que favoreçam a aprendizagem considerando assim a parceria colaborativa entre professor de ensino comum e professores especializados. Por fim, sugere-se que os dados respaldem estudos posteriores e profissionais da área da educação para planejamento, formação e prática pedagógica do professor por meio do trabalho colaborativo,

proporcionando assim aprendizagens que atendam às demandas iniciais das habilidades para alfabetização das crianças com T21.

Palavras-chave: Educação Especial. Alfabetização. Pré-requisito. Síndrome de Down. Formação.

ASSESSMENT AND TRAINING PROPOSAL ON BASIC LITERACY SKILLS FOR CHILDREN WITH TRISOMY 21

ABSTRACT : Down syndrome, or Trisomy 21 (T21), is a genetic condition characterized by the presence of an extra chromosome 21, which affects the cognitive and motor development of children with this condition. Learning the prerequisites for literacy is essential, as it involves developing skills such as auditory perception, fine motor skills, and language. These prerequisites are crucial for children with T21 to engage meaningfully in the literacy process. In this context, the present study aims to: (a) characterize teachers' opinions on the basic prerequisites for literacy in children with T21, as well as the implications of these perceptions on planning and pedagogical practice; (b) describe the development level of basic literacy skills in cognition, motor skills, and language; (c) create and implement a collaborative training proposal for teachers, focused on basic literacy skills for children with T21, considering the diversity in the school environment; and (d) evaluate the collaborative training proposal based on teachers' opinions. The study participants were two children with T21, one enrolled in the last stage of Early Childhood Education and the other in the 1st grade of Elementary School, along with their respective teachers. Data collection took place in two schools in a small municipality in the state of São Paulo. The instruments used in the research were: (a) lesson observation guide; (b) initial interview guide for teachers; (c) characterization guide for children with T21 regarding basic literacy skills prerequisites; (d) Motor and Cognitive Development Evaluation Form from the Operationalized Portage Inventory (IPO); (e) a basic literacy skills evaluation protocol based on the IAR; (f) a literacy skills survey protocol based on the Horizontes Method; (g) guide for the collaborative training proposal for teachers; and (h) final interview guide for teachers. The data collected were qualitative and analyzed through category development. The results showed that teachers encouraged the participation of children with T21 in the lessons and were aware that they needed to adapt their pedagogical practices to meet the children's needs, adjusting content and creating appropriate learning materials. Regarding the development level of basic literacy skills in cognition and motor skills, the data revealed that the children with T21 performed below the expected level for their age, with better results in motor skills. The development and implementation of the collaborative training proposal demonstrated the teachers' active involvement in reflecting on their pedagogical practices during the literacy assessment process for children with T21. The training proposal was considered significant in bringing theoretical knowledge related to pedagogical practice and sharing experiences about children with T21. The main considerations highlight the importance of collaborative training proposals, as well as reflections on teachers' opinions and actions regarding the assessment and development of literacy skills for children with T21. The study also emphasizes the importance of building lesson plans, pedagogical practices, and training specifically targeted for these professionals. Therefore, it is essential to create pedagogical practices that promote the literacy process for children with T21 through strategies that support learning, taking into account the collaborative partnership between general education teachers and specialized teachers. Finally, it is suggested that the findings support future studies and guide education professionals in planning, training, and pedagogical practice through collaborative work, ensuring that literacy skills for children with T21 are appropriately addressed.

Keywords: Special Education. Literacy. Prerequisite. Down Syndrome. Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caraterização das professoras.....	55
Quadro 2 - Caracterização das crianças com T21.....	56
Quadro 3 - Etapas de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados....	62
Quadro 4 - Cronograma com proposta de formação colaborativa.....	65
Quadro 5 - Categorias e subcategorias de Análise.....	67
Quadro 6 - Rotina, planejamento de atividades, materiais e/ou recursos com a criança com T21.....	70
Quadro 7 - Pré-requisitos básicos para a alfabetização das crianças.....	72
Quadro 8 - Pré-requisitos da criança com T21 matriculado no Pré II da Educação Infantil.....	75
Quadro 9 - Pré-requisitos das criança matriculadas no 1º ano Ensino Fundamental	77
Quadro 10 - Rotina, planejamento de atividades, materiais e/ou recursos com a criança com T21.....	79
Quadro 11 - Pré-requisitos básicos para a alfabetização das crianças.....	82

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Desempenho das áreas de desenvolvimento (cognição, motricidade e linguagem) em porcentagem para cada faixa etária da criança.....	90
Tabela 2 - Classificação geral do desempenho segundo os critérios do IAR.....	92
Tabela 3 - Classificação geral do desempenho segundo os critérios do Método Horizontes.....	93
Tabela 4 - Avaliação geral.....	93
Tabela 5 - Desempenho das áreas de desenvolvimento (cognição, motricidade e linguagem) em porcentagem para cada faixa etária da criança.....	94
Tabela 6 - Classificação geral do desempenho Davi segundo os critérios do IAR.....	95
Tabela 7 - Classificação geral do desempenho Davi segundo os critérios do Método Horizontes.....	96
Tabela 8 - Avaliação geral.....	97

LISTA GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade de desenvolvimento nas áreas cognição, motricidade e linguagem Matheus.....	91
Gráfico 2: Idade de desenvolvimento nas áreas cognição, motricidade e linguagem Davi.....	95

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Charge para reflexão acerca do currículo.....	102
---	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	16
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 PRÉ REQUISITOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA.....	21
1.2 CONSCIÊNCIA SILÁBICA E CONSCIÊNCIA FONÊMICA	31
1.3 ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: DO DESENHO À ESCRITA	34
1.4 NÍVEIS DE CONSTRUÇÃO E HIPÓTESES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA POR CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21	40
1.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO ESCOLAR NA PERPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	46
2 MÉTODO	52
2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	52
2.2 ASPECTOS ÉTICOS.....	53
2.3 PROCEDIMENTO PARA A SELEÇÃO DO LOCAL.....	53
2.3.1 LOCAL DA COLETA DE DADOS	53
2.4 CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES	54
2.5 PROCEDIMENTOS PARA A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	54
2.5.1 PARTICIPANTES	54
2.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	56
2.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	59
2.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	66
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
3.1 OPINIÃO DAS PROFESSORAS ACERCA DOS PRÉ-REQUISITOS BÁSICOS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM T21 E IMPLICAÇÕES NO PALNEJAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	68
3.2 NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO EM RELAÇÃO AS HABILIDADES BASICAS PARA ALFABETIZAÇÃO NAS ÁREAS DA COGNIÇÃO, MOTRICIDADE E LINGUAGEM.....	90

3.3 FORMAÇÃO COLABORATIVA PARA OS PROFESSORES ACERCA DAS HABILIDADES BÁSICAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM T21 CONSIDERANDO A DIVERSIDADE ESCOLAR	98
3.4 PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM T21	103
3.5 VALIDAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO COLABORATIVA NA OPINIÃO DOS PROFESSORES.....	106
3.5.1 IMPRESSÕES PESSOAIS	106
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES.....	130
ANEXOS	146

APRESENTAÇÃO

Compreender a escolha de um tema para a realização de uma pesquisa dificilmente é feito sem acompanhar o histórico do pesquisador, por isso, antes de introduzir a temática da tese, refaço o percurso acadêmico que me conduziu ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Em 2013, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo o caminho até o ingresso pontuado de incentivos, motivação e dedicação.

Durante toda a graduação e estágios curriculares do curso, deparei-me com os desafios da inclusão escolar, principalmente na área da deficiência intelectual, área com a qual me identifiquei mais dentre todas as áreas apresentadas no curso.

Ainda em 2015 comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD), orientado pelas professoras Márcia Duarte Galvani e Juliane Campos. Em decorrência das discussões e atividades vivenciadas no grupo, meu interesse pela deficiência intelectual aumentou ainda mais, levando-me a pensar em aprofundar meus estudos sobre o assunto.

Na graduação, desenvolvi um projeto de pesquisa sobre a concepção dos professores do ensino regular a respeito de adaptação curricular e do ensino colaborativo em apoio à inclusão escolar, o qual, após seu aprimoramento, se tornou meu trabalho de conclusão de curso. Com os resultados da pesquisa, pude perceber melhor como tem ocorrido o processo de inclusão dos alunos na sala de aula regular e as dificuldades enfrentadas pelos professores, principalmente quanto ao processo de adaptação curricular. Contudo, apesar de todas as dificuldades, efetuar adaptações pode dar resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos Público-Alvo da Especial - PAEE e revelar a importância e o valor da colaboração entre os professores como uma parceria essencial para uma efetiva inclusão deste público.

Essa experiência me despertou o desejo de pesquisar nessa área; então, no final de 2016, ainda na graduação, prestei o processo seletivo do mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Em 2017, concluí minha graduação em Licenciatura em Educação Especial e iniciei meu mestrado no PPGEES, buscando conhecimentos em minha atuação como pesquisadora que entrelaçassem ambas as temáticas: a deficiência intelectual e o ensino colaborativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No decorrer do mestrado, por meio da pesquisa, das vivências e das trocas de

conhecimento com a professora participante, somado ao aprendizado de minha formação, meu interesse em dar continuidade na carreira acadêmica se intensificou, uma vez que o mestrado havia sido uma experiência de tal forma rica que comprovou a importância e a necessidade da parceria entre a universidade e a escola. O quanto esta se faz necessária e contribui para a formação dos professores e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

No decorrer da pesquisa, pude notar como é significativo avaliar e estimular as habilidades básicas para a alfabetização das crianças com deficiência intelectual ainda na Educação Infantil, visto que, apesar de estar na primeira série do Ensino Fundamental, a criança participante em diversos momentos demonstrou a falta dessas habilidades.

Assim, a vontade de aprofundar e aprimorar os conhecimentos nesta temática e dar continuidade ao que havia sido feito no mestrado me motivaram a ingressar no doutorado, para aprender e pesquisar mais sobre o tema e, ao mesmo tempo, poder colaborar com as unidades escolares pesquisadas.

Com esse espírito, foi conduzida a pesquisa apresentada nesta tese. Avaliação das Habilidades Básicas para Alfabetização de Crianças com Trissomia 21 com Proposta de Formação Colaborativa para professores passou por algumas modificações e enfrentou muitos desafios em seu processo – havia a pandemia da COVID-19 e suas restrições; todavia, não deixou para trás a sua função, a de que a pesquisa cumprisse sua finalidade junto com as professoras e crianças participantes do estudo.

INTRODUÇÃO

Os anos iniciais de escolarização são reconhecidos como um período importante para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao processo de alfabetização. A Educação Infantil, que representa a primeira etapa da Educação Básica, tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Essa etapa educacional complementa a ação da família e da comunidade, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996, art. 29).

Em 2006, houve alteração na faixa etária de atendimento da Educação Infantil, com a Lei nº 11.274, que antecipou o ingresso da criança no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, ampliando sua duração para nove anos, enquanto a Educação Infantil passou a atender as crianças até os cinco anos de idade. Essa mudança trouxe um desafio para as escolas de Ensino Fundamental em relação às propostas pedagógicas e espaço físico, pois passaram a receber crianças mais novas.

Tal mudança levou o Ministério da Educação (MEC) a publicar o documento orientador para essa inserção da criança: “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007). Esse documento aborda, entre as temáticas, a infância, o brincar, o letramento e a alfabetização, propondo uma revisão do currículo do Ensino Fundamental, considerando que “a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (BRASIL, 2007, p. 20).

Logo, a proposta pedagógica da Educação Infantil, nesse sentido, deve ser construída considerando três aspectos: a legislação, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento cognitivo da crianças (DIAS, 2008).

Segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), são considerados direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os campos de experiência são definidos no documento como uma organização curricular que contempla as situações da vida cotidiana das crianças e seus saberes. Nesse documento, são apresentados os seguintes campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Portanto, é com base nesses campos de experiência definidos no documento que o

professor vai fazer seu planejamento, com atividades que os pressuponha. Assim, é na Educação Infantil que a criança terá o primeiro contato com os pré-requisitos que poderão contribuir e favorecer as habilidades de alfabetização. Dessa forma, evidencia-se que o domínio dos pré-requisitos é fundamental e decisivo para as crianças desenvolverem as habilidades necessárias para alfabetização.

Para que uma inclusão escolar possa acontecer de forma efetiva, são necessárias mudanças na visão atinentes aos processos sociais e de ensino. É imprescindível, pois, um ensino que garanta a aprendizagem para todos, incluindo as crianças com deficiência intelectual, como propõe a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

De acordo com Voivodic (2007), para alcançar a aprendizagem da leitura e escrita em crianças com deficiência intelectual são necessárias diversas abordagens, dadas as suas características e peculiaridades. Para facilitar a aprendizagem dessas crianças é crucial o trabalho com vários processos cognitivos, como a percepção, atenção, memória.

O desenvolvimento das crianças com T21 tem sido tema de discussão em razão de suas especificidades, que necessitam de intervenção e estimulação para haver uma aprendizagem efetiva. Nessas circunstâncias, o ensino direcionado aos estudantes com T21 deverá considerar suas particularidades, visto que a T21 é a causa genética mais comum de deficiência intelectual no mundo, exigindo maior atenção, principalmente no que diz respeito aos processos de alfabetização e aquisição da linguagem (SILVA, 2017).

As crianças com T21 apresentam limitações no seu desenvolvimento motor, psicomotor, da linguagem e de simbolização, apresentando assim um atraso no tempo de desenvolvimento dessas habilidades (BONOMO, ROSSETTI, 2010).

Busquei, por meio de uma revisão de literatura nas bases de dados : Scielo, Capes, BDTD e Eric utilizando as palavras-chaves: habilidade oral and síndrome de Down; habilidade oral and deficiência intelectual; habilidade escrita and síndrome de Down; habilidade escrita and deficiência intelectual ; alfabetização and síndrome de Down; alfabetização and deficiência intelectual; educação infantil and síndrome de Down e educação infantil and deficiência intelectual para abranger estudos que sustentam o referencial teórico dessa tese.

Nesse seguimento, Pedroso e colaboradores (2024) apresentaram uma revisão sistemática com a temática alfabetização na síndrome de Down. Foram selecionados 21 artigos da base de dados Medline nos últimos 10 anos. O estudo revela correlação entre consciência fonológica, e o processo de alfabetização em pessoas com Síndrome de Down. Destacando a importância de intervenções direcionadas para o desenvolvimento da

consciência fonológica para alfabetização das pessoas com síndrome de Down.

Almeida e colaboradores (2020) realizaram uma revisão de literatura referente às publicações brasileiras sobre alfabetização de pessoas com síndrome de Down. O estudo evidenciou a carência de pesquisas que descrevam os processos cognitivos envolvidos na alfabetização das crianças com T21, bem como trabalhos que correlacionam verbalização e produção escrita dessas crianças. Nessa perspectiva, é importante identificar estudos que tratem da temática alfabetização e crianças com T21.

Os estudos de Conti (2014), Oliveira (2016), Marques (2016), Barby *et al* (2017) e Almeida e colaboradores (2020) descrevem o desempenho, as estratégias e a necessidade de mais estudos sobre o tema da alfabetização das crianças com T21.

O estudo de Conti (2014) teve como objetivo estruturar, aplicar e analisar um programa de letramento emergente para crianças pré-escolares com deficiência intelectual, assim como caracterizar as habilidades de leitura e escrita. Foram participantes do estudo dois alunos com T21, com três e cinco anos, que frequentavam a Educação Infantil. Constatou-se que por meio do programa os participantes tiveram oportunidade de explorar os livros, aumentando o interesse das crianças na participação das leituras, no manuseio dos livros e no uso dos conceitos sobre escrita e de suas funções.

Sabendo da importância da estimulação para uma aprendizagem efetiva das crianças com T21, Oliveira (2016) desenvolveu uma pesquisa para comparar o repertório prévio de habilidades de leitura e escrita por intermédio de um programa mediado pelas mídias digitais, contando com a participação de 35 alunos com T21, de ambos os sexos. O estudo deixou claro que a intervenção do programa de inclusão por mídias digitais de pessoas com T21 (IMDSD) não gerou uma obtenção da alfabetização integral, porém proporcionou uma evolução de alguns pré-requisitos como coordenação motora, discriminação auditiva, esquema corporal, formas, lateralidade, posição, quantidade, tamanho fundamentais na aquisição da leitura e escrita.

No que tange à produção escrita das crianças com T21, Barby *et al* (2017) realizaram uma pesquisa para investigar o desempenho de quatro crianças inseridas em classes regulares, sendo 2 do sexo masculino (João – 7anos e 10 meses e Paulo - 8anos e 6 meses) e 2 do feminino (Juliana - 12anos e 5meses e Mariana - 10anos e 4 meses) sendo adotados nomes fictícios para preservar suas identidades. Como procedimento de coleta de dados, as pesquisadoras utilizaram duas amostras escritas de cada participante em momentos distintos durante o ano escolar. Os resultados mostraram que as produções escritas das crianças com síndrome de Down foram semelhantes às descritas na literatura para seus pares sem

deficiência, no entanto foi verificado que o processo de alfabetização dessas crianças demanda mais tempo. Vê-se, portanto, que para garantir o processo de aprendizagem das crianças com T21 são necessárias adequações nos planos de ensino.

Marques (2016) objetivou em seu estudo analisar a linguagem escrita de um aluno com síndrome de Down no contexto da sala inclusiva assim como as estratégias de ensino utilizadas pelo professor da sala regular para ensinar a leitura e escrita. Para a realização da pesquisa, os dados foram coletados em uma sala de aula comum do 2º ano do Ensino Fundamental. Foi possível constatar a necessidade de formação inicial e continuada para os professores de classe comum atuarem com alunos com síndrome de Down, uma vez que foi demonstrado neste estudo que as atividades de alfabetização para tais alunos estão pautadas em técnicas de repetição e memorização e que também havia poucas atividades diferenciadas com os alunos.

Os estudos apresentados mostram a importância dos pré-requisitos para a alfabetização, estratégias utilizadas com as crianças com T21, participação do professor durante a alfabetização, bem como a necessidade de mais estudos sobre o tema da alfabetização das crianças com T21. Visto todo o contexto levantado, alguns questionamentos foram feitos: As crianças com T21 que frequentam a última etapa da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental apresentam os pré-requisitos básicos para a alfabetização? Qual a opinião dos professores a respeito dos pré-requisitos básicos das habilidades para a alfabetização? A formação colaborativa com os professores acerca das habilidades básicas para a alfabetização auxilia na aquisição de habilidades básicas para a aprendizagem das crianças com T21?

O presente estudo tem como objetivos: (a) caracterizar a opinião dos professores sobre os pré-requisitos básicos para a alfabetização das crianças com T21, bem como as implicações dessa percepção no planejamento e na prática pedagógica; (b) caracterizar o nível de desenvolvimento das habilidades básicas para a alfabetização nas áreas de cognição, motricidade e linguagem; (c) elaborar e implementar uma proposta de formação colaborativa para professores, focada nas habilidades básicas para a alfabetização de crianças com T21, considerando a diversidade no ambiente escolar e (d) avaliar a proposta de formação colaborativa com base na opinião dos professores.

Para isso serão apresentados os seguintes tópicos: O **primeiro tópico** da fundamentação teórica aborda os pré-requisitos para a alfabetização da criança, discute-se consciência silábica e consciência fonêmica, em seguida os estágios do desenvolvimento da escrita: do desenho à escrita, assim como níveis de construção e hipóteses na aprendizagem

da escrita por crianças com Trissomia21- T21e, por fim, prática pedagógica e currículo escolar na perspectiva da educação especial inclusiva. No **segundo tópico**, será contemplado o percurso metodológico desta pesquisa. Em seguida, no **terceiro tópico, serão** apresentados os resultados e discussões deste estudo e, por fim, as considerações finais .

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 PRÉ REQUISITOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

A alfabetização é um processo que tem início na Educação Infantil. Após o nascimento, a criança vai adquirindo várias habilidades para que esse processo aconteça, tais habilidades básicas são os pré-requisitos para a alfabetização. A aprendizagem pode ser definida como um processo de aquisição, conservação e evocação de conhecimento (OHLWEILER, 2016).

Segundo Ohlweiler (2016), a aprendizagem ocorre com as modificações do Sistema Nervoso Central – SNC, quando os indivíduos são submetidos a estímulos e ou experiências que fornecem as modificações cerebrais.

Nesse sentido, Silva (2017) descreve a aprendizagem como um processo dependente de plasticidade cerebral, modulado por fatores intrínsecos, ou seja, genéticos e extrínsecos, por meio das experiências vividas pelo indivíduo. Além disso, é preciso considerar outros aspectos, como o emocional, o nível de vigilância e a motivação, uma vez que tais aspectos podem influir na aprendizagem.

A maturação do Sistema Nervoso Central – SNC dá-se pela interação de três componentes, sendo o primeiro o próprio cérebro, o segundo a herança genética e o terceiro componente é o meio ambiente (JEUZ,2010).

Para que o cérebro processe as informações do mundo externo e programe o comportamento mais oportuno, para ter a capacidade de envolver diversas habilidades, como o contato com o exterior, seleção e foco da informação e memorização, é preciso utilizar as funções cognitivas, que são divididas em: memória, atenção, linguagem, percepção e funções executivas (SILVA, 2017). Essas habilidades permitem que o ser humano consiga resolver os problemas cotidianos, lhe proporcionando autonomia e o tornando inteligente.

Para Izquierdo (2011), a memória significa aprendizado, formação, conservação e recordação de informações. É formada com as experiências de vida e também com a aprendizagem das atividades mediante as quais a pessoa vai formando diferentes memórias. De acordo com o autor supracitado, as memórias podem ser classificadas como: memória de longa duração e memória de curto prazo, em uma classificação de acordo com o tempo em que as informações são processadas.

A segunda habilidade presente na função cognitiva é a atenção, que é considerada um pré-requisito inicial para a aprendizagem. Conforme Gleitman *et al.* (2009), a atenção pode ser compreendida como uma função mental cuja finalidade é selecionar estímulos sensoriais úteis para o desenvolvimento e realização de uma atividade motora ou mental.

De acordo com Jardini (2004), o sistema de linguagem é integrado pelas suas funções específicas, ou seja, são todas as formas de aprendizagem do cérebro, como a fala, a leitura, a escrita, o movimento, as habilidades espaciais, temporais, memória, análise e síntese, percepção visual, auditiva, cinestésica, consciência fonológica, entre outras habilidades desenvolvidas ao longo dos anos.

As funções executivas são exercidas sempre que o ser humano precisa resolver novos problemas, ou seja, sempre que for necessário formular planos de ação ou quando uma sequência de respostas apropriadas deve ser selecionada e esquematizada para a resolução do problema, acionando assim as habilidades cognitivas.

Lemos e colaboradores (2012) discorrem que o adequado desenvolvimento da linguagem é de grande importância para o início do processo de alfabetização, visto que ele contribui para uma boa comunicação escrita.

Assim, a criança com T21 apresenta uma ineficiência no seu desenvolvimento inicial na criança, visto que a criança com T21 vem com um déficit maior devido à hipotonia que é algumas das características clínicas presentes nessas crianças. A hipotonia leva ao atraso e/ou dificuldade da fala. No estudo de Lemos e Colaboradores, evidência que, de fato, quando há uma linguagem satisfatória a chance de êxito na alfabetização é maior.

A alfabetização é definida como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético (BRASIL, 2019). Dentro do sistema alfabético encontram-se os caracteres do alfabeto (letras), os sons da fala, no qual estão os diferentes sistemas de escrita para diferentes línguas. De acordo com Moraes (2014), quando se ensina a ler e escrever em um sistema alfabético, está se ensinando um modo de representação gráfica que traduz sons por meio de letras.

Para o aprofundamento da alfabetização, é importante o conhecimento da ciência cognitiva da leitura, ciência essa que abrange especialmente os processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita (DEHAENE, 2011; SARGIANI; MALUF, 2018).

Assim, a capacidade de leitura e escrita está intrinsecamente ligada a habilidades que são adquiridas antes do processo de alfabetização, as quais são posteriormente desenvolvidas e consolidadas, permitindo que as crianças atinjam níveis mais avançados de

literacia. Nesse contexto, a Educação Infantil se destaca como uma etapa fundamental, pois fornece a base necessária para que as crianças construam uma trajetória de desenvolvimento e aprendizagem bem-sucedida nas etapas seguintes da educação.

Shanahan e Shanahan (2008), discorre que na pré-escola até o fim do 1º ano do ensino fundamental, as crianças encontram-se na literacia básica (literacia emergente), que inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a alfabetização, no conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica, bem como a aquisição das habilidades de leitura (decodificação) e de escrita (codificação). No processo de aprendizagem, essas habilidades básicas devem ser consolidadas para que a criança possa acessar conhecimentos mais complexos (BRASIL, 2019).

Deste modo, a literacia, refere-se ao conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão), isto é, é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva (MORAIS, 2013, 2014). Assim, a literacia envolve o desenvolvimento amplo e efetivo da alfabetização rumo à leitura e à escrita de textos com autonomia.

Desse modo, antes de se iniciar o processo formal de alfabetização, a criança pode e deve aprender certas habilidades que serão importantes na aprendizagem da leitura e da escrita e terão papel determinante em sua trajetória escolar, em que a criança progride em conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita.

Nesse segmento, a educação psicomotora tem grande relevância para a aprendizagem e a socialização, além de facilitar a aquisição da leitura e da escrita e também o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. A literatura evidencia que os problemas de aprendizagem estão relacionados à dificuldade no nível das bases no desenvolvimento psicomotor (ALVES, 2008). Portanto, a ausência e ou déficit desses elementos podem gerar dificuldades de aprendizagem escolar.

Nogueira e Ciasca (2007) demonstram que a psicomotricidade auxilia na aprendizagem e interação das crianças, visto que essas habilidades atuam em todas as esferas de seu desenvolvimento. Sendo assim, nos primeiros anos de vida é ainda mais importante, pois nessa fase da vida podemos perceber desvios nas capacidades motoras das crianças e evitar futuras dificuldades de aprendizagem (HAETINGER, 2012)

Le Boulch (1992) define que a psicomotricidade é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar

sempre condizente com a realidade dos educandos. A educação psicomotora condiciona todos os aprendizados pré-escolares, levando a criança a tomar consciência do seu corpo no espaço e no tempo, adquirindo habilidades de coordenar seus gestos e movimentos.

Dessa forma, a psicomotricidade contribui especialmente para o processo de alfabetização, à medida que proporciona ao aluno as condições necessárias para o seu desenvolvimento. A esse respeito Oliveira (1997) afirma que:

A educação psicomotora deve ser considerada de base na Educação Infantil. Ela condiciona os aprendizados pré-escolares, leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situação no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilidades de seus gestos e movimentos. (p.35)

Nessa perspectiva, Oliveira (2009) traz que existem alguns pré-requisitos, do ponto de vista psicomotor, para que uma criança tenha uma aprendizagem significativa em sala de aula. É primordial que a criança desenvolva habilidades do esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, estruturação temporal, coordenação motora global, coordenação motora fina e óculo manual, sendo essas Habilidades básicas para alfabetização.

De acordo com Hurtado (1991), o esquema corporal é definido como elemento básico, indispensável à criança para a construção de sua personalidade, e pode-se dizer da representação que a criança tem do seu próprio corpo.

Em relação à falta dessa habilidade, Nogueira *et al.* (2007) discorrem que as crianças com defasagem de esquema corporal apresentam ausência de planejamento das ações, havendo assim uma lentidão em suas realizações, e, conseqüentemente, quando a criança está diante da folha de caderno, não respeita os limites do papel, as margens, tem dificuldade em realizar as adições corretamente, além da ausência de vírgulas e pontos nas orações e textos.

De acordo com Le Boulch (1987), o esquema corporal passa por três fases distintas, a saber: corpo vivido, corpo percebido e corpo representado. Na fase corpo vivido, o objetivo é o de levar a criança a dominar seus movimentos e perceber seu corpo globalmente, essa fase corresponde à fase sensório-motora de Piaget e começa nos primeiros meses de vida. Nela o bebê ainda não tem noção do “eu”, confunde-se com o meio, e seus movimentos são atividades motoras que não são pensadas.

A segunda fase é definida como corpo percebido, a qual corresponde à organização do “esquema corporal”, ao período pré-operatório de Piaget, começando por volta dos dois anos quando a criança passa a perceber-se, e quando se inicia também a tomada de consciência do “eu”. A criança consegue realizar uma diferenciação do meio, e a imagem visual de seu corpo tornar-se-á, então, a principal referência. Os conceitos espaciais, como

perto, longe, em cima, embaixo começam a ser discriminados; e as noções temporais relativas à duração, ordem e sucessão de eventos são compreendidas.

A terceira e última fase é a do corpo representado, tem início aos sete anos aproximadamente e corresponde ao período operatório de Piaget. Nesta fase, a criança já tem noção do todo e das partes de seu corpo, assumindo e controlando seus movimentos com autonomia e independência. Por fim, aos 12 anos, a criança já dispõe de uma imagem do “corpo operatório” a partir da qual poderá exercer sua disponibilidade, tanto sobre o mundo exterior como sobre sua própria motricidade.

As crianças que mostram problemas nessa habilidade não apresentam organização na folha de papel, muitas vezes espelham letras, números e confundem comandos, tais como as posições em cima, embaixo, ao lado, dentre outras. Sendo assim, essa habilidade é de extrema importância, pois é por meio dela que a criança se organiza perante o mundo que a cerca, possibilitando a antecipação das situações em seu meio ambiente (NOGUEIRA; CARVALHO; PESSANHA, 2007).

Para Le Boulch (1982), a lateralidade é a função da dominância, tendo um dos hemisférios a iniciativa da organização do ato motor, que incidirá no aprendizado e na consolidação das praxias. Ou seja, a lateralidade corresponde a dados neurológicos, está relacionada à predominância de um hemisfério cerebral sobre o outro, em que cada hemisfério tem funções próprias e especializadas.

Em relação à estrutura espacial, esta pode ser definida como uma prática de avaliar o tempo da ação, a compreensão do que vem antes e depois, o que é maior ou menor, o que diferencia os objetos. Por meio da estrutura espacial é possível situar um momento do tempo em relação ao outro (FREIRE, 1989)

Para que a organização espacial aconteça, é preciso compreender a estrutura de nosso próprio corpo (estrutura anatômica, biomecânica, fisiológica), da natureza, do nosso meio e suas características (ROSA NETO, 2002).

Em conformidade com De Meur e Staes (1989), os conceitos de direita e esquerda passam a ter sentido e valor para a criança. Ao assimilá-los, estará preparada para perceber, comparar e entender os conceitos relacionados com outras posições como:

- a) à frente, atrás, acima, abaixo; b) noções de situações, como: dentro, fora, no alto, abaixo, longe, perto; c) noções de tamanho, como: grosso, fino, grande, médio, pequeno, estreito, largo; d) noções de posição, como: em pé, deitado, sentado, ajoelhado, agachado, inclinado; e) noções de movimento, como: levantar-se, abaixar, empurrar, puxar, dobrar, estender, girar, rolar, cair, levantar, subir, descer; f) noções de formas, como: círculo, quadrado, triângulo, retângulo; g) noções de qualidade, como: cheio, vazio, pouco, muito, inteiro, metade; h) noções de superfícies e volumes (p.54)

Ao aprender estes conceitos, a criança tem acesso a um espaço orientado com base em seu próprio corpo, multiplicando suas possibilidades de ações eficazes (LE BOULCH, 1982). No entender de Fortaleza (2009), as situações em que as crianças exploram o espaço ao redor são fundamentais para o desenvolvimento de seu esquema corporal, contribuindo para que elas se desloquem com desenvoltura nesse espaço, ampliando noções de orientação, como proximidade, interioridade e direcionalidade.

A coordenação motora global também é pré-requisito psicomotor, é utilizada para realizar movimentos dos grupos musculares, compreende os movimentos com membros inferiores em conjunto com os membros superiores (OLIVEIRA, 2007).

A esse respeito, Boato (2006) afirma que a coordenação motora global é:

a colocação em ação simultânea de grupos musculares diferentes, com vistas à execução de movimentos amplos e voluntários mais ou menos complexas [...] podemos visualizar os exercícios de coordenação global, facilmente nas crianças, quando estão brincando livremente, correndo, pulando ou subindo em árvores (p.61).

Além da coordenação motora global, a criança também desenvolve a coordenação motora fina. Para Fonseca (2008), a coordenação motora fina é responsável pelos movimentos precisos da mão e dos dedos em tarefas que implicam funções corticais superiores, envolvendo destrezas, tais como o construir, o manusear, o recepcionar e o projetar de objetos, assim como o desenhar, o escrever, pintar, entre outras ações.

Medeiros (2011) define a coordenação motora fina como uma habilidade e destreza manual e, para que a criança atinja essa habilidade, é necessário que haja também um controle ocular, ou seja, a visão associada acompanhando os gestos da mão. Esta ação é denominada de coordenação óculo-manual ou visomotora, e ela refere-se aos movimentos baseados na percepção visual.

Por sua vez, a coordenação visomotora pode ser definida como a capacidade de coordenar a visão com os movimentos do corpo todo ou de partes. Influi na realização dos movimentos necessários ao andar, correr, arremessar, chegando até aos mais refinados, como cortar, bordar, desenhar e escrever (HURTADO, 1991)

De acordo com Haetinger *et al* (2012), o desenvolvimento psicomotor deve ser analisado como processo relacional e complexo e pode ser caracterizado em quatro fases sendo:

A primeira fase, ao nascer, o bebê já possui condições anatômicas e fisiológicas de reflexos (modalidades assimiladoras). Mas para manifestá-los ele precisa de um meio estimulador que provoque suas reações. Nesta fase, destaca-se a organização da estrutura motora e da percepção. Na segunda fase é um período de aperfeiçoamento das relações espaciais e temporais. O ser desenvolve novas

possibilidades de movimentação espacial, conhecimento e relacionamento social, a principal característica dessa fase é a organização do plano motor. A terceira fase é onde o desenvolvimento motor fica mais evidente, a criança começa a automatizar suas aquisições motoras e seus desenvolvimentos tornam-se mais fluentes. A quarta e a última fase é uma etapa de transição no desenvolvimento psicomotor, passando de um estágio global para um estágio de diferenciação e análise. É quando se aperfeiçoam as habilidades motoras. E as crianças chegam nessa fase a partir dos cinco anos (Haetinger, 2012, p. 40).

O desenvolvimento motor tem uma ordem a ser seguida, e a cada idade temos um estágio diferente para ser superado, e com o conhecimento desses estágios podemos organizar planos de ensino fazendo com que a criança evolua com mais facilidade, respeitando o seu limite tanto físico como mental (SILVA, 2005).

Todas essas habilidades psicomotoras serão aprimoradas ao longo do desenvolvimento, porém na Educação Infantil é fundamental o trabalho do educador nesse sentido, visto que se configura em um suporte para alcançar aprendizagens mais elaboradas no plano cognitivo e no processo de alfabetização (MARIA, 2012)

A importância do desenvolvimento das habilidades básicas pode ser vista de uma maneira mais sistemática na pré-escola, que tem a função de fornecer à criança os pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita (DE MEUR, 2001, p. 78).

De Meur e Staes (1984) determinaram que o intelecto se constrói a partir da atividade física. As funções motoras (movimento) não podem ser separadas do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos). Para que o ato de ler e escrever se processe adequadamente, é indispensável o domínio de habilidades a ele relacionado, considerando que essas habilidades são manifestações psicomotoras.

As atividades da pré-escrita devem começar antes mesmo de a criança pegar um lápis na mão. Os primeiros exercícios têm como objetivo dar força muscular e flexibilidade articular aos diferentes movimentos da escrita e devem ser trabalhadas as articulações do ombro, punhos e dedos (DE MEUR; STAES, 1991)

Em relação aos exercícios gráficos, Le Bouch (1987) registra que permitem dar prosseguimento aos exercícios globais anteriores, tendo em vista familiarizar a criança com a manipulação flexível e hábil do instrumento da escrita.

Ainda segundo o autor, os exercícios estimulam gráficos, o controle do gesto gráfico e a precisão dos traços, dando o sentido dos traçados nificados e contínuos, automatizam a orientação esquerda ou direita, melhoram o ritmo, além de respeitar os eixos de deslocamento segundo linhas definidas. Portanto, os exercícios de pré-escrita e grafismo são de grande importância ao aprendizado correto de letras e de números, além de que a

educação pelo movimento é um instrumento importantíssimo e fundamental do processo pedagógico da criança.

Nos parâmetros curriculares nacionais, a alfabetização é classificada como “sentido restrito de aquisição da escrita alfabética”, mas também como uma técnica pertencente à outra mais ampla, que seria o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p.28).

Para Ferreiro (2009), a formação do conhecimento da leitura e da escrita se dá por um processo individual da criança, antes de entrar na escola e dentro dela. No desenvolvimento do ensino aprendizagem, passa por etapas com progressos e recuos, até entender o código linguístico. Logo, cada aluno tem um tempo para compreender e passar por essas etapas. É muito importante respeitar a evolução e os retrocessos da criança, pois cada uma tem um conhecimento prévio que depende da aprendizagem iniciada fora da escola.

Segundo as experiências relatadas por Ferreiro (2009), é possível verificar que, muito antes de a criança começar o desenvolvimento formal da aprendizagem da leitura escrita, ela constrói hipóteses sobre isso, por conta do mundo letrado que a cerca. Ou seja, quanto mais ela tiver contato com o mundo da leitura e escrita, mais competências terá para compreender a leitura e escrita.

Ribeiro (1999) propõe que a alfabetização da criança seja além de apenas saber ler e escrever. Alfabetizar seria a entrada para novos conhecimentos, uma diversidade de procedimentos, comportamento e valores que lhe permitam perceber e produzir no mundo.

Schirmer e colaboradores (2004) descrevem que estudos sobre relatos de atrasos na linguagem têm ligação com as dificuldades de aprendizagem e que as causas desta relação podem ser variadas, assim como os fatores neurobiológicos.

Dessa forma, a criança com síndrome de Down, devido à hipotonia muscular que resulta em baixo tônus dos músculos e projeção da língua, enfrenta dificuldades na linguagem. Segundo Lara *et al.* (2007), observa-se que, nas crianças com síndrome de Down, os déficits nas competências linguísticas são mais pronunciados em comparação a outros aspectos do desenvolvimento. A linguagem oral pode ser definida como um sistema de princípios e regras que variam de acordo com a cultura e o contexto, o que permite a comunicação entre os falantes por meio dos processos de codificação (expressão das ideias em sons) e decodificação (recepção e compreensão dos sons emitidos pelo interlocutor, transformando-os em significado) (GERBER, 1996; RIPER; EMERICK, 1997).

Nesse segmento, Riper e Emerick (1997) sugerem seis componentes da linguagem oral: (1) fonologia (conjunto de regras para o uso dos sons da fala - fonemas); (2) morfologia

(conjunto de regras para a combinação dos fonemas em palavras – morfemas), (3) sintaxe (conjunto de regras para a combinação dos morfemas em estruturas gramaticais); (4) semântica (relação entre símbolos, objetos e eventos – significado); (5) pragmática (conjunto de regras para o uso da linguagem de acordo com os contextos) e (6) prosódia (relação entre entonação e articulação das palavras – melodia da fala).

Sternberg (2008) evidencia que há um padrão esperado para cada faixa etária de acordo com o desenvolvimento da linguagem, acompanhando o desenvolvimento motor e cognitivo, de forma evolutiva. Alguns autores (COSTA *et al*, 2002; PAPALIA *et al.*, 2006) classificam a aquisição de linguagem em duas fases: a pré-linguística (quando não há a vocalização de palavras, apenas de fonemas) e a linguística (quando a criança começa a vocalizar palavras com compreensão).

Segundo Correa (1999), o aprendizado da linguagem oral ocorre de forma natural, sem instrução formal e direcionada. O bebê e a criança abrangem a língua do ambiente onde vivem durante os primeiros anos de vida, assim como os modos de expressão e os usos da linguagem na sociedade em questão. Porém, por mais que esse desenvolvimento ocorra de forma universal e natural, ele sofre influência de diversos fatores, como: biológicos, cognitivos, ambientais e genéticos (GIL, 2010; ZORZI, 2009)

Assim, o desenvolvimento da linguagem já pode ser percebido no bebê recém-nascido que começa a se relacionar com o mundo e interagir respondendo a vozes por meio de balbucios e sons vocálicos. Após essa fase inicial, o bebê começa a emitir enunciados de um ou mais sons e começa a se comunicar com o outro, já aprendendo a relação entre símbolo e som. E nesse momento aumentam a fluência e a compreensão (STERNBERG, 2008).

Por volta dos 12 meses, a criança já pronuncia alguns fonemas (não palavras completas), o que é conhecido como fase pré-linguística. Após esse momento, com o surgimento das palavras completas, a criança passa para a fase linguística (PAPALIA, 2006; TREVISAN *et al.*, 2012b). Assim, crianças com idades precoces, por volta dos três e quatro anos, já começam a se tornar capazes de fazer uso da linguagem oral de forma correta, adequada e contextualizada.

Constata-se que a linguagem se desenvolve de forma gradual, tendo o seu início desde o nascimento, com um elevado avanço até os três e quatro anos. Nessa idade ocorre uma grande ampliação do vocabulário, e a criança começa a se comunicar e a elaborar sentenças mais completas. Ela ainda comete erros na fala e na construção da frase, porém sua comunicação e compreensão estão bem mais elaboradas, o que permite que ela já faça

parte da comunidade falante em que está inserida (STERNBERG, 2008).

Por volta dos quatro anos, a fala da criança irá evoluir e se aperfeiçoar a cada dia, atingindo, entre os 10 anos, uma estrutura muito próxima da fala adulta. A capacidade de aprendizagem de vocabulário ocorrerá em toda a vida do sujeito e a forma de organização e estruturação de sua fala poderá ser melhorada e adaptada de acordo com cada contexto (STERNBERG, 2008).

No que se refere à habilidade da linguagem escrita, esta permite a comunicação entre falantes de um idioma por meio dos processos de recepção (decodificação e compreensão por meio da leitura) e produção/ expressão (registro por meio da codificação de símbolos impressos - escrita) (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Dias e Oliveira (2013) propõem outros três componentes: (1) ortografia (também conhecido como codificação gráfica); (2) grafia (também conhecido como caligrafia, pois diz respeito aos aspectos motores de codificação); e (3) composição (também conhecido como produção textual). Tais componentes também demandam estimulação de acordo com o grau de complexidade compatível com o que é esperado para cada ano escolar; porém, é possível estimular de forma coletiva o desenvolvimento desses componentes.

A linguagem escrita é uma representação secundária baseada em primária (geralmente a linguagem oral), que mapeia a fala combinando elementos fonéticos e logográficos. É esperado que no processo inicial de aquisição de leitura e escrita haja instruções do professor para que as crianças na etapa de alfabetização possam fazer as correspondências entre os sons da língua e as representações escritas, tanto para decodificar, extraíndo sons e significado, quanto para codificar de forma gráfica (CAPOVILLA, 2005; MORAIS, 1996).

Segundo Mello e Miller (2008), a Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas, ou seja, falar, escutar, ler e escrever.

É importante compreender como as atividades favorecem o desenvolvimento e que, quanto mais cedo as intervenções forem feitas, maiores serão as possibilidades de reparar ou compensar conexões cerebrais e seu funcionamento (TASSI, 2011).

Em todas essas atividades e formas de trabalhar a oralidade e a escrita, percebe-se a importância do papel do professor e do ambiente escolar no processo de construção e

aquisição da aprendizagem dos pré-requisitos para a alfabetização das crianças, pois é durante esse processo que a criança vai se desenvolvendo cada vez mais.

Assim, para ampliar o entendimento sobre o desenvolvimento dos pré-requisitos, na próxima seção serão abordadas as habilidades do processo fonológico.

1.2 CONSCIÊNCIA SILÁBICA E CONSCIÊNCIA FONÊMICA

As habilidades de processamento fonológico têm sido cada vez mais evidenciadas nas pesquisas devido a sua importância para a aquisição da leitura (BRADLEY E BRYANT, 1978; MCGUINNESS E COLABORADORES, 1995; STANOVICH, 1988; TORGENSEN E COLABORADORES, 1994).

A consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras (BRADLEY E BRYANT, 1987; CARDOSO MARTINS, 1991; FREITAS, 2004; GOMBERT, 1992).

Portanto, deve-se considerar a consciência fonológica como a habilidade para executar operações mentais sobre a fala (MORAIS, 1990), permitindo o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras.

Neste sentido, afirmam Moojen *et al.* (2003) que

A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor) (MOOJEN *et al.*, 2003, p. 11)

Ainda nesse segmento, Capovilla e Capovilla (1998) discorre que na consciência fonológica são avaliadas tarefas que envolvem diversas funções, como rima e aliteração, bem como síntese, análise, identificação, contagem e manipulação dos elementos da fala.

Segundo Goswami e Bryant (1990), há diferentes níveis de consciência fonológica porque há diferentes maneiras pelas quais palavras e sílabas podem ser divididas em unidades sonoras menores. A consciência fonológica é dividida em três níveis de consciência, o primeiro é o nível das sílabas, o segundo é denominado como nível das unidades intrassilábicas e o terceiro como nível dos fonemas.

Sendo assim, o primeiro nível das sílabas serve de base para a sustentação das assinalações linguísticas e prosódicas (acento, timbre, tom) (BARRERA, 1999).

Logo, a sílaba é uma unidade muito significativa, que contribui para facilitar a sua identificação. Essa identificação acontece durante a infância, quando a criança desenvolve sua consciência e sua competência linguística em termos silábicos, apresentando a aquisição

da linguagem, que se inicia por sílabas, assim como o balbucio.

O segundo nível refere-se às unidades intrassilábicas, no qual as palavras podem ser divididas em unidades maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba, ou seja, em Ataque e Rima (FREITAS, 2004).

A rima consiste em um núcleo e uma coda, em que o núcleo da sílaba é constituído por uma vogal, sendo obrigatório. O Ataque é formado por uma consoante ou um grupo de consoantes iniciais, enquanto a coda compreende 21 a(s) consoante(s) que ocorre(m) após o núcleo.

Ainda nesse tema, Freitas (2004) discorre que as palavras que apresentam a mesma rima da sílaba são palavras que rimam e as palavras que apresentam o mesmo ataque configuram aliterações. Por conseguinte, a consciência de rimas e aliterações envolve a consciência de elementos intrassilábicos. Dessa forma, quando a criança tem a capacidade de identificar os sons finais e iniciais, ela já desenvolveu a habilidade de identificar rimas e aliterações e encontra-se no segundo nível da consciência fonológica.

Segundo Goswami e Bryant (1990), a rima da palavra parece ser parte natural e espontânea do desenvolvimento linguístico, sendo considerada um nível de conhecimento fonológico elementar (RUEDA, 1995) que faz parte da vida das crianças desde cedo, por meio das músicas, brincadeiras e livros infantis.

O terceiro e último nível é o dos fonemas, no qual a criança compreende a capacidade de dividir as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra (FREITAS, 2004). Essa capacidade é a mais refinada da consciência fonêmica, é também a última a ser adquirida pela criança.

Segundo Yopp (1992), a consciência fonêmica pode ser desenvolvida na fase pré-escolar mediante uma variedade de atividades de linguagem. Essas atividades devem ser oferecidas como atividades suplementares com a finalidade de proporcionar à criança um melhor empenho nas atividades orais, enfatizando o som da linguagem como estimulação.

Lamprecht *et al.* (2012) tratam a consciência fonológica como a capacidade humana de pensar a língua como objeto, de analisar, reconhecer e manipular os sons da fala.

Rigati-Scherer *et al.* (2012) complementam este conceito trazendo que é também estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas. Assim, a consciência fonológica também é considerada como a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos (CARDOSO-MARTINS, 1995).

Portanto, as habilidades em consciência fonológica podem ser testadas por meio de diferentes tarefas, que apresentam maior ou menor grau de dificuldade, podendo ser simples

ou complexas (COIMBRA, 1997).

Sendo assim, quando a criança desenvolve a habilidade de consciência fonológica, ela compreende a habilidade de manipular não apenas os sons individuais das palavras, mas também as sílabas e as partes das sílabas.

Nos últimos anos, muitos estudos foram realizados e vêm demonstrando a importância dessa habilidade como instrumento para a aquisição da leitura e da escrita. Conforme Carraher e Rego (1981; 1984), Bezerra (1982), Cardoso-Martins (1991), Lamprecht *et al.* (2012) e Soares (2016) evidenciam, os atrasos nesse processo de aquisição estão relacionados a lacunas no desenvolvimento da consciência fonológica. Desse modo, o desenvolvimento da consciência fonológica contribui para a generalização e memorização das relações entre as letras e os sons.

Nesse sentido, Alves (2012), Rigatti-Scherer *et al.* (2012) e Seara *et al.* (2015) afirmam que a consciência fonológica se manifesta desde cedo nas crianças. Seara *et al.* (2015) afirmam que esta habilidade já pode ser observada em crianças de três a quatro anos e que vem sendo estudada no mundo todo, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização.

Desde cedo, a criança demonstra sensibilidade às rimas das palavras, uma habilidade que pode ser estimulada por meio de histórias e cantigas infantis. Esses recursos, ricos em sonoridade, musicalidade e ritmo, favorecem a percepção da criança em relação às rimas e à segmentação das palavras em sílabas (ALMEIDA, 2018). Esse processo oportuniza a criança para o contato com a palavra escrita e para a prática da leitura.

A importância do trabalho com a consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita é reconhecida por diversos autores. Lamprecht *et al.* (2012) afirmam que:

na alfabetização, trabalhar a relação entre sons e letras, tirando proveito de uma capacidade cognitiva que a criança já possui, em certo grau, ao chegar à escola e que vai se desenvolver ainda mais no contato com o ensino formal da escrita, significa aproveitar um instrumental disponível, acessível, natural (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 16).

Com base nisso, o trabalho com a consciência fonológica deve ser cuidadosamente aprimorado, direcionado e planejado pelo professor, uma vez que pode contribuir de forma significativa para o processo de aquisição do princípio alfabético.

O item a seguir versará acerca dos estágios do desenvolvimento da escrita: do desenho à escrita.

1.3 ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: DO DESENHO À ESCRITA

O desenho pode contribuir significativamente no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, pois permite a melhoria da coordenação motora fina, e é uma forma da criança expressar seus sentimentos e emoções (FLORÊNCIO; BUENO, 2013, SEABRA *et al.*, 2009).

Conforme os autores acima, o desenho propicia na criança desenvolvimento do pensamento, da percepção, da reflexão, da imaginação e tem uma grande influência na aquisição da escrita.

Quando a criança está desenhando, ela mostra sua individualidade e sua forma de aprender, participando do mundo e da sociedade. Para a criança o desenho é uma forma de demonstrar suas capacidades e potencialidades. Segundo Seabra *et al.* (2009, p.167), “o grafismo é a maneira própria de ver e de pensar da criança”, o desenho é uma língua que possui vocabulário próprio. De acordo com Florêncio e Bueno (2013) o desenho perpassa por seis fases de evolução, sendo elas: 1ª fase - dos rabiscos descoordenados que surgem por volta dos 2 a 3 anos de idade, a 2ª fase - garatuja pré-intencional que se inicia aos 3 ou 4 anos, 3ª fase - garatuja intencional, que compreende a idade dos 5 anos mais ou menos, a 4ª fase - a criança já tem ideia de movimento e acontece por volta dos 6 ou 7 anos, 5ª fase - chamada de realismo lógico, aos 7 anos de idade e a última, 6ª fase - é denominada realismo visual, que acontece entre os 7 e 8 anos.

Por conseguinte, o desenho proporciona às crianças momentos de alegria e prazer e com o passar do tempo avanço das habilidades motoras, porque elas passam a desenhar imagens presentes no seu cotidiano, que antes eram representadas como um círculo e aos poucos vão ganhando novas formas até ficar o mais próximo possível do real, chegando assim à noção de espaço – toda essa evolução da forma gráfica indica a evolução da criança (SEABRA *et al.*, 2009).

No entanto, Alexandroff (2010) afirma que é possível perceber que os estágios de desenvolvimento do desenho não são fixos e eles podem se adiantar ou se prolongar por mais tempo dependendo das experiências da criança.

É por intermédio dos desenhos que a criança começa a imitar o adulto no seu modo de escrever, e para ela traços parecidos podem ter significados diferentes, em um momento pode ser um desenho em outro uma palavra. Ao fazer esta diferenciação, a criança começa a entender que a escrita tem uma função social determinada (PAULA, 2011).

Alexandroff (2010) afirma que o aprendizado da escrita é um processo complexo e longo iniciado pela criança mesmo antes que o professor coloque um lápis em suas mãos. Na escola, por meio dos gestos, desenhos e brincadeiras, os professores auxiliam na formação e desenvolvimento do processo de escrita. Ademais, o desenho revela o grau de maturidade, o equilíbrio emocional e afetivo, bem como o desenvolvimento motor e cognitivo da criança.

Desse modo, para a criança, o desenho e a escrita são sistemas complementares, visto que ela aprende produzindo e interpretando a produção do desenho. Nesse contexto, Pillar (1996, p.32) afirma que:

[...] para que a criança se aproprie dos sistemas de representação do desenho e da escrita, ele terá de reconstruí-los, diferenciando os elementos e as relações próprias aos sistemas, bem como a natureza do vínculo entre o objeto do conhecimento e sua representação. Esse vínculo pode ser arbitrário, como no caso da escrita, por se valer de signos, ou analógico, como no desenho, por utilizar símbolos.

De acordo com esse entendimento, o contato com diferentes modos de escrever e diferentes contextos favorece o processo de leitura e escrita, além de que a criança constrói o conhecimento mediante conquistas, buscando compreender a natureza de sua produção.

Consequentemente, independentemente da habilidade que a criança estiver usando, seja desenho, escrita ou a leitura, ela estará transmitindo suas ideias, e quando ela faz suas distinções entre desenho e escrita reconhece que o desenho representa a forma do objeto e a escrita o nome do objeto.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, “para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.” (BRASIL, 1997, p.56).

Desse modo, percebe-se que, para aprender a ler e a escrever, é preciso iniciar o ensino da escrita por sua íntegra, assim como evidenciar para as crianças a importância da escrita e da leitura, para que possam perceber que as primeiras manifestações de escrita surgiram diante da necessidade de as pessoas se comunicarem.

Em outra abordagem, Fernandes e colaboradores (2014) tratam da existência da escrita como um marco histórico que enfatiza a comunicação e a manifestação das pessoas, na qual a função social da escrita precisa ser compreendida, porquanto contribui para elucidar o surgimento das culturas na sociedade e também para a compreensão das mudanças ocorridas durante o tempo histórico. Deste modo:

A existência da escrita distingue-se como um marco das formas de expressão, não apenas por sua capacidade de registrar a História, representar a fala ou ideias, ser apreendida e decodificada pelo entendimento humano, mas também por

ultrapassar limites geográficos, sobreviver épocas, ajudar a construir ou desconstruir culturas, universalizar religiões, idéias, pensamentos, sofrer mutações pelas mais diversas causas, entre elas as transliterações e as traduções, e, ainda assim, ter a possibilidade de permanecer como originalmente foi produzida (GOMES, 2017, p.4).

No ambiente escolar, ainda encontramos diversos problemas no processo de alfabetização das crianças pequenas, visto que há um grande índice de alunos que apenas codificam e decodificam o código escrito, ou seja, não atribuem significado ao texto que estão construindo ou que estão lendo. Esse fato é muitas vezes devido à educação tradicional que ainda faz parte da nossa sociedade.

Libâneo (1990) caracteriza por ensino tradicional:

[...] por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (LIBÂNEO, 1990, p.7).

Há, portanto, concordância de que é essencial que os professores compreendam que a aprendizagem deve ocorrer de forma significativa para as crianças, proporcionando-lhes momentos em que assumem o papel de protagonistas na construção do conhecimento por meio da sua mediação.

Dentro de uma perspectiva histórico cultural, Vygotsky demonstra que “[...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras.” (OLIVEIRA, 1999, p.72). Assim, diante desta afirmativa, o autor diz que, além de ensinar como se escreve, tem de ensinar a linguagem da escrita, a essência da palavra, e não apenas escrever as letras “soltas” no papel, sem significado.

Nesse sentido, Gontijo (2009) aponta algumas questões referentes ao desenvolvimento da escrita e da linguagem infantil afirmando que:

O desenvolvimento da criança integra o desenvolvimento da linguagem na infância e possibilita que a criança amplie e diversifique suas possibilidades de expressão por meio da linguagem e de interação com as outras pessoas. [...] a escrita é linguagem e não apenas um sistema de símbolos gráficos que representa os sons da fala (GONTIJO, 2009, p.38).

Quando Gontijo (2009) representa a escrita como linguagem, ela evidencia que a escrita vai além de códigos soltos ou codificação e decodificações do código escrito, mas que a escrita deve ser significativa para as crianças.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 22).

A compreensão da escrita é algo complexo, e existem inúmeras relações que a criança precisa aprender e se aprimorar. Quanto a isso, Ferreira (2002, p.38) comenta que:

A criança adquiriu a língua oral em situações de comunicação efetiva, na qualidade de instrumentos de interações sociais, sabe para que serve a comunicação linguística. Contudo ao tentar compreender a escrita, deve objetivar a língua, ou seja, transformá-la em objeto de reflexão: descobrir que tem partes ordenáveis, permutáveis, classificáveis; descobrir as semelhanças e diferenças no significante não são paralelas às semelhanças e diferenças no significado; descobrir que há inúmeras maneiras de dizer “o mesmo” tanto ao falar como ao escrever; construir uma “metalinguagem” para falar sobre a linguagem, agora transformada em objeto.

Para Ferreira e Teberosky (1985), é por meio da interpretação dos conhecimentos já adquiridos que as crianças assimilam a escrita, organizando-os no decorrer da sua experiência de vida. No entanto, para realizar essa assimilação é crucial uma construção sistemática elaborada. Uma vez que a criança deve elaborar e testar hipóteses durante o processo de aquisição da escrita, por meio de desequilíbrios e equilíbrios constantes.

Segundo as autoras supracitadas os conceitos de desequilíbrios e equilíbrios referem-se a como as crianças lidam com a aprendizagem e a construção do conhecimento. Sendo que quando a criança encontra-se em equilíbrio a mesma consegue integrar novas informações de maneira harmoniosa ou seja, a aprendizagem flui de forma contínua e as experiências são assimiladas sem grandes conflitos. Nesses momentos a criança se sente confortável e segura em seu entendimento, aplicando seu conhecimento de maneira eficaz.

No que se refere, os desequilíbrios ocorrem quando a criança encontra novas informações que desafiam suas ideias preexistentes. Esses momentos de conflito são fundamentais para o processo de aprendizagem, pois estimulam a criança a revisar e reconstruir seu entendimento. Embora possam ser desconfortáveis, os desequilíbrios são vistos como essenciais para o crescimento intelectual, estimulando a reflexão crítica e a busca por soluções.

Para Piaget (2003), o desenvolvimento cognitivo se processa pela interação entre o sujeito e o objeto. O desenvolvimento, segundo Piaget (1976), é, em certo sentido, uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de equilíbrio a outro e a equilibração é um processo que envolve o equilíbrio, o desequilíbrio e o reequilíbrio.

Assim, Piaget (1983) distingue quatro estágios de desenvolvimento do conhecimento e afirma que os critérios para essa distinção foram estabelecidos empiricamente, sendo eles: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

O primeiro deles perpassa a esfera da motricidade; o segundo, a atividade representativa; o terceiro e o quarto, o pensamento operatório. Apesar de nos dois últimos o desenvolvimento cognitivo perpassar o âmbito do pensamento operatório, a distinção entre eles é que no terceiro estágio o pensamento operatório se liga ao concreto, enquanto no quarto estágio esse pensamento se liga ao abstrato e ao formal.

O primeiro estágio sensório-motor é o período que antecede a linguagem, a criança permanece nesse estágio do nascimento até aproximadamente dois anos e meio. Conforme Lopes (1996), nesse momento, a partir de reflexos neurológicos básicos, a criança começa a construir esquemas de ação para assimilar o meio. As noções de espaço e tempo são construídas pela ação, configurando uma inteligência essencialmente prática. Isso acontece, segundo Piaget (1983), porque nessa fase do desenvolvimento cognitivo a criança não usa a linguagem, emprega somente as suas ações e percepções. Assim, é a ação e a percepção que estimulam o desenvolvimento das estruturas mentais

Em seguida, por volta dos dois anos de idade, a qualidade da inteligência muda. Dessa forma, ao contrário do primeiro estágio em que saber e agir são uma única realidade, na transição para o segundo eles se dissociam e tem início o pensamento com a linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferenciada e a imagem mental e as outras formas de função simbólica (PIAGET, 2003a). O estágio pré-operatório é denominado também estágio da representação, e a criança permanece nele por aproximadamente cinco anos.

O terceiro estágio é o operatório concreto, em que a criança chega a este estágio das estruturas concretas por volta dos sete e oito anos de idade aproximadamente. Consoante Piaget (1983), a chegada da criança nesse estágio assinala um momento importante na construção dos instrumentos do conhecimento. As ações interiorizadas ou conceitualizadas se tornam operações. Nesse sentido, com o advento do pensamento operatório, a criança conquista a habilidade de pensar uma ação.

Por fim, o último estágio, denominado operatório formal, ocorre por volta dos onze ou doze anos de idade, e neste estágio a criança chega ao mundo das operações formais.

De acordo com Wadsworth (1996), esse é o momento em que a representação possibilita à criança uma abstração total, não se restringindo mais à representação imediata. Desse modo, ela é capaz de pensar logicamente, formular hipóteses e procurar soluções sem depender apenas da observação da realidade. A denominação “operações formais” indica que o indivíduo a partir desse estágio não pensa somente operatorialmente, mas avança mais e mais rumo a raciocínios formais e abstratos (PIAGET, 1983).

Portanto, independentemente do estágio em que o indivíduo se encontre, a aquisição

de conhecimento, para Piaget, acontece por meio da relação sujeito/objeto, e essa relação se dá pelos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

As crianças apresentam construções durante todo o desenvolvimento dessa aprendizagem e, no decorrer dessas construções de pensamento sobre escrita, elas apresentarão diversas hipóteses. Por meio dessas hipóteses, elas irão pautar as suas escritas, que, em geral, recebem o mesmo nome da hipótese cognitiva que a gerou.

Visando a uma melhor compreensão de como ocorre esse processo de apropriação da escrita, Ferreiro e Teberosky (2000) estabelecem cinco níveis acerca da evolução da escrita, sendo: (I) nível pré-silábico; (II) nível silábico; (III) nível silábico-alfabético; (IV) nível alfabético e (V) nível ortográfico.

O primeiro nível é o nível pré-silábico, neste nível o aluno produz, geralmente, uma escrita em forma de linhas curvas com tamanhos irregulares e dificilmente segue a linha do caderno ou utiliza a letra aleatoriamente. Isso ocorre porque, na observação da escrita cursiva, para quem não domina o sistema da escrita, não se diferem os contornos das letras individualmente e, sim, as curvas de cada palavra como um todo. Também é visível, nesse momento, uma dificuldade momentânea em diferenciar as atividades de escrever e desenhar, pois “ambas são produtoras de grafias interpretáveis, mas o modo de remeter ao objeto próprio do desenho não é o mesmo que o modo de remeter ao objeto próprio da escrita (nem sequer a este nível)” (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999). Nessa hipótese, o aluno ainda não percebe que a escrita representa a fala e, por isso, “escreve aleatoriamente”.

O segundo nível é o silábico, nesta fase o aluno, ao tentar escrever sozinho, percebe que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve. Eles mantêm, nesse nível, as hipóteses de quantidade e de variedade mínimas de caracteres para poder escrever algo, conservando, como no nível anterior, uma quantidade de grafias constantes. Estabelece uma letra para cada sílaba que corresponde ou não com a escrita do som falado. Logo, esta descoberta constitui um importante passo na aprendizagem da escrita, pois o aluno compreende que cada letra representa um som da fala.

Já no terceiro, no nível silábico-alfabético, o aluno já começa a perceber que é preciso mais de uma letra em cada sílaba para escrever na forma convencional, ou seja, compreende que, dependendo do tipo de som falado, são necessárias uma ou mais letras para cada sílaba.

O quarto nível alfabético demonstra que o aluno já domina a relação existente entre letra e a sílaba e as regularidades da língua, ele faz a relação sonora das palavras. Dessa forma, o aluno assimilou que, para grafar uma sílaba, são necessárias duas ou mais letras,

compreendendo a escrita como transcrição fonética da sua fala. Geralmente, nesta fase o aluno ainda não tem o domínio totalmente adequado da escrita e apresenta muitos erros ortográficos e de segmentação, isto é, da separação das palavras na frase.

No último nível, o aluno escreve alfabeticamente, chegando ao final dessa evolução. De acordo com Ferreira e Teberosky (1999), a criança se defronta com dificuldades próprias da ortografia, mas sem problemas de escrita no seu sentido estrito. É quando o aluno já apresenta, além da escrita alfabética, o conhecimento das regras ortográficas.

Sendo assim, o próximo item tem por objetivo apresentar as discussões teóricas sobre níveis de construção e hipóteses na aprendizagem da escrita das crianças com T21.

1.4 NÍVEIS DE CONSTRUÇÃO E HIPÓTESES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA POR CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21

Neste estudo¹, adotou-se a nomenclatura Trissomia-21 (T21)¹ para referência à síndrome de Down. A Trissomia 21 é definida como uma condição genética, reconhecida há mais de um século por John Langdon Down, que foi o primeiro a descrever semelhanças fenotípicas em crianças que apresentavam deficiência intelectual. No ano de 1958, Jérôme Lejeune comprovou uma alteração genética causada por um erro na distribuição cromossômica em que, ao invés de 46, as células possuíam 47 cromossomos e este cromossomo extra se ligava ao par 21. Desta forma, surgiu a denominação Trissomia do cromossomo 21 (MUSTACCHI; MUSTACCHI; SALMONA, 2019).

Silva (2017) discorre que o comprometimento intelectual está relacionado a fatores neurofisiológicos. Geralmente o cérebro das pessoas com T21 é menor, apresentando menos células nervosas (5 a 10 % menos massa cerebral) e algumas funções neuroquímicas diferentes. Isso acontece em virtude da presença do cromossomo extra, em todas as células, inclusive as cerebrais (WERNECK, 1992).

O documento Diretrizes de Atenção à Pessoa com síndrome de Down (BRASIL, 2020) descreve que o cariótipo da criança com T21 é caracterizado pela presença de um cromossomo 21 extra, que citogeneticamente pode se apresentar principalmente de três formas:

Trissomia livre – causada por não disjunção cromossômica geralmente de origem meiótica, ocorre em 95% dos casos de SD, é de ocorrência casual e caracteriza-se pela presença de um cromossomo 21 extra livre. **Trissomia por translocação** robertsoniana envolvendo o cromossomo 21 de forma não equilibrada – Translocações robertsonianas são rearranjos envolvendo dois cromossomos acrocêntricos, representa por volta 3 % das pessoas com SD. **Trissomia livre do cromossomo 21 em forma de mosaico**: mosaïcismo cromossômico é a presença de duas ou mais linhagens celulares diferentes

originárias de um mesmo indivíduo. Ocorre em 1% a 2 % dos casos de T21 (BRASIL, 2020, p. 7).

Além do mais, nas Diretrizes de Atenção à Pessoa com síndrome de Down é retratado que a T21 é a alteração cromossômica mais comum em seres humanos, e essa identificação é considerada a principal causa genética de deficiência intelectual, e o diagnóstico clínico baseia-se no reconhecimento de características físicas (BRASIL, 2020).

Em conformidade com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD,2024), a deficiência intelectual é uma condição caracterizada por apresentar limitações significativas no funcionamento intelectual (aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas e assim por diante) e no comportamento adaptativo.

Nos domínios de habilidades conceituais (linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo e número), habilidades sociais – habilidades interpessoais, (responsabilidade social, autoestima, resolução de problemas sociais e capacidade de seguir regras) e habilidades práticas (atividades da vida diária, habilidades ocupacionais, horários/rotinas, segurança, uso de dinheiro) .

A deficiência intelectual é uma condição que se origina durante o período de desenvolvimento, antes dos 22 anos de idade, sendo uma das várias condições conhecidas coletivamente como deficiências de desenvolvimento.

Para o diagnóstico da pessoa com deficiência intelectual deve ser levado em consideração o preenchimento de três critérios: A. Déficits nas funções intelectuais (raciocínio, solução de problemas, memória, compreensão); B. Déficits no funcionamento adaptativo nos três domínios: conceitual (linguagem, leitura, escrita), social (relacionamentos, sentimentos, comunicação) e prático (cuidados pessoais, responsabilidade, controle); C. Déficits intelectuais e adaptativos no início do período de desenvolvimento (APA, 2014).

Dessa maneira, esses alunos podem apresentar algumas dificuldades, que vão variar de acordo com a gravidade da deficiência, sendo estas:

dificuldades associadas ao juízo social; à avaliação de riscos; ao autocontrole do comportamento, emoções ou relações interpessoais; ou à motivação na escola ou nos ambientes de trabalho. Falta de habilidades de comunicação pode predispor a comportamentos disruptivos ou agressivos. A credulidade costuma ser uma característica, envolvendo ingenuidade em situações sociais e tendência a ser facilmente conduzido pelos outros (DSM-V, 2014, p. 79).

A escrita é um processo complexo que envolve motricidade, linguagem e memória (TRONCOSO; CERRO,2008). Também implica o conhecimento de regras fonológicas, ortográficas, sintáticas e gramaticais (ADELANTADO, 2002).

Em relação à aprendizagem da escrita por crianças com T21, estas vivenciam todos os níveis e hipóteses conceituais da escrita. A diferença consiste no tempo para aprender, pois necessitam de um tempo maior dada a dificuldade de aprendizagem decorrente de um desenvolvimento mais lento e um déficit cognitivo (SILVA, 2006).

Escamilla (1998) descreve como é o processo de memorização (aprendizagem) da criança com T21: classificada em sensorial, quando a criança reconhece imagens correspondentes a cada um dos sentidos; mecânica, quando ocorre a repetição de uma sequência de imagens sem correlação e memória lógica intelectual, que intervém na capacidade de armazenar e reproduzir os conhecimentos adquiridos anteriormente.

As memórias provêm de experiências, e, portanto, quanto mais vivências forem proporcionadas durante as situações de aprendizagem, mais eficaz será o processo de consolidação de memórias das crianças com T21. Sendo assim, uma estratégia para reforçar a aprendizagem dessa criança é realizar atividades práticas para ajudá-las a compreender conceitos teóricos e/ou abstratos (SILVA, 2017)

Com isso, levando em consideração a cultura, o meio social da criança com T21 para servir de parâmetro para sua alfabetização, Mills (1999) ressalta os aspectos biológicos que também devem ser considerados, destacando:

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

Dessa forma, é fundamental compreender, por meio das produções científicas, se as metodologias propostas nas escolas contemplam as potencialidades e as necessidades das crianças com T21, para que realmente a aprendizagem e a inclusão possam se concretizar. Danielski (2001) ressalta que:

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

Para Martins (2011), como a aprendizagem das crianças com T21 pode acontecer de forma mais lenta devido aos déficits na atenção, concentração e elaboração do pensamento abstrato, é recomendado que as atividades sejam pautadas no concreto, com instruções visuais e situações reais, para que o aluno consolide seu entendimento.

Segundo Silva (2017) o cérebro das pessoas com T21 é menor, ou seja tem menos células nervosas (5 % a 10 % menos massa cerebral) assim como algumas funções neuroquímicas diferentes. Devido à menor quantidade de células nervosas e as diferenças nos neurotransmissores, aprender é mais demorado para as pessoas com T21, pois elas levam mais tempo para formar novas conexões sinápticas.

Para Alves (2018):

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

Nessa perspectiva, Troncoso e Cerro (2004) discorrem que as crianças com T21 têm a percepção e a memória visual como pontos fortes e que se desenvolvem com um trabalho sistemático e bem estruturado. Porém, apresentam dificuldades na memória auditiva que, com frequência, se agravam por problemas de audição; por essa razão, a utilização de métodos de aprendizagem que tenham um apoio forte na informação verbal, na audição e interpretação de sons, palavras e frases não é muito eficaz.

Assim, para que a aprendizagem da escrita ocorra de forma significativa é necessário que o professor considere que :

[...] a escola deve ser feita para o aluno, com conteúdos e métodos que vão ao encontro às necessidades de desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com respeito ao plano conceptual de cada sujeito, respeito à diversidade cultural, racial, religiosa, para dessa forma, acabarmos com os milhares de alunos que não aprendem simplesmente porque vivem acuados, subestimados ou humilhados dentro de um ambiente criado para ela, mas que não o suporta (MONTEIRO, 2004, p.116).

Desse modo, quando o professor reconhece que as crianças com déficit intelectual são capazes de aprender a escrever, independentemente das suas limitações orgânicas, ele realiza a mediação no processo de ensino-aprendizagem, com o a finalidade de proporcionar a essas crianças as condições necessárias para o desenvolvimento desta habilidade.

Diante da necessidade de se buscar um método mais adequado de ensino das crianças com T21, Troncoso e Cerro (2004) pesquisaram sobre o método da Leitura e da Escrita Perceptivo-Discriminativo, método este que levou em consideração as características e capacidades cognitivas de cada criança, estimulando e facilitando o desenvolvimento cognitivo no exercício da memória em curto e longo prazo, na autonomia pessoal, na aquisição de conceitos e capacidade de correlação e no desenvolvimento da linguagem

expressiva.

As autoras supracitadas dividiram o método em três etapas, sendo a primeira referente à estimulação precoce, seguido do desenhar e escrever junto as letras, formando sílabas, palavras e pequenas frases, e na terceira etapa o aluno utilizar a escrita manuscrita para as atividades da vida diária.

Ainda como requisitos prévios para a escrita, a criança precisa executar vários exercícios psicomotores e gráficos.

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

No que tange à leitura, as autoras também dividiram o método em três etapas: percepção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado, em que a criança com T21 precisa compreender que mediante alguns símbolos gráficos se chega ao significado. A segunda etapa é constituída da aprendizagem das sílabas em que a criança apresenta domínio do código e a terceira etapa refere-se à progressão da leitura, ou seja, a criança faz o uso prático e funcional da leitura.

Segundo Dehaene (2012), o processo de leitura é uma complexa interação de estruturas e mecanismos neuropsicológicos adaptados para habilidades de linguagem e leitura, assim o processo de leitura envolve diversas áreas do cérebro de maneira sequencial e integrada.

Pedroso e colaboradores (2024) discorrem que devido à significativa presença de alterações neurológicas e neuropsicológicas na T21, essas características impactam o desempenho dos indivíduos, destacando assim a importância de sistemas de apoio que possam otimizar o processo de aprendizagem e reduzir as dificuldades enfrentadas.

De acordo com Ranzato *et al.* (2021) e Kirk *et al.* (2017) certas habilidades como identificação e pareamento de imagens e sons, o rastreamento oculomotor e habilidades cognitivas gerais desempenham papéis cruciais para as habilidades de leitura e escrita. Essas habilidades estão diretamente relacionadas ao sucesso escolar, pois influenciam a capacidade de compreensão e processamento de textos escritos, destacando a importância de estratégias educativas que visem fortalecer essas competências desde a infância, especialmente para crianças com T21.

Nesse segmento, Silva (2006) ressalta que, antes de qualquer estratégia de ensino da escrita e da leitura para as crianças que apresentam um déficit intelectual, é fundamental que o professor e todas as pessoas que fazem parte desse processo acreditem na capacidade

de aprendizagem dessas crianças, e demonstrem que as suas potencialidades podem e devem superar as suas limitações. É importante levar em conta as peculiaridades de cada criança, para além da sua deficiência guarda características próprias.

Consoante Silva (2017), as crianças que têm o estilo visual aprendem a partir da memória visual, elas conseguem apreender por meio de leitura de textos, imagens, gráficos, diagramas. As crianças que têm o estilo auditivo predominante se beneficiarão lendo um texto em voz alta ou ouvindo uma história gravada em áudio. E, por fim, no estilo sinestésico, as crianças aprendem se movimentando, tocando, a aprendizagem acontece de forma prática.

Para otimizar o desenvolvimento das crianças com T21, é primordial uma intervenção educativa o mais cedo possível, a individualização e a diferenciação curricular, baseando todo o processo num trabalho de equipe reflexivo, em parceria e colaboração com a família, numa perspectiva de educação inclusiva, no sistema regular de ensino (SAMPEIRO *et al.*, 1997; BERNARD DA COSTA, 2000; LAPA *et al.*, 2002; TRONCOSO; CERRO, 2008).

Avalia-se que a construção da escrita de crianças com Trissomia 21-T21 seja um dos grandes desafios do professor na sala regular na perspectiva da educação inclusiva tendo em vista as particularidades que essa criança apresenta em seu processo de ensino e aprendizagem, bem como, as possíveis condições clínicas, associadas a essa síndrome que podem interferir na sua própria condição clínica, afastando-as das atividades escolares.

Pesquisas realizadas por Murphy *et al.* (2023) e Pesoli (2023) destacam a importância de oficinas educacionais e intervenções para a estimulação da linguagem, para a melhoria das habilidades escolares dando ênfase na leitura. Além disso, as pesquisas apontam as potencialidades das abordagens lúdicas e da estimulação para apoiar o desenvolvimento escolar. É necessário reconhecer a importância de estratégias que promovam aquisição de habilidades de leitura, mas também o desenvolvimento global da criança.

Outro aspecto que também é fundamental e que favorece a leitura e o desenvolvimento das habilidades escolares é a complexidade do ambiente familiar e seu impacto no aumento dessas habilidades.

Os estudos de Dulin *et al.* (2023), Barton-Hulsey *et al.* (2020) e Westerveld *et al.* (2017), identificaram que, em contextos familiares onde a leitura de livros é uma prática comum, há um aumento significativo do repertório de linguagem verbal das crianças, contribuindo diretamente o processo de leitura e escrita.

Para que o ambiente familiar seja realmente estimulante e enriquecedor, é essencial que os responsáveis não apenas tenham hábitos de leitura, mas também tenham envolvimento com as crianças durante o processo de desenvolvimento dessas habilidades. Uma vez que, essa participação ativa favorece o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

1.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A prática pedagógica na perspectiva da educação especial inclusiva é uma temática de crescente relevância no contexto educacional. Essa abordagem visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade e a oportunidades de aprendizado equitativas. Promover a inclusão na sala de aula implica em repensar metodologias, adaptar currículos e criar um ambiente que valorize a diversidade, permitindo que cada estudante participe e se aproprie dos conteúdos escolares do processo educativo. Neste contexto, a formação dos professores e o desenvolvimento de estratégias diferenciadas são fundamentais para atender às individualidades de cada aluno, assegurando que a educação seja realmente um direito acessível a todos.

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até direcionar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos que são considerados fundamentais para aquele nível de formação do aluno (FRANCO, 2015).

Pode-se afirmar que é por meio das práticas pedagógicas que os alunos têm acesso ao currículo escolar. Nessa perspectiva, o autor discorre que a prática pedagógica se caracteriza pela intencionalidade de atender às expectativas educacionais dos alunos e se desenvolvem por competência docente, ou seja, cabe ao professor organizar a transmissão dos conteúdos curriculares para que os alunos tenham acesso ao conhecimento (FRANCO, 2015).

Nesse contexto, Sacristán (2000, p. 185) destaca que:

O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento pedagogicamente elaborado de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos.

O currículo escolar é definido por Michels (2005) como o espaço onde o

conhecimento desenvolvido pela sociedade é selecionado e organizado, ou seja, trata-se de um modo de organizar as práticas educativas.

Nesta mesma perspectiva, Sacristán (2000) afirma que:

[...] o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota conteúdo e missão, que se expressam por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos e mecanismos que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Baseado nessa premissa, pode-se afirmar que o currículo escolar reflete a prática pedagógica existente dentro das salas de aula, estabelecendo assim um diálogo entre os agentes sociais, os elementos técnicos, alunos e professores.

Para Sacristán (2000), esse tipo de diálogo só é possível porque os currículos escolares enquanto objeto cultural e social expressam pelos seus conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos) códigos pedagógicos e ações práticas.

Ademais, o currículo não deve ser conferido em uma dimensão reduzida à epistemologia de ensino dos conteúdos, mas como um artefato escolar em uma relação intrínseca entre o mundo social e cultural e suas aceções do espaço e tempo (VEIGANETO, 2002).

Silva (1994) afirma que o currículo reflete os valores culturais, sociais, assim como os interesses políticos e pedagógicos, Político porque reflete os interesses e valores das classes dominantes e pedagógico porque norteia os conteúdos e aprendizagens esperados para determinados níveis de ensino.

Essa perspectiva pode ser compreendida por meio das teorias do currículo, visto que na medida em que a sociedade e o panorama político foram se modificando passaram também por transformações, evidenciando assim a influência de ambos os setores para com os currículos escolares (MOREIRA, 1990).

No transcurso da história educacional, a definição de currículo veio ganhando novas conotações, havendo aproximações com o âmbito escolar. No início do século XX, a teoria tradicional baseava-se no modelo organizacional e administrativo das empresas de Frederick Taylor, que tinham como foco a eficiência e a produtividade por meio de atividades repetitivas e de memorização, cujo aprendizado era medido por testes orais e escritos, provas, trabalhos de casa e testes objetivos (HORNBURG, SILVA 2007).

Após inúmeros movimentos sociais e culturais na década de 1960, surgiram as formulações de propostas novas acerca do currículo, que apresentaram juntamente com a expansão do capitalismo, em contraposição à teoria tradicional. Nesse contexto, a nova

vertente buscou compreender qual era o papel do currículo na educação, baseando-se na dialética-crítica de Karl Marx (MACEDO, 2013).

Essa teoria, embora reconhecesse as diferenças culturais e sociais a que a escola estava submetida, não realizava nenhuma ação para modificá-la e, na maioria das vezes, reproduzia o discurso de domínio das classes sociais favorecidas da época, mantendo as desigualdades sociais e culturais (HAMILTON, 1989).

Posteriormente, surgiram as teorias pós-críticas, que, segundo Hornburg e Silva (2007), não representam uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas que abrangem uma diversidade de campos. Esse conjunto teórico busca identificar as diferenças sociais e culturais nos espaços escolares e, mais que isso, propõe ações para as superar, por meio da valorização do multiculturalismo, sendo essa posição teórica a mais aceita nos dias atuais (HORNBURG, SILVA; 2007).

Conforme Silva (2013), no âmbito escolar os currículos defendidos pelas teorias foram direcionados para a necessidade de considerar os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais, promovendo a integração de aspectos sociológicos e pedagógicos no currículo escolar. Os temas abordados pelas teorias pautaram-se nos privilégios de classes, gêneros, raças e sexualidade, além das desigualdades e relações de poder. Portanto, as teorias críticas e pós-críticas não se limitaram a perguntar o quê, mas o porquê, estando mais preocupada com a conexão entre saber, identidade e poder (SILVA, 2013).

Desse modo, ao elaborar um currículo baseado nas teorias pós-críticas, as instituições de ensino juntamente com os órgãos públicos devem decidir quais experiências devem ser desenvolvidas pelos alunos, com vistas a suprir-lhes as necessidades e dar-lhes condições de compreender sua realidade, de tal forma que possam atuar sobre ela criticamente.

O currículo define as ações pedagógicas da escola e deve ser considerado como “o coração da escola, o espaço central em que atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis pela sua elaboração” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

Diante da perspectiva da educação especial inclusiva, é imprescindível adotar uma nova abordagem nas dimensões do currículo, visando eliminar barreiras que dificultam a efetivação da aprendizagem. O currículo deve ser entendido como um elemento diretamente relacionado ao conhecimento escolar, sendo essencial para promover um ambiente educacional que atenda às diversas necessidades dos alunos.

Na reorganização escolar requerida na perspectiva da escolarização dos alunos com

deficiência, a questão da formação de professores mostra-se como parte fundamental desse processo, visto que a formação docente é o diferencial para a implementação de uma escola para todos.

Mendes (2010) entende que a formação de professores precisa se basear na articulação entre teoria e prática, tanto na formação continuada, quanto desde o começo da formação inicial, o que possibilitaria ao futuro educador ter contato direto com a realidade na qual atuará, sendo imprescindível que ele esteja preparado também para analisar e discutir questões relacionadas à função social da escola e do trabalho docente, bem como considerar a diversidade do alunado e a complexidade da prática pedagógica, para que, quando professores, possam criar salas de aula que acomodem as necessidades de todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência.

Para atuação na rede regular de ensino, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 (BRASIL, 2001), indicam a preparação das escolas na organização de suas salas de aula comuns, providenciar professores das classes comuns capacitados e de educação especial especializados.

Assim, o professor necessita desenvolver habilidades e competências para trabalhar com a diversidade de alunos, contemplando as exigências que se apresentam pela inclusão escolar, a formação inicial e continuada de professores requer a revisão de antigas concepções e práticas, bem como a construção coletiva de novos conhecimentos, devendo ser proporcionado um processo contínuo visando à formação de um profissional reflexivo (MENDES, 2010; ZANELATO; POKER, 2012).

Deste modo, para Vitaliano e Mendes (2010), na formação de professores reflexivos deve ser contemplada a reflexão sobre a prática em articulação aos aspectos sociais, culturais e políticos, e aos conhecimentos científicos, teóricos e metodológicos, como também às características pessoais do professor, sendo esse processo realizado de modo coletivo, no processo de formação inicial ou continuada.

Nesse seguimento, Junkes (2006, p. 82), conceitua-se formação docente “como sendo um conjunto de saberes, com a finalidade da utilização prática, bem como favorecer a reflexão acerca dos problemas do cotidiano educativo”. Desta forma, o processo de formação deve centrar-se na reflexão do fazer pedagógico, possibilitando ao professor descobrir e desenvolver novas maneiras de realizar a docência

Ao discutir sobre as necessidades da formação de professores para o processo de escolarização dos alunos com deficiência, a colaboração é considerada como possibilidade

para mediar esses processos formativos, visto que, durante a formação, realiza-se a articulação do professor da sala comum e de professores especializados. Considera-se também como estratégia nesse processo o trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores (FERREIRA, 2009; MENDES, 2010; OTALARA, DALL'ACQUA 2016).

O ensino colaborativo ou coensino¹ pode ser compreendido como um modelo de prestação de serviço oferecido pela Educação Especial, no qual existe a parceria entre os professores do ensino regular e da Educação Especial trabalhando juntos em busca de objetivos comuns (MENDES, 2006).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) definem o ensino colaborativo como um serviço de apoio, no qual os professores do ensino regular e especialista partilham responsabilidades, como planejar, instruir e avaliar.

Para os efeitos desejados de uma atuação colaborativa é preciso que os professores partilhem dos mesmos objetivos e possam planejá-los juntos. Friend e Cook (1990) expõem algumas condições necessárias para colaboração entre os professores, como a existência de um objetivo comum, equivalência entre participantes, participação de todos, compartilhamento de responsabilidades, de recursos e voluntarismo. A efetividade do trabalho colaborativo é conseguida por meio da parceria entre os professores e pela partilha de conhecimentos. É importante que o objetivo deles seja o mesmo a fim de que possam elaborar o planejamento e sempre levando em consideração as necessidades de cada aluno.

Keefe, Moore e Duff (2004) propõem quatro passos primordiais para os professores construírem e manterem o ensino colaborativo sendo eles: (1) conhecer a si mesmo, (2) conhecer o seu parceiro, (3) conhecer seus alunos e (4) conhecer seu material.

Dessa forma, o primeiro passo é conhecer a si mesmo, ser reflexivo, praticar autoanálise e aceitar possíveis mudanças para o trabalho em equipe. No segundo passo, é preciso conhecer o parceiro, para isso não há necessidade de que as relações sejam íntimas, mas precisam cultivar um bom relacionamento e conhecimento do outro de forma profissional. O terceiro passo diz respeito ao conhecimento acerca das crianças mais além de conhecer suas habilidades e percepções, uma vez que se faz necessário conhecer as particularidades e interesses pessoais delas. Por último, o professor precisa conhecer sua profissão, que engloba o conhecimento sobre o currículo regular e como torná-lo acessível para todas as crianças, além de saber intervir com alunos e mediadores.

Os autores Gately e Gately (2001) definem três diferentes estágios, com graus variados de interação e colaboração entre profissionais da educação regular e especial, que ocorrem após a implantação das propostas do ensino colaborativo. Estágio inicial: os dois

professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco da relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio; Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração. Estágio Colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, resultando em um trabalho verdadeiramente junto, um profissional complementando o outro.

No entender de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o trabalho colaborativo proporciona aos professores divisão das responsabilidades, compartilhamento de experiências e reflexão das práticas em busca de melhorias para alcançar o sucesso da aprendizagem das crianças.

Corroborando com as autoras citadas a cima, Sousa e colaboradores (2016) assegura que o ensino colaborativo deve ser considerado um instrumento importante como estratégia de inclusão, pois possibilita o compartilhamento de saberes entre profissionais e contribui para os processos de aprendizagem das crianças público-alvo da educação especial.

Portanto, o ensino colaborativo tem um impacto significativo na inclusão dessas crianças, visto que ao promover o compartilhamento de saberes entre educadores, permite que diferentes perspectivas e experiências sejam integradas, resultando em práticas pedagógicas mais diversificadas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos.

Por fim, o ensino colaborativo não apenas beneficia as crianças público-alvo da educação especial, mas também enriquece a formação dos professores, que aprendem a lidar com a diversidade, criando assim um ambiente inclusivo que favoreça a aprendizagem das crianças.

2 MÉTODO

Nesta seção, serão apresentados a fundamentação e o percurso metodológico que alicerçam o desenvolvimento da pesquisa, sendo constituído pelos itens: (1) Delineamento; (2) Aspectos éticos; (3) Local; (4) Participantes; (5) Instrumentos; (6) Procedimentos de Coleta dos Dados; e, (7) Procedimentos de análise dos dados

2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa colaborativa com enfoque qualitativo. O percurso metodológico consistiu numa das etapas mais significativas do processo, tomando como objetivo a colaboração e o diálogo entre a pesquisadora e as professoras da sala regular do município investigado.

A pesquisa colaborativa é definida, por Ibiapina (2007), quando os partícipes trabalham conjuntamente e se apoiam mutuamente, visando atingir aos objetivos comuns negociados pelo grupo, havendo liderança compartilhada e corresponsabilidade pela condução das ações. Dessa forma, a pesquisa colaborativa propicia reflexões estratégicas por parte dos docentes e questionamentos sobre suas ações profissionais inquietantes. A participação dos docentes nas pesquisas que visam à reconstrução de determinado objeto de conhecimento é de “[...] fazê-lo vivenciar processos de formação sobre aspecto da prática profissional que eles consideram como problemático” (IBIAPINA, 2007, p.20).

Para Ibiapina e Ferreira (2007), a pesquisa colaborativa parte da reflexão e prática de colaboração como procedimento para os docentes compreenderem suas ações. Dessa forma, os docentes, juntamente com o pesquisador, desenvolvem a capacidade de resolverem problemas de sua profissão, e as reflexões construídas coletivamente promovem ações que pretendem transformar a realidade e devem estar presentes na pesquisa.

Ibiapina (2008) considera três elementos fundamentais para a realização desse tipo de pesquisa, sendo eles: a coprodução de conhecimentos, a formação e desenvolvimento profissional e a mudança de práticas educativas. Segundo a autora, o processo de pesquisa deve partir do diagnóstico das necessidades formativas dos professores, como também é necessário que professores e pesquisador se reúnam para desenvolver ciclos reflexivos “que auxiliem a análise, o dialogismo e a colaboração entre pares” (IBIAPINA, 2008, p. 44).

Desse modo, a pesquisa colaborativa propicia reflexões estratégicas por parte dos docentes e questionamentos sobre suas ações profissionais inquietantes. Visto que a

participação do professor na reconstrução de determinado objeto de conhecimento é de “[...] fazê-lo vivenciar processos de formação sobre aspecto da prática profissional que consideram como problemático” (IBIAPINA, 2007, p. 20). O pesquisador deverá desempenhar o papel de formador e mediador, atendendo às demandas dos docentes sobre seus interesses. Portanto, a abordagem colaborativa é definida como uma dicotomia de perspectivas entre pesquisa e formação (DESGAGNÉ, 1998).

2.2 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos atendendo à Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), sendo aprovado conforme parecer nº 4.543.728 CAAE: 39662620.2.0000.5504 (Anexo B). Todos os participantes receberam os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) mediante o consentimento em participar da pesquisa (Apêndice I e II). A participação dos alunos com T21 se deu por meio da autorização dos pais ou responsáveis, os quais receberam o TALE para consentirem na participação de seu filho na pesquisa (Apêndice III). Foi assegurado o sigilo da identidade dos participantes e estes tiveram total autonomia em relação à participação na pesquisa.

2.3 PROCEDIMENTO PARA A SELEÇÃO DO LOCAL

A pesquisadora entrou em contato com o responsável pela Secretaria Municipal da Educação do município de pequeno porte do interior paulista, para indicação de escolas que tivessem alunos com T21 matriculados. Neste momento, foi informado os objetivos da pesquisa e efetuou-se o mapeamento das crianças com T21 matriculados na Pré-Escola da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Foram indicadas duas escolas, na qual em cada unidade escolar encontrava-se um aluno com T21 matriculado. Após o levantamento sobre a permanência dos alunos, foi realizada, uma visita às escolas selecionadas onde foi apresentado o projeto de pesquisa à direção para a obtenção ou não da sua autorização.

2.3.1 LOCAL DA COLETA DE DADOS

Os dados do estudo foram coligidos nas dependências de duas unidades escolares situadas no interior do estado de São Paulo vinculadas à rede pública municipal, de uma cidade de pequeno porte. Ambas as escolas eram localizadas na região central da cidade.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES

a) Pré-Escola da Educação Infantil

A escola atende 240 crianças matriculadas. Desse total de alunos matriculados, apenas uma criança era educando público-alvo da educação especial. O funcionamento da escola aconteceu em dois períodos (matutino e vespertino). A instituição possuía uma boa estrutura física, com sala de aulas amplas, parquinhos e contava com 17 professores efetivos. A equipe gestora da escola era formada apenas por um diretor.

b) Escola do Ensino Fundamental

A escola atendia alunos do Ensino Fundamental do ciclo I (alunos matriculados do 1º ao 5º ano) assim como os alunos do ciclo II (estudantes do 6º ao 9º ano), tendo no total 537 alunos matriculados. Desse total de alunos matriculados 16 eram educandos público-alvo da educação especial. O funcionamento da escola acontecia em dois períodos (matutino e vespertino), e possui sala de aulas amplas e contava com 33 professores efetivos. A equipe gestora da escola era formada apenas pelo vice-diretor.

Em ambas unidades escolares não eram ofertados o atendimento educacional especializado para os educandos público-alvo da educação especial.

2.5 PROCEDIMENTOS PARA A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Após a autorização dos responsáveis pelas unidades escolares, foi realizada uma reunião com as professoras selecionadas para apresentação do projeto e verificar-lhes o possível interesse em participarem da pesquisa. Após o consentimento, as professoras da sala regular preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.5.1 PARTICIPANTES

Neste estudo, participaram uma professora do Pré II da Escola de Educação Infantil e uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, além de duas crianças com Trissomia 21 (T21). As mães das crianças com T21 também foram convidadas a participar como informantes secundárias, contribuindo para a caracterização dos participantes.

Com o intuito de preservar a identidade e possibilitar a identificação e distinção, atribuíram-se nomes fictícios aos participantes, portanto as professoras foram identificadas como professora Vivian e professora Isabela. As crianças com T21 foram identificados

como Matheus e Davi. As principais características das professoras estão apresentadas no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Caracterização das professoras

Participante	Gênero	Idade	Graduação	Pós Graduação	Tempo de atuação
Vivian	Feminino	42 anos	Magistério Graduação em Pedagogia	Especialização Educação Infantil (UFSCar)	14 anos
Isabela	Feminino	61 anos	Magistério Graduação em História	Especialização em Educação Infantil (Claretiano)	35 anos

Fonte: Elaborado pela autora

A partir das respostas das entrevistas de caracterização das participantes e como complemento ao Quadro 1 apresentado nota-se que ambas as participantes da pesquisa são do sexo feminino e possuíam magistério como formação inicial.

A professora Vivian tinha 42 anos de idade e Magistério como sua primeira formação em 1995 e graduação em Pedagogia como sua segunda formação concluída em 2010, bem como especializações realizadas. Em 2011, ela realizou uma especialização em Educação Infantil na Universidade Federal de São Carlos, que teve duração de dois anos, concluindo em 2013. Em 2018, Vivian realizou mais uma especialização pela FATECE em Neuroaprendizagem, que concluiu em 2019, e sua última especialização foi em 2020 pela Faculdade Metropolitana em psicomotricidade, concluindo em 2021.

Atualmente a professora Vivian trabalha em duas unidades escolares, sendo uma turma de Berçário II e na Pré-Escola da Educação Infantil com uma turma de Pré II, tendo assim 14 anos de atuação profissional.

A respeito da professora Isabela, esta tinha 61 anos e Magistério como sua primeira formação em 1982 e graduação em história como sua segunda formação, concluída em 1992, bem como uma especialização. Em 1985, a professora Isabela realizou uma especialização em Educação Infantil no Centro Universitário de Rio Claro, que teve duração de dois anos, concluindo em 1987.

Isabela iniciou sua carreira como substituta em 1984, o que lhe deu experiência na sua formação docente. Em 1991, realizou o concurso na prefeitura e tornou-se professora efetiva onde atua até o momento. A professora Isabela trabalhava apenas no período matutino, com a turma do 1º do Ensino Fundamental, tendo 35 anos de atuação

profissional. O Quadro 2 apresenta as principais características das crianças com T21

Quadro 2 - Caracterização das crianças com T21

Participante	Gênero	Idade	Ano escolar matriculado	Outros atendimentos recebidos
Matheus	Masculino	5	Pré II EI	Fonoaudiológico, Terapeuta Ocupacional, Psicoterapia e Fisioterapêutica
Davi	Masculino	6	1º ano EF	Fonoaudiológico, Terapeuta Ocupacional, Psicoterapia e Fisioterapêutica

Fonte: Elaborado pela autora

Matheus tinha 5 anos de idade e estava matriculado na Pré-Escola da Educação Infantil. Matheus iniciou sua trajetória escolar no ano de 2021, quando foi matriculado no Pré I na unidade escolar que frequentava atualmente. No entanto, as aulas estavam ocorrendo de forma remota, devido à pandemia da Covid-19. Sendo assim, o aluno frequentou as aulas de forma presencial apenas este ano, 2022, e não frequentou a creche sendo este seu primeiro contato com ambiente escolar.

Matheus frequentava a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE duas vezes por semana e recebia atendimento de uma equipe multiprofissional, sendo atendido pela Fonoaudióloga, Terapeuta Ocupacional, Psicóloga, Fisioterapeuta. Além do atendimento na APAE, ele fazia aulas de equitação uma vez na semana em um projeto voluntário da cidade.

Davi tinha seis anos de idade e estava matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental. Davi iniciou sua trajetória escolar no ano de 2021, quando foi matriculado no Pré II na unidade escolar de ensino básico. No entanto, as aulas estavam ocorrendo de forma remota, em razão da pandemia da Covid-19. Sendo assim, o aluno frequentou as aulas de forma presencial apenas em 2022, sendo sua primeira vez na unidade escolar, visto que nunca frequentou a creche.

Davi frequentava a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE duas vezes por semana e recebia atendimento de uma equipe multiprofissional, sendo atendido pela Fonoaudióloga, Terapeuta Ocupacional, Psicóloga e Fisioterapeuta.

2.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

a) Roteiro de observação das aulas: O roteiro de observação foi construído com questões abertas baseado na pesquisa de Mendes (2007). As questões permaneceram iguais às do estudo e outras questões foram acrescentadas conforme a necessidade dos objetivos da presente pesquisa tendo como finalidade obter informações acerca da dinâmica da sala de aula naquele dia, atividades desenvolvidas, atividades de rotina escolar, desempenho e

participação das crianças com T21, organização de agrupamentos de alunos/as e relação com outros sujeitos características das atividades ministradas pela professora e sua prática pedagógica.

b) Roteiro semiestruturado de entrevista inicial para professores: O roteiro (Apêndice V) foi construído com questões abertas baseado na pesquisa de Flóro (2016). Algumas questões permaneceram iguais às do estudo e outras questões foram acrescentadas conforme a necessidade dos objetivos da pesquisa. O roteiro passou por juízes, a fim de adequar as questões, em relação ao conteúdo. O roteiro foi constituído por blocos temáticos de perguntas abertas divididas em sete temáticas: a) Caracterização; b) Prática Pedagógica; c) Prática Pedagógica com as crianças deficiência intelectual; d) Pré requisitos necessários para a alfabetização; e) Pré requisitos necessários para a alfabetização das crianças com deficiência intelectual; f) O ensino de leitura e escrita e g) O ensino de leitura e escrita para as crianças com deficiência intelectual.

c) Roteiro de caracterização das crianças com T21 sobre os pré- requisitos básicos das habilidades para a alfabetização: Trata-se de um instrumento elaborado pela pesquisadora e submetido à apreciação de por juízes (Apendice VI), composto por blocos temáticos de perguntas abertas divididas em duas temáticas: (a) Caraterização e (b) Pré-requisitos necessários para a alfabetização. Para a elaboração do bloco temático sobre os pré-requisitos necessários para a alfabetização, baseou-se nos protocolos de avaliação elaborado por Leite (1969) e Martins (2008).

d) Ficha de Avaliação do Desenvolvimento Motor, Cognitivo e Linguagem do Inventário Portage Operacionalizado (IPO): (WILLIAMS; AIELLO, 2001):

Este instrumento foi utilizado para avaliar o desempenho da criança em relação às atividades do desenvolvimento motor, cognitivo e linguagem. Trata-se de um instrumento que possibilita a avaliação de cinco áreas diferentes do desenvolvimento : 1) motora, por 140 itens; 2) cognitiva, por 108 itens; 3) linguagem, por 99; 4) socialização, por 83 itens e 5) autocuidado, por 105 itens distribuídas por faixa etária de zero a seis anos. A área de estimulação infantil conta de 45 itens para a faixa etária correspondente de zero a quatro meses de idade cronológica ou com tal nível de funcionamento. As avaliações são descritas de modo sistemático, considerando-se os materiais apresentados, tempo de resposta,

consistência da resposta e quando solicitado informações fornecidas pelos cuidadores.

e) Protocolo de avaliação do repertório básico para a alfabetização (IAR): (LEITE, 1969): Este instrumento foi utilizado para avaliar o repertório comportamental das crianças pequenas no que diz respeito aos pré-requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita, incluindo exercícios de Esquema corporal, Lateralidade, Posição, Direção, Tamanho, Quantidade, Forma, Discriminação Visual, Discriminação Auditiva e Coordenação Motora fina. Este instrumento padronizado de avaliação do repertório básico para alfabetização foi utilizado na pesquisa para avaliar quais habilidades ou conceitos deveriam ser treinados para que a criança com T21 possa iniciar a aprendizagem da leitura e escrita. O protocolo de avaliação do repertório básico para alfabetização foi composto por 56 de itens avaliados.

f) Protocolo de sondagem das habilidades para a alfabetização (Método Horizontes) MARTINS (2008) : Este instrumento foi utilizado para avaliação global da criança, incluindo exercícios de Motricidade Fina, Motricidade Geral, Motricidade Específica, Nível de Percepção e Discriminação, Universo Conceitual e Vivencial, Equilíbrio Estático e Dinâmico, Ritmo de Trabalho, Oscilação da Atenção e Concentração, Universo Vivencial, Nível de Independência, Nível de Reconhecimento das Cores, Conhecimento das Formas, e Capacidade de relacionar quantidades. O protocolo de sondagem das habilidades para a alfabetização é composto por 34 de itens.

g) Roteiro para proposta de de formação colaborativa para professores acerca das habilidades básicas para a alfabetização de crianças com T21: Trata-se de um instrumento elaborado pela pesquisadora e pelas professoras, de acordo com os resultados obtidos por meio da avaliação do manual do inventário portage operalizado (IPO), da avaliação do repertório básico para alfabetização (IAR) e também dos dados da sondagem das habilidades para a alfabetização (Métodos horizontes). O roteiro contou com blocos temáticos, sendo eles: data da atividade, nome da atividade, objetivo, descrição das atividades a serem trabalhadas, estratégias utilizadas e avaliação.

h) Roteiro de entrevista final para professores : Para avaliar a aplicabilidade da proposta de formação na perspectiva das professoras, foi aplicado um instrumento elaborado pela pesquisadora (Apêndice VII). O roteiro conta com dez questões sobre (a) estrutura da

formação continuada; (b) estrutura das reuniões; (c) formador; (d) relação da formação com atuação docente; (e) impressões pessoais sobre a formação; (f) autoavaliação e (g) formação continuada.

2.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados do estudo foi organizada em nove etapas, cada uma com finalidades específicas e instrumentos adequados para a coleta das informações, que seguiram os seguintes passos:

1. Observações em sala de aula: As observações aconteceram nos meses de abril e maio do ano letivo de 2022, diariamente de acordo com os dias que as crianças com T21 frequentavam as unidades escolares, visto que ambas frequentavam a escola apenas três vezes na semana devido aos atendimentos realizados na APAE. Foram feitas 11 observações de cinco horas com Davi o que totalizou 55 horas de observação. Em relação ao Matheus foram feitas 10 observações de três horas, o que totalizou 30 horas de observação. Durante as observações, a pesquisadora sentou-se ao fundo da sala de aula, pois assim teria visão ampla de toda dinâmica da classe e optou-se por realizar o registro das observações tanto na forma de narrativa no diário de campo quanto no Roteiro de Observação das aulas do professores (Apêndice n). O roteiro foi preenchido imediatamente após cada sessão observada e não durante as aulas, para que a observadora não causasse nenhum tipo de desconforto à professora, mas de forma a garantir a fidedignidade dos dados coletados.

2. Aplicação da Entrevista inicial com as professoras: As entrevistas foram realizadas na sala dos professores e tiveram uma duração média de 50 minutos. Elas foram conduzidas individualmente, em dias previamente agendados com as participantes, sendo gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

3. Aplicação da Entrevista com as mães das crianças com T21: A duração média das entrevistas foi de 40 minutos a 1 hora. As entrevistas foram efetuadas individualmente, em dias agendados com as mães, sendo gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

4. Avaliação das crianças com T21 nas áreas: motricidade, cognição e linguagem: A avaliação foi realizada individualmente, e cada aplicação teve em média 40 a 50 minutos

de duração. Antes de cada avaliação, a pesquisadora programava quais seriam os itens que seriam avaliados de acordo com o protocolo do instrumento e os apresentava em um contexto de brincadeira. Foram utilizados para aplicação do IPO: ficha de registro, lápis e diversos brinquedos como: blocos da mesma cor de diferentes tamanhos; livro de história infantil; brinquedo de encaixe; brinquedo de rosquear, maleta de construção com acessórios, lousa mágica, formas geométricas (madeira), quebra-cabeça (madeira), pinos(madeira), palitos de diferentes tamanhos; frutas de plástico; argolas coloridas; barbantes; blocos (madeira); objetos com diferentes texturas (macio, aspero, duro e mole) e cartões de letras e números. Atendendo às especificações contidas no manual foi iniciado na faixa da idade cronológica das crianças e a avaliação foi interrompida quando as crianças com T21 apresentavam 15 erros consecutivos, conforme preconizam as instruções de aplicação do instrumento. No manual para cada área do desenvolvimento e faixa etária foram descritos os comportamentos a serem verificados pela pesquisadora na avaliação das crianças com T21, juntamente com a condição a ser apresentada pelo experimentador, os materiais que poderiam ser utilizados, a resposta esperada e o critério específico para o comportamento investigado, quando este diferia do critério geral previsto, para considerar se a criança apresentava ou não determinado comportamento. A pesquisadora avaliou as crianças com T21 em uma sala que não estava sendo utilizada no momento da aplicação. Na sala, após o momento de brincadeira a pesquisadora sentou-se ao lado da criança e fez a solicitação assim como informado no manual e dessa forma o mesmo foi aplicado. A aplicação do IPO ocorreu nos meses de Maio, Junho e início de Julho de 2022.

5. Avaliação do repertório básico para a alfabetização: A aplicação do protocolo de avaliação do repertório básico para a alfabetização foi realizada individualmente, e cada aplicação teve em média 25 minutos de duração. A pesquisadora avaliou as crianças com T21 em uma sala que não estava sendo utilizada. Na sala, a pesquisadora sentou-se ao lado da criança, e realizou a aplicação conforme solicitado no protocolo e dessa forma o mesmo foi aplicado. A aplicação do mesmo ocorreu no início mês de Agosto de 2022. O critério de avaliação dos exercícios obedeceu ao estabelecido para o teste e foi classificado em três níveis: AT = Acerto total de 100,0% , AD = Alguma dificuldade entre 50,0% e 100,0% (> 50,0%,) e MD = Muita dificuldade representando menos de 50,0%.

6. Avaliação global das habilidades para a alfabetização das crianças com T21: A aplicação do protocolo de sondagem das habilidades para a alfabetização foi realizada

individualmente, e cada aplicação teve em média 35 minutos de duração. A pesquisadora avaliou as crianças com T21 em uma sala que não estava sendo utilizada. Na sala, a pesquisadora sentou-se ao lado da criança, e realizou a aplicação conforme solicitado no protocolo. A aplicação do mesmo ocorreu no final do mês de Agosto de 2022. O critério de avaliação dos exercícios obedeceu ao estabelecido para o protocolo e foi classificado em oito conceitos : Hors Concours acerto total de 470 pontos, Excelente acerto total de 469 a 424 pontos, Ótimo acerto total de 423 a 377 pontos, Muito bom acerto total 376 a 330 pontos, Bom acerto total de 329 a 236 pontos, Regular acerto total de 282 a 236 pontos, Fraco acerto total de 235 a 188 pontos e conceito Insuficiente que representava acerto total abaixo de 188 pontos.

7. Planejamento para proposta de atividades acerca das habilidades básicas para a alfabetização de crianças com T21: Após as reuniões foi elaborada um planejamento de ensino baseado nas habilidades ou conceitos que a criança com T21 necessitava para o início da aprendizagem da leitura e escrita.

8. Aplicação da proposta de atividades das crianças com T21 nas áreas da cognição, motricidade e linguagem

9. Avaliação da proposta de formação e planejamento das atividades para crianças com T21: Para avaliação da aplicabilidade da proposta de formação foi utilizada uma escala que varia de 1 a 10, a qual compreende: 0 - Totalmente insatisfeitos; 5 - Neutro e 10 - Totalmente satisfeito.

O Quadro 3 apresenta de forma sistemática as etapas do estudo, detalhando os objetivos, instrumentos utilizados, participantes envolvidos, além dos procedimentos de coleta e análise dos dados. Essa organização permite uma visão clara e concisa do processo investigativo, facilitando a compreensão das metodologias aplicadas. Cada item é essencial para garantir a rigorosidade da pesquisa, assegurando que os dados coletados sejam analisados de maneira eficaz e que os objetivos propostos sejam alcançados. A estrutura apresentada no quadro serve como um guia para entender como cada aspecto do estudo contribui para o desenvolvimento das conclusões e reflexões sobre o tema abordado.

Quadro 3- Etapas de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados.

Etapas	Objetivo	Instrumento	Participantes	Procedimento de coleta dos dados	Procedimento de análise dos dados
1. Observações em sala de aula	Caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.	Roteiro de observação das aulas do professor (atividades de rotina escolar, organização de agrupamentos dos alunos, desempenho e participação das crianças com T21)	Professora da Pré-escola Professora do 1ª ano Ensino Fundamental Crianças com T21 Crianças da Pré-escola Crianças do 1ª ano Ensino Fundamental	Observações e anotações das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras	Análise qualitativa com dados das observações
2. Entrevista inicial com as professoras	Caracterizar as práticas pedagógicas das professoras Verificar a opinião das professoras em relação aos pré-requisitos necessários para a alfabetização das crianças.	Roteiro semiestruturado de entrevista inicial para a professora	Professora da Pré-escola Professora do 1ª ano Ensino Fundamental	Aplicação das entrevistas com as professoras	Análise qualitativa com transcrição das entrevistas
3. Entrevista com as mães das crianças com T21	Caracterizar as crianças com T21, em relação aos pré-requisitos necessários para a alfabetização	Roteiro de entrevista para as mães das crianças com T21	Mães das crianças com T21	Aplicação das entrevistas com as mães das crianças com T21	Análise qualitativa com transcrição das entrevistas
4. Avaliação das crianças com T21 nas áreas: motricidade, cognição e linguagem	Identificar o desenvolvimento das habilidades nas áreas da motricidade, cognição e linguagem	Inventário Portage Operalizado (IPO)	Crianças com T21	Aplicação da avaliação das áreas de motricidade, cognição e linguagem das crianças com T21	Análise quantitativa com elaboração dos gráficos e tabelas com os dados obtidos na avaliação
5. Avaliação do repertório básico para a alfabetização	Identificar o repertório dos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita.	Protocolo de avaliação do repertório básico para a alfabetização (IAR)	Criança com T21	Aplicação da avaliação das habilidades de Esquema corporal, Lateralidade, Posição, Direção, Tamanho, Quantidade, Forma, Discriminação Visual, Discriminação Auditiva e Coordenação Motora fina	Análise quantitativa com elaboração das tabelas com os dados obtidos na avaliação
6. Avaliação	Identificar as habilidades	Protocolo de sondagem das	Crianças com T21	Aplicação da avaliação global da	Análise quantitativa com

global das habilidades para a alfabetização	globais das crianças com T21	habilidades para a alfabetização (Método Horizontes)		crianças com T21, nas habilidades da Motricidade Fina, Motricidade Geral, Motricidade Específica, Nível de Percepção e Discriminação, Universo Conceitual e Vivencial, Equilíbrio Estático e Dinâmico, Ritmo de Trabalho, Oscilação da Atenção e Concentração, Universo Vivencial, Nível de Independência, Nível de Reconhecimento das Cores, Conhecimento das Formas, e Capacidade de relacionar quantidades	elaboração das tabelas com os dados obtidos na avaliação
7. Planejamento para proposta de atividades acerca das habilidades básicas para a alfabetização de crianças com T21	Elaborar e aplicar atividades nas áreas da cognição, motricidade e linguagem das criança com T21	Roteiro da proposta de atividades nas habilidades básicas para a alfabetização das crianças com T21	Professora da Pré-escola Professora do 1ª ano Ensino Fundamental Crianças com T21 Pesquisadora	Reuniões semanais Elaboração cronograma dos encontros Reflexão sobre a T21 Reflexão sobre professor Educação Especial Discussão sobre resultados das avaliações Discussão e reflexão sobre currículo na educação inclusiva Elaboração das atividades acerca das habilidades básicas para alfabetização nas áreas da cognição, motricidade e linguagem	Análise qualitativa com as reflexões e discussões obtidas nas reuniões

8. Aplicação da proposta de atividades das crianças com T21 nas áreas da cognição, motricidade e linguagem	Aplicar atividades acerca das habilidades básicas para a alfabetização de crianças com T21 nas áreas da cognição, motricidade e linguagem	Atividades acerca das habilidades básicas para alfabetização das crianças com T21 nas áreas da cognição, motricidade e linguagem	Professora da Pré-escola Professora do 1 ^a ano Ensino Fundamental Crianças com T21 Pesquisadora	Aplicação das atividades elaboradas para as crianças com T21	Análise qualitativa e quantitativa a partir da realização das atividades
9. Avaliação da proposta de formação e planejamento das atividades para crianças com T21	Avaliar a proposta de formação e aplicabilidade das atividades para as crianças com T21 o na perspectiva das professoras	Roteiro de entrevista final para as professoras	Professora da Pré-escola Professora do 1 ^a ano Ensino Fundamental	Aplicação da entrevista com as professoras	Análise qualitativa obtida com as reflexões sobre a proposta de formação, aplicabilidade e planejamento as atividades para as crianças com T21

Fonte: Elaborado pela autor

No Quadro 4 está elucidado o cronograma das reuniões com as professoras, dividido o número de encontros, tema, desenvolvimento, tarefas e referências.

Quadro 4 – Cronograma com proposta de formação colaborativa

Encontros	TEMA	DESENVOLVIMENTO	TAREFAS PARA AS PROFESSORAS	REFERÊNCIAS
1^a	Cronograma	Apresentação da dinâmica dos encontros proposta		
		Elaboração do cronograma		
		Dúvidas sobre T21		
2^a	T21	Reflexão e Discussão acerca das características, processos de aprendizagem, estratégias para inclusão, e a importância do planejamento com acessibilidade curricular para crianças com T21		
		Discussão acerca dos pré-requisitos necessários para a leitura e escrita	Descrever os pré-requisitos necessários para a leitura e escrita	
		Reflexões sobre professor da educação especial (papel e função)	Descrever e analisar a função do professor da educação especial.	
3^a	Instrumentos de Avaliações	Apresentação dos Instrumentos – IPO, IAR e Métodos Horizontes		
		Análise e Discussão sobre a pontuação das crianças com T21 de acordo com cada instrumento.	Elencar/avaliar desenvolvimento nas habilidades da motricidade, cognição e linguagem do aluno com T21	
4^a	Evento “Aprender a ser”	Reflexão e Discussão a respeito do evento “Aprender a ser” e acerca das habilidades já adquiridas e das habilidades a serem desenvolvidas.		
5^a	Currículo	Discussão da tarefa e reflexão da tirinha do Calvin sobre currículo e escola		MINETTO, M.F. Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio. 2 ^a ed Curitiba: Ibpex, 2008. 55-80
6^o	Seleção dos conteúdos	Seleção dos conteúdos para planejamento das atividades.	Diálogo e discussões sobre BNCC	Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)
7^o	Adaptação curricular	Compreender sobre a adaptação curricular	Registrar as atividades adaptadas	MINETTO, M.F. Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio. 2 ^a ed Curitiba: Ibpex, 2008. 55-80 https://www.youtube.com/watch?v=D2R_1bCyTx
8^o	Atividades elaboradas	Elaboração das atividades para as crianças com T21 nas áreas da		

		cognição, motricidade e linguagem		
9º	Atividades elaboradas	Elaboração das atividades para as crianças com T21 nas áreas da cognição, motricidade e linguagem		
	Aplicação das atividades			
	Aplicação das atividades			
10º	Avaliação da proposta	Roteiro de entrevista final para professoras avaliarem a formação e a aplicabilidade das atividades para as crianças com T21		

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do presente estudo

2.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados foram qualitativos. As entrevistas e encontros foram transcritos pela própria pesquisadora, durante o processo de transcrição e revisão iniciaram-se as análises de dados. Para Szymanski, Almeida e Prandini (2010), esse é um momento em que o pesquisador revive a cena da entrevista e os aspectos da interação.

Os dados da observação foram anotados em diários de campo e posteriormente digitados para serem lidos juntamente com os dados das entrevistas. Em seguida foram comparados, servindo como parâmetros comparativos para verificação da teoria e da prática que envolve a formação das professoras, a elaboração das atividades acerca dos pré-requisitos das crianças com T21 e atuação do ensino colaborativo.

Inicialmente, foram efetuadas repetidas leituras com a finalidade de definir as unidades de significado. Depois de identificadas, as unidades de análise foram categorizadas com base nos temas abordados nas entrevistas, observações em sala de aula, formação e elaboração das atividades de motricidade, cognição e linguagem para as crianças com T21.

Os resultados estão organizados em quatro categorias divididas em subcategorias que consubstanciam a abrangência do foco do estudo, ou seja, como a prática pedagógica dos professores contribui no processo de avaliação e desenvolvimento de habilidades de alfabetização de crianças com T21. Os dados quantitativos referentes ao Inventário Portage Operalizado (IPO) e os Protocolos de avaliação do repertório básico para a alfabetização foram organizados de acordo com as instruções de cada instrumento, sendo representados em acertos, erros e porcentagens.

No Quadro 5, estão descritas as categorias e as subcategorias do estudo.

Quadro 5 - Categorias e subcategorias de Análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Opinião das professoras acerca dos pré-requisitos para alfabetização	Prática Pedagógica
	Pré-requisitos necessários para alfabetização
	O ensino da leitura e da escrita
Nível de desenvolvimento das crianças com T21	Inventário Portage Operacionalizado (IPO)
	Avaliações do repertório básico para alfabetização (IAR)
	Protocolo de avaliação das habilidades para alfabetização (Métodos Horizontes)
Proposta de formação para professores	Reflexões sobre T21
	Apresentação e discussão IPO, IAR e Métodos Horizontes
	Elaboração das atividades para as crianças com T21
	Avaliação da proposta de formação colaborativa na opinião dos professores

Fonte: elaborado pelo autor.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados serão apresentados da seguinte maneira: (a) Opinião dos professores acerca dos pré-requisitos básicos para a alfabetização das crianças com T21 e as implicações no planejamento e prática pedagógica; (b) Caracterização do nível de desenvolvimento em relação às habilidades básicas para alfabetização nas áreas da cognição e motricidade; (c) Proposta de formação colaborativa para os professores acerca das habilidades básicas para alfabetização de crianças com T21.

3.1 OPINIÃO DAS PROFESSORAS ACERCA DOS PRÉ-REQUISITOS BÁSICOS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM T21 E IMPLICAÇÕES NO PLANEJAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os dados descritos nesta categoria referem-se a opinião das 2 professoras participantes do estudo da Pré-Escola da Educação Infantil etapa final e do Ensino Fundamental etapa inicial sobre os pré-requisitos básicos das habilidades para a alfabetização de crianças com T21 e as implicações no planejamento e prática pedagógica. Os dados serão apresentados por professores.

Professora Vivian da 5ª Etapa da Pré-Escola da Educação Infantil

A sala de aula era composta por 17 alunos. A professora Vivian seguia uma rotina em sala de aula, como a chamada, calendário e desenvolvimento de atividades em folhas xerocadas e também na lousa. Utilizava músicas, jogos e brincadeiras para facilitar a aprendizagem das crianças.

Segundo Iijima e Szymanski (2012), as rotinas podem colaborar na prática pedagógica do professor desde que haja planejamento com objetivos que estejam relacionados ao processo educacional.

Foi possível observar que a professora Vivian oferecia atividades lúdicas e criativas para todos os alunos, a fim de proporcionar a eles a aprendizagem dos conteúdos curriculares de forma divertida e significativa, conforme demonstrado no trecho a seguir:

Ao iniciar a aula, a professora descreveu na lousa a rotina do dia com todas as atividades a serem desenvolvidas iniciando com calendário do dia, em seguida fez a chamada, realizou os combinados com as crianças dando sequência nas atividades planejadas: história, atividades, lanche, escovação, projeto de música e brinquedos (Trecho ilustrativo do diário de Campo, 11/04/2022).

Para Leal (2011), o lúdico é uma ferramenta que deve fazer parte da metodologia educacional adotada pelos professores, visto que propicia uma atividade mais prazerosa,

concreta e significativa, resultando em um ensino de qualidade. Logo, os jogos e as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento, as relações interpessoais, além de estimular a aprendizagem de forma divertida e prazerosa. O educador precisa ser inovador com o seu trabalho, pois neste trajeto pode instigar a vontade de aprender nas crianças (BRASIL, 1998).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 39).

Sendo assim, a BNCC apresenta os direitos da aprendizagem para as crianças da Pré-Escola, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (BRASIL, 2017). Dessa forma, o ambiente escolar pode proporcionar e oportunizar para as crianças a ampliação dos seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural a fim de que possam utilizá-los em seu cotidiano.

Na Educação Infantil, é incontestável que o lúdico e a aprendizagem são inseparáveis. Um ambiente escolar lúdico é propício para um ensino mais interativo. O brincar pedagogicamente deve estar inserido na rotina das crianças, dessa forma proporciona o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motora, afetiva, e inserção social (DUTRA, 2015).

Uma vez que, durante o jogo ou brincadeira, é necessário que as crianças utilizem habilidades fundamentais, como arremessar, pular, correr, equilíbrio e a socialização. Durante as atividades, as crianças desenvolvem o gosto pelo aprender e vivenciam a aprendizagem na prática da ludicidade (SOUZA; VIEIRA, 2010).

Cabe ao professor e a escola utilizar novas ideias e instrumentos para aprimorar a prática do aprender e o ensinar, que deve ser transformadora e inspiradora, para que a escola seja um ambiente onde a criança possa se sentir protegida e acolhida. A escola deve ser um espaço onde a criança possa expressar suas potencialidades (HAETINGER, 2005).

A ludicidade na educação cria situações estimuladoras durante o processo de ensino-aprendizagem, que podem evidenciar um desenvolvimento da criança, de forma que a utilização do lúdico e do instrumental sejam ferramentas com objetivo de atingir níveis escolares cada vez maiores (MARIA *et al.*, 2009).

A professora relatou a respeito da rotina, planejamento de atividades, materiais e/ou recursos que auxiliam em sua prática pedagógica com a criança com T21.

Quadro 6 - Rotina, planejamento de atividades, materiais e/ou recursos com a criança com T21

CATEGORIA	TRECHOS DA FALA
Rotina com a criança com T21	Esse é o primeiro ano que trabalho com uma criança com deficiência intelectual, confesso que me senti muito insegura quanto ao que trabalhar, o que planejar, como me conectar com ele diretamente, precisei analisar e conhecê-lo melhor para poder estabelecer essas questões e na medida do possível me aproximar e trabalhar de acordo com a necessidade dessa criança. Tento sempre ajustá-lo a nossa rotina de sala, até o momento da atividade, porém ele é uma criança bem agitada e busca sempre estar em todos os cantos na sala explorando tudo ou até fora dela. Geralmente o momento da atividade é fora da sala para que seja maior sua concentração (Prof. ^a Vivian).
Planejamento das atividades que executa com a criança com T21	No caso da minha criança, busquei planejar atividades que estimulem sua coordenação motora fina com brincadeiras e materiais diversificados. (Prof. ^a Vivian)
Objetivo das atividades que realiza com a criança com T21	Estimular e desenvolver habilidades como amassar, pegar, puxar, encaixar, rasgar, rosquear. Estimular sensações e exploração de materiais diversificados. Minha preocupação é o que venho buscando é sempre tentar ao máximo desenvolver habilidades cotidianas para que esteja preparado para ser alfabetizado e adaptado as rotinas diárias (Prof. ^a Vivian).
Materiais e/ou recursos que auxiliam em sua prática pedagógica	Os recursos que utilizo e me auxiliam na prática pedagógica com a minha criança com deficiência intelectual são sucatas e materiais confeccionados com latas, tecidos, palitos, caixas, bacia, peneira, bolinhas coloridas, peças de montar entre outros. [...] busco práticas que envolvam a estimulação da sua coordenação motora fina, como lata de encaixar palitos, alinhavo, lata de puxar tecidos, encontre a tampa dos objetos, pescaria de bolinhas com a peneira, pegar o gelo com a colher e transferir para outra bacia, quebra cabeça com duas partes, puxar a fita crepe colada na parede entre outras. (Prof. ^a Vivian).
Mudanças na prática pedagógica com a criança com T21	Senti a necessidade de adaptar o meu trabalho para que a criança de acordo com a sua necessidade atingisse o objetivo que pretendemos alcançar. Eu acredito que cada uma tem suas necessidades e o professor deve ter esse tempo de análise e disposição para que possa adequar a sua prática a necessidade dessa criança. Traçar objetivos para que esse trabalho seja realizado e atinja plenamente avanços para o desenvolvimento dessa criança. Além de preparar materiais adequados e significativos para o auxílio de suas propostas. (Prof. ^a Vivian)

Fonte: Elaborado pela autora

A professora Vivian discorre que em sua rotina com a criança com T21 sentiu insegurança em relação às atividades a serem desenvolvidas bem como a necessidade de criar vínculo com ela para poder se aproximar e compreender suas necessidades.

Sobre estes aspectos, evidencia-se a falta de formação dos professores, uma vez que é fundamental que eles tenham compreensão sobre essa criança com T21 e quais são as suas necessidades.

Nessa perspectiva, Bueno (2010) afirma que para ocorrer a inclusão das crianças com deficiência no ensino regular são necessários professores preparados para o trabalho docente e que adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas próprias para a aprendizagem dessas crianças.

Nessa perspectiva, Orsati (2013) apresenta a capacitação de professores e profissionais envolvidos como um dos fatores essenciais para a implementação de uma educação inclusiva. Uma vez que na inclusão escolar torna-se essencial o envolvimento de todos os integrantes da equipe escolar no planejamento de ações e programas.

Os estudos – como os de Giroto e Castro (2011), Michels (2011), Monteiro e Manzini (2008), Quatrin e Pivetta (2008), Vitaliano (2007) e Leão *et al.* (2006) – mostram os desafios relacionados à formação de professores no processo de inclusão escolar, ressaltando a falta de preparação dos professores em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência.

Corroborando com esses dados, Costa (2010) destaca que a formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem das crianças, considerando diversas possibilidades e formas de ensino.

Nesse segmento, em relação ao planejamento das atividades que executa com a criança com T21, evidencia-se que a professora planejava atividades que estimulavam a coordenação motora fina, habilidade que a criança estava em fase de desenvolvimento. Ela planejava as atividades com o objetivo de estimular a coordenação motora fina assim como ampliar as habilidades diárias que auxiliavam sua alfabetização; para isso, utiliza como recursos sucatas e materiais concretos com tamanhos e espessuras diversas para estimular a criança.

A aprendizagem da criança com T21 na Pré-Escola ou nas demais etapas, conforme elucida Fontes, *et al.* (2009), pode exigir diferentes formas de linguagem; um mesmo conteúdo, por exemplo, pode ser explicado de forma visual e auditiva. Recursos ilustrativos podem contribuir para que esses alunos se mantenham prestando a atenção e melhor se apropriem dos conteúdos propostos pelas atividades. Trabalho em grupos ou duplas e a oferta de materiais concretos nas explicações podem ser estratégias adotadas pelo professor.

Por conseguinte, o planejamento pedagógico e todas as demais ações do professor em uma perspectiva inclusiva necessitam contemplar as especificidades de cada aluno, priorizando a diversidade, a participação, os objetivos curriculares, a criatividade, interação, diferentes linguagens e um conjunto de metodologias e estratégias que contemplem a todos desde a Educação Infantil. A inclusão é possível e potencializa o desenvolvimento infantil, desde que sejam atendidas as necessidades educacionais da criança (FONTES, *et al.* 2009).

Acerca dos objetivos das atividades que realizava com as criança com T21, a professora Vivian narra que utilizava a estimulação com diversas atividades, como amassar, pegar, puxar, encaixar, rasgar, rosquear, além de estimulação de sensações e exploração de materiais, proporcionando à criança com T21 o desenvolvimento das habilidades, preparando para ser alfabetizado e adaptado às rotinas diárias. Para atender a esses objetivos, a professora utilizava diferentes materiais e recursos concretos, como latas, tecidos, palitos, caixas, bacia, peneira, peças de montar, entre outros.

Por fim, a professora Vivian relatou sobre as mudanças na sua prática pedagógica com a criança com T21, referindo-se a ter mais tempo para análise e disposição para adequar a sua prática de acordo com as necessidades da criança, podendo assim preparar materiais apropriados e significativos para que o mesmo pudesse realizar as atividades propostas.

A esse respeito, Reis e Silva (2011) entende que o professor deve, portanto, aprimorar conhecimentos sobre como lidar com as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc.) de cada aluno, a fim de planejar aulas que levem em conta tais informações e necessidades. Portanto, é imperativo considerar que a valorização da diversidade leva em conta que todos aprendem em tempos e ritmos diferentes (BRASIL, 1997; 2004; STAINBACK; STAINBACK, 1999; LIMA, 2005).

Foi perguntada à professora sua opinião acerca dos pré-requisitos básicos para a alfabetização das crianças, os procedimentos de ensino utilizados para identificação deles, atividades para estimular os pré-requisitos e os fatores que contribuem e dificultam a aprendizagem das habilidades básicas de alfabetização.

Quadro 7 - Pré-requisitos básicos para a alfabetização das crianças

CATEGORIA	TRECHOS DA FALA
Pré-requisitos básicos para a alfabetização	Os pré-requisitos que considero importantes para a alfabetização: Consciência fonêmica e fonológica das letras; formação de palavras; conhecimento do mundo letrado; gosto pela leitura; linguagem. Para a criança com T21 entendo que seja necessário adequar os conteúdos de forma significativa para cada criança identifique suas habilidades e promova avanços dentro das suas possibilidades (Prof. ^a Vivian)
Procedimentos que ela utiliza para identificar os pré-requisitos básicos para a alfabetização	Para identificar pré-requisitos básicos para alfabetização considero necessárias atividades de sondagem. Esse é o meu primeiro contato com uma criança com deficiência intelectual, estou ainda em processo de conhecimento de como fazer esses procedimentos nesse caso. (Prof. ^a Vivian)
Atividades para estimular os pré-requisitos básicos	Na minha opinião as práticas pedagógicas que mais colaboram para a aprendizagem das habilidades de alfabetização das crianças são as brincadeiras e os jogos. Para desenvolver nas crianças habilidades básicas de alfabetização tenho trabalhado bastante com consciência fonológica e fonêmica brincando com palavras e letras, estimular o gosto pela leitura e criação de histórias,

<p>para a alfabetização</p>	<p>além de buscar sempre o lúdico como parceiro em todas as atividades. Com a criança com T21, acredito que as práticas pedagógicas devem ser significativas, com a utilização de materiais e recursos adequados e adaptados a cada necessidade, orientação de um especialista na área de Educação Especial na Unidade considero muito importante para o trabalho alcançar os resultados desejados. (Prof.^a Vivian)</p>
<p>Fatores que contribuem e dificultam a aprendizagem das habilidades básicas de alfabetização</p>	<p>Acredito que um fator que contribui é o fato das crianças estarem em contato com o mundo letrado, conhecer e vivenciar práticas de leitura e escrita. E sobre algumas crianças não estão ainda maduras, encontrando maior dificuldade no reconhecimento e engajamento desse processo, algumas pela idade não compatível outras por questões comportamentais. Não seria possível pontuar dificuldades, pois no meu planejamento do Pré II não se encontra explícito a questão alfabetização, então partindo desse pressuposto não existe uma cobrança de tais habilidades, mas sim um trabalho em forma de estímulo com o objetivo de propor um primeiro contato com o mundo letrado e habilidades de alfabetização. Porém, algumas crianças logo entendem e destacam-se, já outras compreendem melhor por meio dos jogos e brincadeiras e outras tem maior dificuldade com o conteúdo no todo (Prof.^a Vivian).</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à opinião inicial da professora Vivian sobre os pré-requisitos básicos para alfabetização das crianças, foram citados: a consciência fonêmica e fonológica das letras; formação de palavras; conhecimento do mundo letrado; gosto pela leitura e linguagem. Para a criança com T21, ela acredita que seja necessário adequar os conteúdos de forma significativa para que cada criança identifique suas habilidades e promova avanços dentro das suas possibilidades.

Evidenciou-se que, para estimular a aprendizagem dos pré-requisitos, a professora faz o uso de jogos e brincadeiras, utilizando o lúdico como parceiro durante todo o processo.

Nesta perspectiva, pode-se conceber que:

O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. Passando a necessidade básica da personalidade, o lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Caracterizando-se por ser espontâneo funcional e satisfatório (SILVA, 2011, p.16).

Reflete-se nas considerações de Luckesi (2007), que ressalta “[...] a atividade lúdica é um “fazer” humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a uma atitude verdadeira do sujeito envolvido na ação”

Acerca dos fatores que contribuem e dificultam a aprendizagem das habilidades básicas de alfabetização, ela relata que o fato de as crianças estarem em contato com o

mundo letrado, conhecer e vivenciar práticas de leitura e escrita favorece a aprendizagem dessas habilidades. No que se refere às dificuldades, ela não considera que haja, uma vez que não existe uma cobrança de tais habilidades, o que ocorre, portanto, é estimulação com a finalidade de proporcionar um primeiro contato com o mundo letrado e habilidades de alfabetização.

A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, apresenta que na Pré-Escola são seis os grandes direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças brasileiras, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. Para tanto, o documento não é organizado conforme a estrutura das demais etapas educativas, na Pré-Escola é sistematizado a partir da concepção de “campos de experiências de aprendizagens”.

De acordo com o documento, os campos de experiências colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as pro-posições trazidas pelos/as professores/as. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/a mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas. (BRASIL, 2015, p. 21)

Em relação ao desempenho dos seus alunos da classe nas atividades de leitura e escrita a professora relatou que:

Em geral a turma é bem agitada e falante. Porém tem se apresentado muito receptiva e interessada quanto às atividades de leitura. A maioria deles tem tido muito bom desempenho nesse tipo de atividade. Todos têm apresentado traçados bem coordenados, algumas vezes espelhado dentro da normalidade para a faixa etária. Eles têm apresentado avanços cada vez mais significativos com relação a escrita reconhecendo a direção para escrita de uma palavra, as sílabas que as compõem e o traçado propriamente dito. O universo da leitura tem os envolvido cada vez nas atividades de contação de histórias e dramatizações, leem figuras e interpretam histórias sozinhos (Prof.^a Vivian).

Já a respeito do desempenho da criança com T21 nas atividades de leitura e escrita, quanto aos seus pontos fortes nessas habilidades, a professora Vivian relata que a criança com T21 tem maior concentração na atividade de leitura e atividades de escrita ainda não foram realizadas, como ilustra o relato a seguir:

Minha criança com deficiência intelectual diante das atividades de leitura se concentra por alguns momentos quando está apresentando um comportamento confortável dentro da sala, pois quando está muito agitado ele quer sair ou mexer em outras coisas não se concentrando na atividade proposta. Atividade de escrita propriamente dita não realizei ainda, acredito no seu potencial, porém é preciso todo um trabalho para que ele adquira essa habilidade. Acredito estar em construção a habilidade de escrita da minha criança podendo ser avaliada por meio das atividades propostas que estimulam sua aquisição de habilidades

específicas a fim de que o objetivo final seja a escrita. É um tipo de atividade que envolve ele, porém elas devem ser envolventes e muito atraentes para obter efetivamente sua atenção (Prof.^a Vivian).

A estimulação é de grande valia para qualquer criança com ou sem atraso neuropsicomotor, uma vez que, estimulada a plasticidade neural, deixa a criança com maior capacidade de desenvolvimento e processo de informações, processo este que atua como um facilitador do avanço neuropsicomotor de crianças com síndrome de Down (LUCISANO, 2011; REIS FILHO; SCHULLER, 2010).

No que concerne aos momentos de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica desenvolvida com a criança com T21, a professora Vivian afirma que não ocorre esse momento de forma coletiva com a unidade escolar. Segue exemplo de resposta obtida:

Sobre a prática pedagógica na Unidade de forma coletiva não, eu que busquei conversar com a professora do ano anterior, com a coordenadora que auxiliou também na confecção de materiais, tenho auxílio da doutoranda e com a anamnese com a mãe é que fui traçando objetivos de trabalho. (Prof.^a Vivian)

A partir do relato da professora Vivian sobre a não realização da reflexão coletiva, percebe-se novamente a importância da formação para todos os profissionais presentes na unidade escolar. Uma vez que Imbernón (2004) afirma que o processo de formação docente deve ser dinâmico e reflexivo, proporcionando aos docentes a participação ativa e coletiva, assumindo o papel de protagonista da mudança individual e coletiva.

Desse modo, ao realizar essa formação e as reflexões coletivas, os professores podem examinar sobre a própria prática docente, auxiliando assim na realização de um melhor planejamento educacional com o intuito de contribuir significativamente na aprendizagem da criança com T21.

O quadro 8 descreve as respostas obtidas pela professora Vivian, em relação aos pré-requisitos, que seu aluno com T21 já havia ou não desenvolvido, ou estava em processo de desenvolvimento.

Quadro 8 - Pré-requisitos da criança com T21 matriculado no Pré II da Educação Infantil

Pré-requisitos para alfabetização	Sim	Não	Em desenvolvimento
Seu aluno com T21 tem domínio da linguagem oral?		X	
Seu aluno com T21 reconhece a linguagem escrita?		X	
Seu aluno com T21 tem conhecimento das partes do seu corpo?			X
Seu aluno com T21 tem noção do conceito de direita e esquerda?		X	
Seu aluno com T21 consegue identificar posição?			X
Seu aluno com T21 consegue identificar direção?			X
Seu aluno com T21 consegue identificar espaços?			X
Seu aluno com T21 consegue identificar espessura?			X

Seu aluno com T21 consegue identificar quantidade?		X
Seu aluno com T21 movimenta os olhos durante a leitura?	X	
Seu aluno com T21 consegue respeitar os limites da folha na hora da pintura de algum objeto?	X	
Seu aluno com T21 consegue organizar objetos em cima de uma mesa sem derrubá-los?		X
Seu aluno com T21 tem domínio dos conceitos ontem, hoje, amanhã?	X	
Seu aluno com T21 tem domínio dos conceitos dia, mês, ano, horas, estações do ano?	X	
Seu aluno com T21 tem domínio faz discriminação de semelhanças e diferenças entre objetos		X
Seu aluno com T21 tem percepção de formas geométricas		X
Seu aluno com T21 consegue tem percepção de tamanhos		X
Seu aluno com T21 pinta dentro de limites?		X
Seu aluno com T21 reconhece a imagem referente as letras iniciais?	X	
Seu aluno com T21 reconhece as letras do alfabeto?	X	
Seu aluno com T21 reconhece as sílabas?	X	
Seu aluno com T21 consegue identificar figura com a mesma sílaba?	X	
Seu aluno com T21 consegue identificar figuras que terminam com o mesmo som?	X	
Seu aluno com T21 consegue repetir as palavras de forma correta?	X	
Seu aluno com T21 consegue nomear figuras a partir de desenhos?	X	
Seu aluno com T21 conseguem identificar as cores?		X
Seu aluno com T21 consegue completar atividades de traçado?		X

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Em relação à opinião inicial da professora Vivian quanto aos pré-requisitos básicos para alfabetização da criança com T21, ela evidenciou mais uma vez a importância de adequação dos conteúdos de forma significativa para cada criança.

A respeito da opinião da professora Isabela sobre os pré-requisitos básicos para a alfabetização das crianças e as implicações em suas práticas, é possível entender que ela também proporcionava aos alunos uma participação ativa durante as aulas. E, para a participação da criança com T21, também foi preciso efetuar mudanças na sua prática pedagógica conforme as necessidades da criança.

Foi perguntado também à professora informações dos demais colegas de classe, que estão descritas no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 - Pré-requisitos das criança matriculadas no 1º ano Ensino Fundamental

Pré-requisitos para alfabetização	Sim	Não	Em desenvolvimento
Seus alunos (a) tem domínio da linguagem oral?	X		
Seus alunos (a) reconhecem a linguagem escrita,?	X		
Seus alunos (a) tem conhecimento das partes do seu corpo?	X		
Seus alunos (a) tem noção do conceito de direita e esquerda?			X
Seus alunos (a) conseguem identificar posição?	X		
Seus alunos (a) conseguem identificar direção?	X		
Seus alunos (a) conseguem identificar espaços?	X		
Seus alunos (a) conseguem identificar espessura?	X		
Seus alunos (a) conseguem identificar quantidade?	X		
Seus alunos (a) movimentam os olhos durante a leitura?	X		
Seus alunos (a) conseguem respeitar os limites da folha na hora da pintura de algum objeto?	X		
Seus alunos (a) conseguem organizar objetos em cima de uma mesa sem derruba-los?	X		
Seus alunos (a) tem domínio dos conceitos ontem, hoje, amanhã?			X
Seus alunos (a) tem domínio dos conceitos dia, mês, ano, horas, estações do ano?			X
Seus alunos (a) tem domínio faz discriminação de semelhanças e diferenças entre objetos	X		
Seus alunos (a) tem percepção de formas geométricas	X		
Seus alunos (a) conseguem tem percepção de tamanhos	X		
Seus alunos (a) pintam dentro de limites?	X		
Seus alunos (a) reconhecem a imagem referente as letras iniciais?	X		
Seus alunos (a) reconhecem as letras do alfabeto?	X		
Seus alunos (a) reconhecem as sílabas?			X
Seus alunos (a) conseguem identificar figura com a mesma sílaba?	X		
Seus alunos (a) conseguem identificar figuras que terminam com o mesmo som?			X
Seus alunos (a) conseguem repetir as palavras de forma correta?	X		
Seus alunos (a) conseguem nomear figuras a partir de desenhos?	X		
Seus alunos (a) conseguem identificar as cores?	X		
Seus alunos (a) conseguem completar atividades de traçado?	X		

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Os dados evidenciam que a criança com T21 apresentava apenas uma habilidade completamente desenvolvida, a que se refere à movimentação dos olhos durante a leitura.

Em relação às habilidades que estão em processo de desenvolvimento, a professora Vivian debate sobre as 13 habilidades referentes principalmente à área motora, sendo a área em que a criança demonstra maior aprendizado.

No que tange os pré-requisitos que a criança com T21 ainda não tem domínio,

também são encontradas 13 respostas, sendo habilidades da área de cognição, entre elas: linguagem, reconhecimento de letras, sílabas e som, considerando portanto que ela tem domínio dessas habilidades, que são consideradas pré-requisitos para a alfabetização.

Em concordância com os dados apresentados acima, Buckley e Bird (1994) elucidam sobre as dificuldades relevantes no tocante ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança com T21, como o atraso no desenvolvimento da linguagem, as dificuldades em reconhecer regras gramaticais e sintáticas da língua, além de dificuldades na produção da fala, pois tais dificuldades de linguagem podem comprometer outras habilidades cognitivas.

A respeito das demais crianças matriculadas no Pré II da Educação Infantil, a professora Vivian afirma que os alunos já apresentam domínio de 22 habilidades consideradas pré-requisitos para alfabetização, mostrando estar em processo de desenvolvimento em apenas em 5 habilidades, entre elas o conceito de direita e esquerda, temporalidade, reconhecimento de sílabas e som.

Logo, destaca-se que à semelhança do processo de desenvolvimento das habilidades de reconhecimento de sílabas e som, estas se fazem presentes nas demais crianças e não apenas na criança com T21. Esse dado mostra que a criança com T21 não é a objeção da sala de aula, e que havia mais alunos que se encontravam nesse mesmo processo de desenvolvimento na Pré-Escola.

Professora Isabela do 1º ano Ensino Fundamental

A sala de aula era composta por 15 alunos. Sobre a rotina diária de sala de aula, a professora Isabela relatou que diariamente inicia a aula fazendo a chamada, em seguida começa a rotina diária na lousa, dando sequência às atividades planejadas para o dia. Como pode ser observado no trecho:

Trecho ilustrativo do diário de Campo, 12/04/2022:

A professora Isabela iniciou sua aula fazendo chamada e, em seguida, foi até a lousa para começar a rotina diária com o cabeçalho: nome da cidade, data e nome do aluno. Nesse momento, as crianças pegaram os cadernos e deram início às atividades. Depois do cabeçalho, a professora Isabela contou a história da letra G, explicou sobre as atividades e leu palavras com a letra G.

A professora opinou a respeito da rotina, planejamento de atividades, materiais e/ou recursos que auxiliam em sua prática pedagógica com a criança com T21.

Quadro 10 - Rotina, planejamento de atividades, materiais e/ou recursos com a criança com T21

CATEGORIA	TRECHOS DA FALA
Rotina com a criança com T21	É a mesma rotina das outras crianças, são as mesmas explicações sobre os conteúdos e a realização das atividades são praticamente as mesmas dos demais alunos. Sempre procuro estimular habilidade motora dele. E em alguns momentos são aplicadas atividades específicas para ele. A maioria das atividades é realizadas com ajuda da monitora que acompanha o aluno com T21. (Prof. ^a Isabela)
Planejamento das atividades que executa com a criança com T21	Para planejar as atividades do Davi, também faço pesquisas, principalmente na internet sobre as dificuldades apresentadas pela criança com deficiência intelectual, adaptando muitas das vezes as atividades quando encontrada a dificuldade. (Prof. ^a Isabela)
Objetivo das atividades que realiza com a criança com T21	O principal objetivo é que o Davi, consiga ter avanços nas habilidades e competências que é proposta para ele. Então quando dou uma atividade concreta para ele fazer, o objetivo é que ele consiga ter um avanço na sua coordenação motora, na sua atenção e concentração. (Prof. ^a Isabela)
Materiais e/ou recursos que auxiliam em sua prática pedagógica	Assim como para as demais crianças, gosto de usar diferentes recursos e com Davi uso muito o alfabeto móvel para apresentá-lo as letras, desenvolvo algumas atividades com uso de sucatas, utilizo também os blocos lógicos, assim como recortes e revistas. Sempre pensando em materiais que vão estimular e ajudar na sua aprendizagem e no desenvolvimento. (Prof. ^a Isabela)
Mudanças na prática pedagógica com a criança com T21	Foi necessário que eu ajustasse a minha prática pedagógica para que o Davi pudesse participar das atividades, e essa mudança foram ocorrendo em pleno processo a cada dificuldade apresentada no dia a dia. Com o Davi passei a utilizar mais recursos concretos, para estimular a sua coordenação motora, a atenção e concentração do aluno. Além disso, sempre estou pesquisando e lendo sobre a síndrome de Down, para elaborar atividades que vão facilitar sua aprendizagem. (Prof. ^a Isabela)

Fonte: Elaborado pela autora

A professora Isabela mencionou que realizava com a criança com T21 a mesma rotina das demais crianças, em alguns momentos eram aplicadas atividades diferenciadas para a criança, que recebia acompanhamento de uma monitora.

De acordo com o Ministério da Educação e Secretaria da Educação Especial – MEC/SEESP (1997, 1998, 2007), para os alunos com deficiência intelectual, devem ser analisadas e postas em prática adaptações no currículo que favoreçam um rendimento escolar satisfatório e que levem em conta a ampliação dos seus processos cognitivos, visando à construção e ao domínio da linguagem escrita.

Nesse aspecto, em relação ao planejamento das atividades que executa com a criança com T21, evidencia-se que a professora Isabela realizava muitas pesquisas e adaptava as atividades quando a criança com T21 apresentava dificuldade em realizá-la.

Desde os anos 2000, temos apontamentos enfatizando a individualização do ensino de modo a contribuir para os processos de inclusão escolar:

Na realidade, alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela, atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno. O Plano deverá, também, ser sequencialmente seguido, independentemente da série em que o aluno se encontre, já que o critério de inserção do aluno na sala de aula regular é a faixa etária do grupo (BRASIL, 2000, p.24).

Marin e Braun (2013) ressaltam que o objetivo da individualização é incluir o aluno na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações, para que a sua participação seja efetiva. É atender às necessidades individuais que o aluno possa ter em decorrência das especificidades do seu desenvolvimento.

O planejamento educacional individualizado (PEI) é um instrumento de utilização recente no Brasil (TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2014; BRAUN; VIANNA, 2011; GLAT; PLETSCH, 2012; PLESCH; GLAT, 2013; MARIN; BRUAN, 2013; RODRIGUES; CAPELLINI, 2014; AVILA, 2015).

Corroborando com esse dado, Oliveira (2009) afirma que não podem ser negadas as necessidades dos alunos com deficiência intelectual nem tratar a diferença de forma genérica, pois a escola inclusiva deverá ser capaz de lidar com as diferenças e realizar adaptações que respondam às diferentes necessidades dos alunos, principalmente dos alunos com deficiência intelectual.

Sendo assim, as atividades adaptadas para Davi deveriam considerar suas particularidades, visto que as atividades propostas devem oferecer um significado e englobar a participação ativa dos alunos para a promoção do seu desenvolvimento (GARCIA, 2005).

Para Plescht (2009), as adaptações curriculares não devem ser vistas como uma simplificação ou redução do currículo escolar, mas como uma forma de ajustá-lo às condições de aprendizagem do aluno. Para tanto, o professor necessita ter consciência quanto à sua proposta de ensino e aos objetivos a serem atingidos para que não ocorra nenhum tipo de negligência quanto às expectativas de aprendizagem relacionadas à criança com T21.

Nesse segmento, foi perguntado à professora Isabela qual o objetivo das atividades que realiza com a criança com T21, e ela relatou que o principal objetivo é que o Davi consiga ter avanços nas habilidades e competências que são propostas para ele.

Acerca dos materiais e/ou recursos que auxiliam em sua prática pedagógica, a professora Isabela afirma que se vale de diferentes recursos, como o uso do alfabeto móvel, sucatas, bloco lógicos, materiais que estimulem e auxiliem na sua aprendizagem.

Os materiais concretos contribuem muito para a aprendizagem, mas não podem ser usados como forma única de ensino para os alunos com deficiência intelectual, assim a escola deverá propiciar oportunidades para que a criança possa ter acesso às experiências e aprendizagem (BORGES; SALOMÃO, 2003). As estratégias de ensino a serem usadas para determinada criança bem como os recursos materiais devem ser minuciosos e criativos para o sucesso da aprendizagem, uma vez que a estratégia escolhida para uma criança pode não ser a mais indicada para a outra (MINETTO, 2008).

Por fim, a professora Isabela informou que foi necessário efetuar mudanças na sua prática pedagógica para que a criança com T21 pudesse participar das atividades, e que essas mudanças foram ocorrendo de acordo com as necessidades apresentadas pela criança na rotina escolar.

A fala da professora comprova a importância do planejamento, pois, segundo Libâneo (1994, p.22), o planejamento tem grande importância por tratar-se de: “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Muitas vezes os professores encontram dificuldades em planejar suas aulas, pela carência da formação teórica metodológica necessária para compreender a verdadeira importância do ato de planejar em sua prática pedagógica. Segundo Oliveira (2007, p.21)

[...] o ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados. Um primeiro aspecto é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas; para que o planejador as evidencie faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar.

Para tal, é preciso que o professor conheça a realidade dos seus alunos por meio de um diagnóstico que lhe favoreça ter ciência de algumas das dificuldades apresentadas. A partir daí, promover as intervenções necessárias, a fim de que o aluno supere suas limitações e o professor tenha um bom desempenho no momento de trabalhar os conteúdos, e assim atingir os objetivos esperados.

Nessa perspectiva, a cooperação do professor é uma das condições fundamentais para o sucesso da inclusão da criança na escola regular (GRAAF, 2002). Uma vez que é o professor que vai detectar no dia a dia quais ajustes podem e devem ser feitos no ambiente,

e como sua prática pedagógica pode contribuir na aprendizagem e desenvolvimento da criança com T21.

De acordo com Franco (2012), as práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até direcionar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos considerados fundamentais naquele nível de formação do aluno, cabe ao professor organizar a transmissão dos conteúdos curriculares para que os alunos tenham acesso ao conhecimento (FRANCO, 2015).

Desse modo, as práticas pedagógicas devem se organizar de forma reflexiva, o professor deve refletir sobre sua prática e a conscientização das intencionalidades que a presidem, sendo necessário que ele trabalhe com contradições, exigindo sua reflexão e ação; e historicidade, tomada de decisões e posições, se transformando por contradições (FRANCO, 2015).

Foi perguntado acerca dos pré-requisitos básicos para a alfabetização das crianças, os procedimentos de ensino utilizados para identificação deles, atividades para estimular os pré-requisitos e os fatores que contribuem e dificultam a aprendizagem das habilidades básicas de alfabetização, que estão descritas no quadro abaixo.

Quadro 11 - Pré-requisitos básicos para a alfabetização das crianças

CATEGORIA	TRECHOS DA FALA
Pré-requisitos básicos para a alfabetização	Criança motivada, com habilidades língüísticas, compreensão de letra, vocabulário, consciência fonêmica, conhecimento de letras e habilidades motoras. Para a criança com T21 é necessário habilidades básicas como comunicação, coordenação, equilíbrio e interação (Prof. ^a Isabela)
Procedimentos que ela utiliza para identificar os pré-requisitos básicos para a alfabetização	Acho importante a observação, provas diagnósticas e também os momentos de interação de conversação com as crianças. Com a criança com síndrome ações significativas para a vida do aluno interligada com a comunicação da maneira mais adequada (Prof. ^a Isabela)
Atividades para estimular os pré-requisitos básicos para a alfabetização	Gosto de estimular o diálogo, propor situações problemas, leitura na rotina de estudo e também de fazer experimentos criativos, alegres e afetivos. Com a criança com síndrome de Down gosto muito de usar atividades lúdicas e também atividades que estimule sua coordenação motora, atendendo assim as especificidade do aluno (Prof. ^a Isabela)
Fatores que contribuem e dificultam a aprendizagem das habilidades básicas de alfabetização	Acredito que os aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares são fatores que contribuem para aprendizagem. E considero como fatores que dificultam a aprendizagem a ausência de motivação, conflitos familiares, baixa qualidade de sono, diferenças culturais, deficiências na estrutura da educação como sala superlotadas, professores mal remunerados. Com a minha criança com síndrome de Down, considero a aceitação e a colaboração dos demais alunos, respeitando-o e inserindo eles nos grupos. Acredito que o trabalho colaborativo entre o especialista da Educação

	especial e o professor. E como dificuldade é a comunicação, coordenação e equilíbrio do Davi (Prof. ^a Isabela)
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à opinião inicial da professora Isabela sobre os pré-requisitos básicos para alfabetização das crianças, ela entende que é necessário que a criança se sinta motivada e desenvolva habilidades linguísticas, compreensão de letra, vocabulário, consciência fonêmica, conhecimento de letras e habilidades motoras. No que diz respeito à criança com T21, ela afirma que são necessárias habilidades básicas, como comunicação, coordenação, equilíbrio e interação.

Nogueira *et. al* (2007) dissertam sobre a importância da educação psicomotora no processo de alfabetização, e que esta deve ser praticada desde bebê pelas crianças, uma vez que o movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento do mundo que a rodeia através de seu corpo, de suas percepções e sensações.

Portanto, é com a educação motora que os estímulos, as habilidades psicomotoras, como coordenação global, viso-motora, imagem corporal, esquema corporal, organização espacial, organização temporal, discriminação visual e auditiva, são desenvolvidos.

A professora Isabela utiliza a observação, provas diagnósticas e também os momentos de interação, de conversação com as crianças como procedimentos para identificar os pré-requisitos para a alfabetização.

No entender de Zabala (1996,1998), a capacidade de observação e a elasticidade na forma de atuação desse profissional tornam possíveis o acompanhamento e a intervenção diferenciada, de forma a atender às necessidades apresentadas pelos alunos ao longo do processo: em situações de grupo, de interação individual, no decorrer de uma exposição ou no desenvolvimento de uma tarefa.

Corroborando com esses dados, Garton (1992) afirma que quanto mais cedo a criança se envolve nas relações sociais, mais benefícios obterá em curto ou longo prazo, haja vista as experiências e aprendizagens que resultam de tais interações.

Concernente aos procedimentos utilizados com a criança com T21, a professora Isabela relata que considera as ações significativas para a vida do aluno interligadas com a comunicação da maneira mais adequada.

Sendo assim, a seleção de atividades de ensino-aprendizagem com valor educativo significativo permite um papel ativo para o aluno, estabelecendo relações com o saber, com a redescoberta e com o desenvolvimento do pensamento. Essa forma será um processo lúdico e prazeroso se as diferenças individuais forem reconhecidas e as atividades

adequadas (CARVALHO, 2008).

Quanto às atividades que a professora Isabela utilizava para estimular os pré-requisitos, ela afirma gostar de estimular as crianças de diversas formas: através do diálogo, situações-problemas, leitura na rotina de estudo e também de proporcionar momentos alegres e afetivos com experimentos criativos.

Nesse seguimento, nota-se a importância da figura do professor criativo para o desenvolvimento da sua proposta de ensino, visto que ele é capaz de encorajar, acolher e provocar no momento certo, tendo como objetivo o desenvolvimento do potencial criador (ALENCAR & GALVÃO, 2007; FLEITH, 2007; MARTÍNEZ, 1997; RENZULLI, GENTRY & REIS, 2007) tendo consciência de seu papel para poder atuar nesse processo com intencionalidade.

Já com a criança com T21, a professora citou que gosta muito de usar atividades lúdicas e também atividades que estimulem sua coordenação motora.

Gomes (2009) afirma que o lúdico faz parte do universo infantil, por intermédio dele a criança aprende de maneira prazerosa, desenvolvendo aspectos fundamentais para sua formação humana, psíquica, emocional, cognitiva, social e física.

O lúdico tem sua origem na palavra “ludus”, que significa “jogo”, mas a definição do lúdico deixou de ser sinônimo de jogos, pois suas implicações passaram a ser reconhecidas como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. Desse modo, a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo, uma vez que o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica (PINHO, 2011).

Segundo Amarilha (1997), por meio do lúdico o indivíduo relaciona-se com a coletividade e consigo mesmo, dado que o lúdico é eminentemente educativo, no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação.

Nessa perspectiva, Piaget (1971) observa que o desenvolvimento da criança acontece pelo lúdico, ela precisa brincar para crescer. Diante desse pensamento, compreende a importância do universo lúdico na infância, uma vez que nele a criança se satisfaz, realiza seus desejos e explora o mundo ao seu redor.

Portanto, é preciso proporcionar às crianças atividades que promovam e estimulem seu desenvolvimento global, considerando os aspectos da linguagem, do cognitivo, afetivo, social e motor. Desse modo, o lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento global do ser humano, auxiliando na aprendizagem e no processo de

socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento.

De acordo com Silva (2011), as atividades lúdicas nas escolas devem trazer como contribuição melhoria nos resultados dos alunos. A autora afirma ainda que é importante dizer que as atividades lúdicas auxiliam na busca de melhores resultados por parte dos educadores que desejam mudanças. Visto que essas atividades seriam responsáveis por avanços e tornariam a sala de aula num ambiente melhor, mais agradável.

Além do lúdico, a estimulação da coordenação motora é uma das melhores formas para se desenvolver e ampliar o nível do controle motor e raciocínio. Como caracterizam Pollegri *et al* (2010, p. 2), para que possa explorar os objetos a sua volta ele adquire uma série de habilidades manipulativas que vão ser adicionadas ao repertório motor, permitindo o uso dos objetos para determinados fins, como o dos talheres, da tesoura, do lápis, da bola.

Para Tubino (2010), o lúdico está merecendo maior atenção, pois é o espaço e o momento em que as crianças exercem relações afetivas e com o mundo, com as pessoas e com os objetos. Por meio dessas atividades lúdicas, o professor pode promover trocas entre os alunos auxiliando-os na busca de alternativas para algumas situações-problemas encontradas.

No entanto, é necessário que o professor compreenda que cada aluno tem suas características e suas dificuldades, para que possa trabalhar suas potencialidades, valorizando seus conhecimentos, e suas dificuldades devem ser observadas e trabalhadas, de modo que a criança com T21 possa se desenvolver como as demais crianças.

A respeito dos fatores que contribuem e dificultam a aprendizagem das habilidades básicas de alfabetização, a professora Isabela relata que considera diversos aspectos, o emocional, o familiar, o psicológico, como aspectos facilitadores. E sobre os fatores que dificultam, tem-se a ausência de motivação das crianças assim como a estrutura da educação.

Corroborando com os dados acima, Lima (1995) defende a importância da qualidade do espaço na educação das crianças, no sentido de proporcionar um espaço que promova as condições mais favoráveis para o processo de desenvolvimento da criança.

Com a criança com T21, ela afirma como fatores que contribuem para aprendizagem a aceitação e a colaboração das demais crianças; além da inserção do Davi nos grupos, a professora também traz a importância do trabalho colaborativo. Como dificuldade, é exposta a comunicação, coordenação e falta de equilíbrio do Davi.

Os estudos de Sanches (2005) demonstraram que uma aprendizagem realizada com pares, bem conduzida, é quase imprescindível para o processo de inclusão escolar. Além

disso, segundo Moro (1991), a interação estabelecida nos grupos proporciona o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem dos alunos, sendo necessário confrontar as ideias e discussões encontradas em situações grupais.

Nesse momento, o professor deverá oferecer para as crianças situações de experimentações e resoluções de problemas com materiais e ambientes diversos que permitam a busca por soluções coletivas e interações entre os pares (DAVIS; ESPOSITO, 1989).

Assim como mencionado pela professora Isabela, o ensino colaborativo também pode ser tomado como um meio em prol da inclusão e o desenvolvimento das crianças com deficiência. Visto que o termo ensino colaborativo é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, no qual alguns possuem deficiência (COOK; FRIEND, 1993). Assim, é importante que os dois professores estejam dispostos a participar desse processo (MENDES, 2006).

Em relação ao desempenho dos seus alunos da classe nas atividades de leitura e escrita, a professora relatou que:

O desempenho dos alunos nas atividades de leitura é médio, eles têm domínio apenas das sílabas simples e algumas complexas. Na escrita os alunos também tem um desempenho médio. Mas de uma forma geral as crianças são empenhadas e são estimuladas na escrita e na leitura elas gostam de ler individualmente, querem ser avaliados e me procuram para receber elogios escritos. (Prof.^a Isabela)

Quanto ao desempenho da criança com T21 nas atividades de leitura e escrita, bem como seus pontos fortes nessas habilidades, a professora Isabela relata que a criança apresenta pouco interesse nas atividades de leitura e tem maior interesse nas atividades com materiais diversificados.

O Davi demonstra maior interesse quando entrego o canetão e ele vai até o quadro branco, ele gosta de fazer traçados aleatórios e sempre chama a colega Maria para ir até o quadro com ele. Quando estou fazendo a leitura de uma história ele demonstra interesse apenas no começo, logo se dispersa e quer andar pela sala. Nas atividades de escrita quando ele realiza, a Monitora sempre o ajuda, segurando em sua mão. Davi demonstra ter mais interesse em atividades que são utilizados materiais diferentes. (Prof.^a Isabela)

O relato da professora Isabela demonstra que a criança com T21 tem interesse em realizar as atividades com materiais concretos, atividades essas que promovem avanços na habilidade de coordenação motora.

Nesse sentido, Santos (2015) e Silva (2016) defendem a manipulação de material concreto ou manipulável na aprendizagem das crianças, uma vez que o uso desse material

permite ao aluno explorá-lo e assumir o papel de sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem. Independente de ter deficiência ou não.

Por fim, sobre os momentos de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica desenvolvida com a criança com T21, a professora Isabela refere que ocorre durante os momentos de ATPC na unidade escolar.

Segue exemplo de resposta obtida:

No momento do ATPC são realizadas algumas reflexões sobre o processo de aprendizagem do Davi, onde tenho trocas com as demais professoras e também com equipe gestora da escola. Além disso, ter a participação da pesquisadora na escola e na sala de aula, tem sido muito importante. Pois através dos nossos encontros estou tendo mais momentos de reflexões sobre minha prática e também aprendendo com ela sobre o desenvolvimento de um planejamento de atividades que podem contribuir cada vez para aprendizagem do Davi. (Prof.^a Isabela).

O relato da professora Isabela demonstra a importância das orientações e momentos de reflexão coletiva, propondo o desenvolvimento colaborativo dessas atividades, o qual é definido por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) como um serviço de apoio, em que os professores do ensino regular e especialista partilham responsabilidades, como planejar, instruir e avaliar.

Desse modo, Silva e Carneiro (2016) indicam o ensino colaborativo como um elemento importante para o trabalho pedagógico, podendo ser comprometido caso não haja interação entre gestores, professores da sala comum e da Educação Especial. Uma vez que o sucesso da colaboração depende da interação entre os professores e a compreensão de suas atribuições, pois “a efetivação de uma mudança educacional depende de novos entendimentos, por parte dos professores, sobre seu trabalho, seu propósito e a conexão do seu trabalho com o exercido pelo outro profissional.” (WOOD, 1998, p.182).

Para que haja uma aprendizagem efetiva, a parceria entre os professores deve implicar mudanças de suas práticas pedagógicas, na parceria com demais professores, bem como reflexões sobre suas atuações.

O Quadro 12 a seguir descreve as respostas obtidas pela professora Isabela, em relação aos pré-requisitos que seu aluno com T21 já havia ou não desenvolvido, ou estava em processo de desenvolvimento.

Quadro 12 - Pré-requisitos da criança com T21 matriculado no 1º do Esino Fundamental

PRÉ-REQUISITOS	SIM	NÃO	DESENVOLVIMENTO
Seu aluno com T21 tem domínio da linguagem oral?		X	
Seu aluno com T21 reconhece a linguagem escrita,?		X	
Seu aluno com T21 tem conhecimento das partes do seu corpo?	X		
Seu aluno com T21 tem noção do conceito de		X	

direita e esquerda?		
Seu aluno com T21 consegue identificar posição?	X	
Seu aluno com T21 consegue identificar direção?	X	
Seu aluno com T21 consegue identificar espaços?	X	
Seu aluno com T21 consegue identificar espessura?	X	
Seu aluno com T21 consegue identificar quantidade?	X	
Seu aluno com T21 movimenta os olhos durante a leitura?	X	
Seu aluno com T21 consegue respeitar os limites da folha na hora da pintura de algum objeto?		X
Seu aluno com T21 consegue organizar objetos em cima de uma mesa sem derrubá-los?		X
Seu aluno com T21 tem domínio dos conceitos ontem, hoje, amanhã?	X	
Seu aluno com T21 tem domínio dos conceitos dia, mês, ano, horas, estações do ano?	X	
Seu aluno com T21 tem domínio faz discriminação de semelhanças e diferenças entre objetos	X	
Seu aluno com T21 tem percepção de formas geométricas	X	
Seu aluno com T21 consegue tem percepção de tamanhos	X	
Seu aluno com T21 pinta dentro de limites?		X
Seu aluno com T21 reconhece a imagem referente as letras iniciais?	X	
Seu aluno com T21 reconhece as letras do alfabeto?	X	
Seu aluno com T21 reconhecem as sílabas?	X	
Seu aluno com T21 consegue identificar figura com a mesma sílaba?	X	
Seu aluno com T21 consegue identificar figuras que terminam com o mesmo som?	X	
Seu aluno com T21 consegue repetir as palavras de forma correta?	X	
Seu aluno com T21 consegue nomear figuras a partir de desenhos?	X	
Seu aluno com T21 consegue identificar as cores?	X	
Seu aluno com T21 consegue completar atividades de traçado?	X	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Foi perguntado também à professora informações a respeito dos demais colegas de classe, que estão descritas no quadro a seguir.

Quadro 13 : Pré-requisitos dos alunos matriculados no 1º do Ensino Fundamental

PRÉ-REQUISITOS	SIM	NÃO	DESENVOLVIMENTO
Seus alunos (a) tem domínio da linguagem oral?	X		
Seus alunos (a) reconhecem a linguagem escrita,?	X		
Seus alunos (a) tem conhecimento das partes do seu corpo?	X		
Seus alunos (a) tem noção do conceito de direita e esquerda?	X		
Seus alunos (a) conseguem identificar posição?	X		
Seus alunos (a) conseguem identificar direção?	X		
Seus alunos (a) conseguem identificar espaços?	X		

Seus alunos (a) conseguem identificar espessura?	X
Seus alunos (a) conseguem identificar quantidade?	X
Seus alunos (a) movimentam os olhos durante a leitura?	X
Seus alunos (a) conseguem respeitar os limites da folha na hora da pintura de algum objeto?	X
Seus alunos (a) conseguem organizar objetos em cima de uma mesa sem derruba-los?	X
Seus alunos (a) tem domínio dos conceitos ontem, hoje, amanhã?	X
Seus alunos (a) tem domínio dos conceitos dia, mês, ano, horas, estações do ano?	X
Seus alunos (a) tem domínio faz discriminação de semelhanças e diferenças entre objetos	X
Seus alunos (a) tem percepção de formas geométricas	X
Seus alunos (a) conseguem tem percepção de tamanhos	X
Seus alunos (a) pintam dentro de limites?	X
Seus alunos (a) reconhecem a imagem referente as letras iniciais?	X
Seus alunos (a) reconhecem as letras do alfabeto?	X
Seus alunos (a) reconhecem as sílabas?	X
Seus alunos (a) conseguem identificar figura com a mesma sílaba?	X
Seus alunos (a) conseguem identificar figuras que terminam com o mesmo som?	X
Seus alunos (a) conseguem repetir as palavras de forma correta?	X
Seus alunos (a) conseguem nomear figuras a partir de desenhos?	X
Seus alunos (a) conseguem identificar as cores?	X
Seus alunos (a) conseguem completar atividades de traçado?	X

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Os dados evidenciam que a criança com T21 apresentava apenas duas habilidades completamente desenvolvidas, referentes ao conhecimento das partes do corpo e à movimentação dos olhos durante a leitura. Concernente às habilidades que estão em processo de desenvolvimento, a professora Isabela discorre sobre 3 habilidades referentes a área motora, área que a criança demonstra maior habilidade.

No que se refere aos pré-requisitos que a criança com T21 ainda não tem domínio, são encontradas 22 respostas, sendo habilidades da área de cognição entre elas: linguagem, escrita, reconhecimento de letras, sílabas, entre outras, considerando portanto que ela não tem domínio dessas habilidades consideradas pré-requisitos para a alfabetização.

Em relação aos pré-requisitos das demais crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental, a professora Isabela afirma que os alunos demonstravam domínio de 26 habilidades consideradas essenciais para a alfabetização, apresentando apenas um

desenvolvimento inicial na habilidade de temporalidade. Diante desses resultados, evidencia-se a necessidade de implementar atividades que promovam a aprendizagem das habilidades consideradas pré-requisitos para a alfabetização, especialmente para as crianças com T21.

3.2 NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO EM RELAÇÃO AS HABILIDADES BÁSICAS PARA ALFABETIZAÇÃO NAS ÁREAS DA COGNIÇÃO, MOTRICIDADE E LINGUAGEM

O nível de desenvolvimento tangente às habilidades básicas para alfabetização nas áreas da cognição e motricidade será descrito individualmente, e os dados foram organizados em tabelas, partindo-se das avaliações realizadas.

As primeiras avaliações foram baseadas no Inventário Portage Operacionalizado (IPO) e organizadas em tabelas com as áreas avaliadas, sendo área cognitiva, motora e linguagem, faixa etária de até 6 anos, os número de itens avaliados e o número de acertos em cada faixa etária avaliada.

Em seguida, foram aplicadas as avaliações do repertório básico para a alfabetização (IAR), que também foram organizadas em tabelas, com as áreas do IAR avaliadas, sendo elas: esquema corporal, lateralidade, posição, direção, espaço, tamanho, quantidade, forma, discriminação visual e coordenação motora fina e a classificação em cada área.

Os dados apresentados no protocolo de avaliação das habilidades para a alfabetização (Método Horizontes) também estão expressos em tabela, que contempla cinco áreas referentes à motricidade fina e geral, exercícios gráficos, formas, cores e avaliação geral, computadas por pontuação feita pelas crianças com T21.

Matheus

A avaliação do desenvolvimento na área da cognição, motor e linguagem baseada no Inventário Portage Operacionalizado está representada na tabela a seguir:

Tabela 1 - Desempenho das áreas de desenvolvimento (cognição, motricidade e linguagem) em porcentagem para cada faixa etária da criança.

Crianças	Cognição(%)	Motor(%)	Linguagem(%)
0-1 ano	100,00	100,00	100,00
1-2 anos	80,00	100,00	77,77
2-3 anos	31,25	70,58	16,66
3-4 anos	12,50	60,00	4,16
4-5 anos	9,09	43,75	0,00
5-6 anos	0,00	0,00	0,00

Conforme recomendado no Inventário Portage, foi necessário retroceder à faixa etária anterior durante a avaliação. O rebaixamento de faixa etária indicou que Matheus se encontrava com um desempenho baixo, uma vez que a criança ainda não possuía as habilidades esperadas para a sua faixa etária, na área da cognição, motora e linguagem.

Matheus obteve 100% de acerto nas habilidades avaliadas apenas na faixa etária de até 1 ano, não apresentando nenhum acerto na faixa etária dos 5 a 6 anos .

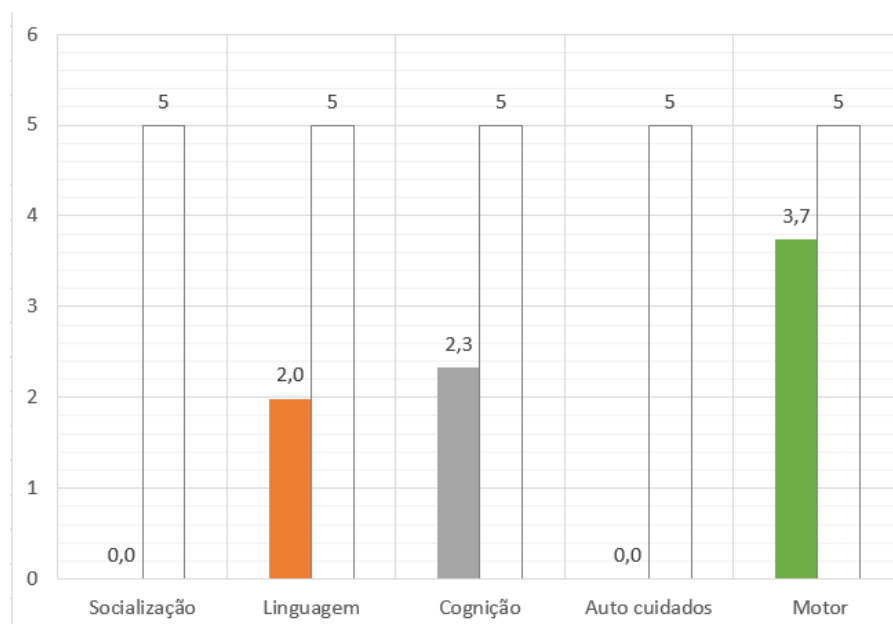
Na area da cognição, a criança com T21 apresentou um número maior de acertos na faixa etária de 1 a 2 anos, 80 % de acertos; na faixa etária de 2 a 3 anos apresentou 31,25% de respostas corretas; seguido de 12,50% na faixa etária de 3 a 4 anos; e por fim na faixa etária 4 a 5 anos de idade a criança obteve 9,09 % de acertos.

No que concerne à área da motricidade, a criança mostrou desempenho satisfatório, com 100 % de acertos na faixa etária de até 2 anos; na faixa etária de 2 a 3 anos ele obteve 70,58% de acertos; de 60% na faixa etária de 3 a 4 anos; e 43,75% na avaliação realizada entre 4 e 5 anos de idade.

No que se refere à linguagem, Matheus, alcançou 77,77% de acertos na faixa etária de 1 a 2 anos; seguidos de 16,66% na avaliação realizada entre 2 e 3 anos e, por fim, 4,16% entre 3 e 4 anos.

Nota-se, portanto, que Matheus obteve um desempenho melhor na habilidade motora, diminuindo uma faixa etária se comparada à habilidade cognitiva e linguagem.

Gráfico 1 : Idade de desenvolvimento nas áreas cognição, motricidade e linguagem Matheus



O Gráfico 1 apresenta o resultado a respeito da idade em desenvolvimento nas áreas avaliadas; sendo assim, na habilidade de linguagem Matheus encontrava-se com 2 anos de idade. Na área da cognição, a criança possuía habilidades referentes a uma criança de 2 anos e 3 meses. A criança apresentou idade de desenvolvimento maior apenas na habilidade motora, correspondendo à idade de 3 anos e 7 meses.

Na avaliação do repertório básico para a alfabetização (IAR), o Matheus obteve desempenho incompatível com a classificação, visto que não obteve nenhum acerto. Em todas as áreas avaliadas, a criança com T21 foi classificada com “Muita Dificuldade (MD)” pelo instrumento. Esses resultados indicam que as habilidades pré-requisito requeridas por essas áreas não estavam presentes de forma consistente no repertório dele, como pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 2 - Classificação geral do desempenho segundo os critérios do IAR

Áreas do IAR	Classificação	Quantidade de Itens
A1 Esquema corporal	MD	6
A2 Lateralidade	MD	4
A3 Posição	MD	6
A4 Direção	MD	2
A5 Espaço	MD	2
A6 Tamanho	MD	6
A7 Quantidade	MD	6
A8 Forma	MD	4
A9 Discriminação Visual	MD	6
A13 Coordenação Motora Fina	MD	1

Nota: AT = Acerto Total; AD = Alguma Dificuldade; MD = Muita dificuldade
 Fonte: elaborado pela pesquisadora

No protocolo de sondagem das habilidades para a alfabetização (Método Horizontes), os dados apontam que na avaliação da motricidade fina e geral Matheus obteve uma pontuação maior, com 54 pontos. Na avaliação de exercícios gráficos, a criança com T21 obteve apenas três pontos, e nas demais áreas avaliadas não obteve nenhuma pontuação. Matheus alcançou um total de 57 pontos, a partir da avaliação das áreas motricidade fina e motricidade geral e exercícios gráficos.

Tabela 3 - Classificação geral do desempenho segundo os critérios do Método Horizontes

Áreas do Método Horizontes	Pontos	Quantidade de Itens
Avaliação Motricidade		30
Fina e Motricidade Geral	54	
Avaliação Exercícios	3	20
Gráficos		
Avaliação Formas	0	1
Avaliação Cores	0	1
Avaliação Geral	57	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Dessa forma, com base na pontuação apresentada pela criança com T21, vê-se que ele pode ser classificado com o conceito insuficiente, dado que obteve número de pontos abaixo de 188, apresentando um valor numérico de 4 e idade mental menor de 4 anos e meio, como descrito na tabela abaixo.

Tabela 4 - Avaliação geral

Conceito	Nº de Pontos	Valor numérico	Idade Mental
Hors			
Concours	470	10	8 anos
Excelente	469/ 424	9,5	7 anos
Ótimo	423/ 377	9	6 ½ anos
Muito bom	376/330	8	6 anos
Bom	329/ 283	7	5 ½ anos
Regular	282/ 236	6	5 anos
Fraco	235/ 188	5	4 ½ anos
Insuficiente	abaixo de 188	4	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Davi

A avaliação do desenvolvimento na área da cognição, motor e linguagem baseada no Inventário Portage Operacionalizado está representada na tabela a seguir:

Tabela 5 - Desempenho das áreas de desenvolvimento (cognição, motricidade e linguagem) em porcentagem para cada faixa etária da criança.

Crianças	Cognição(%)	Motor(%)	Linguagem(%)
0-1 ano	100,00	100,00	100,00
1-2 anos	80,00	100,00	77,77
2-3 anos	37,50	70,58	20,00
3-4 anos	16,66	66,66	4,16
4-5 anos	9,09	43,75	0,00
5-6 anos	0,00	6,89	0,00

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Conforme recomendado no Inventário Portage, foi necessário retroceder à faixa etária anterior durante a realização da avaliação. O rebaixamento de faixa etária indicou que Davi se encontrava com um desempenho baixo, uma vez que a criança ainda não possuía as habilidades esperadas para a sua faixa etária, na área da cognição, motora e linguagem.

Davi obteve 100% de acerto nas habilidades avaliadas, apenas na faixa etária de até 1 ano, não tendo nenhum acerto na faixa etária dos 5 aos 6 anos .

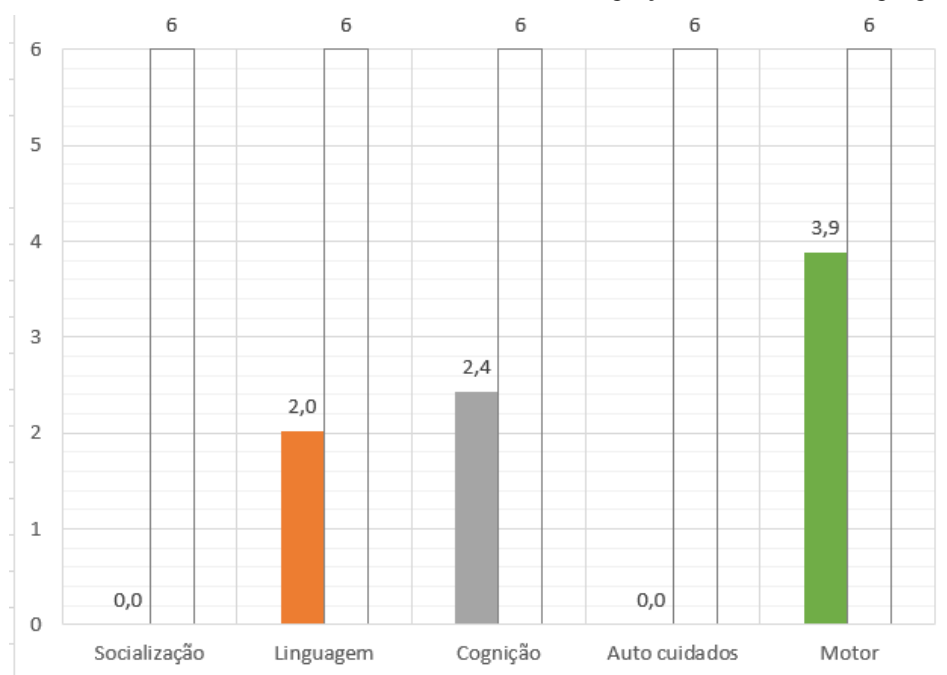
Na area da cognição, a criança com T21 apresentou um número maior de acertos na faixa etária de 1 a 2 anos, com 80 % de acertos; na faixa etária de 2 a 3 anos apresentou 37,50 % de respostas corretas; de 16,66% na faixa etária de 3 a 4 anos, e por fim na faixa etária de 4 a 5 anos obteve 9,09 % de acertos.

Quanto à área da motricidade, a criança apresentou desempenho satisfatório com 100 % de acertos na faixa etária de de até 2 anos; na faixa etária de 2 a 3 anos ele realizou 70,58% de acertos, seguidos de 66,66 % na faixa etária de 3 a 4 anos; na avaliação realizada entre 4 e 5 anos de idade Davi alcançou 43,75%; e, por fim, na faixa etária de 5 a 6 anos a criança adquiriu 6,89% de acertos na habilidade avaliada.

Quanto à habilidade de linguagem, Davi alcançou 77,77% de acertos na faixa etária de 1 a 2 anos, seguidos de 20,00% na avaliação realizada entre 2 a 3 anos e, por fim, 4,16% com 3 a 4 anos.

Constata-se, portanto, que Davi também obteve um desempenho melhor na habilidade motora, diminuindo uma faixa etária se comparada à habilidade cognitiva e linguagem.

Gráfico 2 : Idade de desenvolvimento nas áreas cognição, motricidade e linguagem Davi



Fonte: elaborado pela pesquisadora

O Gráfico 2 ilustra o resultado a respeito da idade em desenvolvimento nas áreas avaliadas; sendo assim, na habilidade de linguagem Davi encontrava-se com 2 anos de idade. Na área da cognição, a criança possuía habilidades referentes a uma criança de 2 anos e 4 meses. A criança apresentou idade de desenvolvimento maior apenas na habilidade motora, correspondendo à idade de 3 anos e 9 meses.

Na avaliação do repertório básico para a alfabetização (IAR), Davi também mostrou um desempenho incompatível com a classificação do protocolo de avaliação do repertório básico para a alfabetização, visto que não obteve nenhum acerto nas diversas áreas avaliadas. Em todas as áreas, a criança com T21 foi classificada com “Muita Dificuldade (MD)” pelo instrumento. Novamente os resultados indicam que as habilidades de pré-requisito requeridas por essas áreas ainda não estão presentes no desenvolvimento da criança com T21.

Tabela 6 - Classificação geral do desempenho Davi segundo os critérios do IAR

Áreas do IAR	Classificação	Quantidade de Itens
A1 Esquema corporal	MD	6
A2 Lateralidade	MD	4
A3 Posição	MD	6
A4 Direção	MD	2

A5 Espaço	MD	2
A6 Tamanho	MD	6
A7 Quantidade	MD	6
A8 Forma	MD	4
A9 Discriminação Visual	MD	6
A13 Coordenação Motora Fina	MD	1

Nota: AT = Acerto Total; AD = Alguma Dificuldade; MD = Muita dificuldade
 Fonte: Elaborada pela pesquisadora

No protocolo de sondagem das habilidades para a alfabetização (Método Horizontes), os dados das tabelas apontam que, assim como nas demais avaliações na área da motricidade fina e geral, Davi obteve uma pontuação maior, com 85 pontos. Enquanto na avaliação de exercícios gráficos, a criança com T21 obteve apenas quatro pontos, e nas demais áreas avaliadas não obteve nenhuma pontuação. Davi obteve um total de 89 pontos, na avaliação das áreas motricidade fina e motricidade geral e exercícios gráficos.

Tabela 7 - Classificação geral do desempenho Davi segundo os critérios do Método Horizontes

Áreas do Método	Pontos	Quantidade de Itens
Horizontes		
Avaliação Motricidade		
Fina e Motricidade	85	30
Geral		
Avaliação Exercícios		
Gráficos	4	20
Avaliação Formas		
	0	1
Avaliação Cores		
	0	1
Avaliação Geral		
	89	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Por conseguinte, pela pontuação apresentada por Davi, vê-se que ela também pode ser classificada com o conceito insuficiente, já que obteve número de pontos abaixo de 188, valor numérico de 4 e idade mental menor de 4 anos e meio.

Tabela 8 - Avaliação geral

Conceito	Nº de pontos	Valor numérico	Idade Mental
Hors Concours	470	10	8 anos
Excelente	469/ 424	9,5	7 anos
Ótimo	423/ 377	9	6 ½ anos
Muito bom	376/330	8	6 anos
Bom	329/ 283	7	5 ½ anos
Regular	282/ 236	6	5 anos
Fraco	235/ 188	5	4 ½ anos
Insuficiente	abaixo de 188	4	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

De acordo com a tabela acima, para a criança estar com conceito *hors concours*, ela precisava completar 470 pontos, sendo classificada com idade mental de 8 anos. Para receber conceito excelente, a criança precisava realizar entre 424 a 469 pontos obtendo assim a idade mental de 7 anos. Em seguida, para ser classificada no conceito ótimo, a criança necessitava realizar de 377 a 423 pontos obtendo assim a idade mental de 6 anos e meio.

Para receber o conceito muito bom, era necessário que a criança tivesse 330 a 376 pontos, classificada com idade mental de 6 anos. No conceito bom, a criança precisava alcançar no mínimo 283 pontos, sendo classificada com idade mental de 5 anos e meio. Se a criança realizasse de 236 a 282 pontos, era classificada com conceito regular e com idade de 5 anos. A criança poderia ser classificada com o conceito fraco, se obtivesse uma pontuação de no máximo 235 pontos com a idade mental de 4 anos e meio e, por fim, o último conceito é denominado insuficiente, quando a criança realiza menos de 188 pontos.

À vista disso, Dalla Déa (2009) argumenta que a pessoa com T21 pode apresentar limitações em seu desenvolvimento físico e intelectual. No entanto, com os estímulos oferecidos pela família desde o nascimento, bem como pelo apoio de professores e colegas, essa criança pode ter acesso à escola regular e aprender como qualquer outra, respeitando seu próprio ritmo.

Nesse contexto, Valentim (2011) destaca que não é correto pré-determinar o desenvolvimento de um indivíduo apenas com base em sua condição biológica, pois as relações sociais e as condições de aprendizagem favoráveis podem desempenhar um papel significativo no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência.

3.3 FORMAÇÃO COLABORATIVA PARA OS PROFESSORES ACERCA DAS HABILIDADES BÁSICAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM T21 CONSIDERANDO A DIVERSIDADE ESCOLAR

Neste item de análise, serão apresentadas temáticas categorizadas durante a formação colaborativa efetuada com as professoras participantes do estudo.

A formação baseou-se no desenvolvimento de encontros para estudo e reflexão, possibilitando espaços de criação de novas relações entre teoria e prática, em que as professoras poderiam descrever e analisar suas práticas pedagógicas, desenvolvendo um processo reflexivo (IBIAPINA, 2008).

A proposta foi apresentada às professoras no primeiro encontro, assim como as indicações a respeito das necessidades formativas sobre a T21, sendo discutidas, nesse encontro, as dúvidas a serem trabalhadas e a organização do cronograma, elaborado coletivamente.

Nesse momento, as participantes também fizeram outras demandas de formação, que foram acrescentadas à proposta. No decorrer dos encontros, o cronograma foi sendo alterado, seguindo as necessidades e indicações das professoras.

Foram utilizados, também, exemplos práticos com o conteúdo já estabelecido para auxiliar na compreensão das professoras, bem como em suas práticas e formação pedagógica.

Durante os encontros, foram elaboradas atividades baseadas no planejamento bimestral da Pré-escola da Educação Infantil e da sala do 1º ano do Ensino Fundamental fornecido pelas professoras, de forma a adequar as atividades para as crianças com T21. As atividades foram efetuadas durante o horário regular das aulas e inseridas no planejamento semanal das professoras.

Reflexões sobre a prática pedagógica e o aluno com T21 acerca dos pré requisitos para alfabetização

Sempre estou refletindo sobre a minha prática pedagógica, mas me sinto muito insegura quanto ao planejamento. Durante a nossa rotina de aula, sempre tento ajustar minha prática e as atividades para que Matheus possa participar. Sempre estou pesquisando e lendo, mas mesmo assim tenho muitas dúvidas. Então achei muito importante essas informações que foram apresentadas no slide sobre as características e os processos de aprendizagem dessas crianças, que momento importante e com muita aprendizagem Joice. (Vivian, segundo encontro)

Sempre procuro ler e entender mais sobre a síndrome de Down, acho muito importante quando podemos ter esse momento de reflexão, pois são nesses momentos que vejo os avanços do Davi e também o que devo mudar em minha prática pedagógica. E com essa imagem que você trouxe no slide agora consigo

compreender porque diversas vezes quando chamo o Davi ele não me responde e quando apresento um material colorido, ele demonstra maior interesse e mantém mais a sua atenção (Isabela, segundo encontro).

Para as professoras Vivian e Isabela, é preciso fazer diversas reflexões sobre a síndrome de Down, referentes às características, processos de aprendizagem, estratégias para inclusão, e a importância do planejamento com acessibilidade curricular. Visto que é o primeiro ano que elas recebem as crianças com T21, não tendo conhecimento nem prática com essas crianças.

Em relação aos pré-requisitos para alfabetização, as professoras Isabela e Vivian relataram que consideram o domínio da consciência fonêmica, motivação, gosto pela leitura e também o amadurecimento como pré-requisitos que contribuem na habilidade da leitura e da escrita.

Os pré-requisitos que considero importantes para a alfabetização são consciência fonêmica e fonológica, também acho importante que a criança tenha conhecimento do mundo letrado, desenvolva gosto pela leitura e para estimular eu utilizo diversos tipos de textos como as histórias infantis, contos, clássicos, criação de história a partir de figuras, pseudoleitura de imagens. Para poder estimular essas crianças a terem um vocabulário amplo e amadurecimento do desenvolvimento cognitivo. (Vivian, segundo encontro)

Joice, a motivação é algo extremamente importante para a aprendizagem das crianças. Se a criança está motivada, ela vai demonstrar maior interesse em aprender. E pensando na leitura e na escrita acho necessário já ter adquiridos algumas habilidades como compreensão das letras, ter consciência fonêmica, e também habilidades motoras (Isabela, segundo encontro)

Por fim, as professoras e a pesquisadora refletiram sobre o papel e a função do professor de Educação Especial, já que no município esse profissional ainda não faz parte do quadro de funcionários das escolas.

Acredito que se tivéssemos um professor de educação especial em nossa escola, a aprendizagem e a inclusão do Matheus aconteceria de forma mais efetiva. Tenho muitas dúvidas de como trabalhar com essa criança, e se tivesse orientação de um especialista na área de Educação Especial na Unidade seria muito importante para o trabalho alcançar os resultados desejados. (Vivian, segundo encontro)

Nossa, eu sinto muita falta desse profissional! Pois mesmo com as minhas pesquisas, leituras e momentos de reflexão com as demais professoras e com a gestão da escola ainda tenho muitas dúvidas sobre a aprendizagem do Davi. Se tivéssemos esse professor conosco, poderíamos juntos refletir e planejar atividades que estimulasse cada vez mais o desenvolvimento dele. (Isabela, segundo encontro)

Os relatos das professoras revelam a importância e a necessidade da contratação do professor especialista para as escolas, visto que, com a parceria colaborativa, a

aprendizagem das crianças com T21 aconteceria de forma mais completa. De fato a proposta de inclusão escolar vai além do acesso escolar, as escolas devem responder às necessidades de suas crianças, considerando a heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Para tanto, é preciso uma estrutura de organização que vá além do professor, com serviços de apoio para que o processo de inclusão se concretize de fato (DUARTE, 2008).

Nessa perspectiva, estudos vêm sendo realizados a respeito da proposta da parceria colaborativa entre professores do Ensino Regular e da Educação Especial e da formação continuada dos professores mediante estudos e reflexões sobre suas práticas pedagógicas, fundamentados na proposta do Ensino Colaborativo, que envolve o trabalho entre o professor da Educação Especial e o professor da sala comum em parceria, cujas responsabilidades são divididas, sendo ambos responsáveis pelo planejamento, instrução e avaliação do ensino oferecido a um grupo heterogêneo de alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Pesquisas como as desenvolvidas por Capellini (2004), Zanata (2004), Toledo (2011), Rabelo (2012), Lago (2014), Vilaronga (2014) e Mendes (2016), de modo geral, pautam-se na verificação, análise, elaboração, implementação e avaliação das possibilidades da parceria colaborativa entre professores do Ensino Regular e da Educação Especial, bem como na experiência na formação continuada destes, trazendo como resultado sua contribuição tanto para os profissionais envolvidos quanto para o desenvolvimento dos alunos PAEE.

Nesse segmento, Bueno (1999), afirma que a qualidade no ensino em uma perspectiva inclusiva engloba, principalmente, os professores do ensino comum e seus conhecimentos teóricos, práticos, as diversidades bem como os professores especialistas que atuam com as crianças-alvo da Educação Especial apoiando o trabalho dos professores comuns.

Nesse sentido, evidencia-se a importância do trabalho colaborativo para inclusão do aluno com T21, pois, na maioria das vezes, os professores das salas regulares não sabem qual a melhor maneira de lidar com esses alunos, ressaltando a importância do professor especializado, diante de uma perspectiva colaborativa.

Reflexões acerca dos resultados das avaliações dos pré requisitos para alfabetização

Foram apresentados e explicados às professoras os instrumentos empregados na avaliação das crianças com T21, seguindo a ordem de aplicação deles.

Gostei muito do Inventário Portage, achei ele bem completo, porque com ele é possível identificar qual faixa etária a criança se encontra no desenvolvimento de várias áreas. E depois de identificar, o professor pode fazer o seu planejamento para atender as necessidades da criança avaliada. Achei bem interessante também os protocolos, mas achei eles são mais classificatórios e essa é a primeira vez que tenho conhecimento sobre esses instrumentos. (Vivian, terceiro encontro)
É a primeira vez, que estou tendo contato com esse tipo de avaliação, mas achei bem interessante porque com o manual foi possível você identificar exatamente qual a idade que o Davi está em seu desenvolvimento. (Isabela, terceiro encontro)

O relato da professora Vivian indica mais uma vez como é decisiva a avaliação para o planejamento, assim como o uso dos instrumentos e a formação para o conhecimento e aplicação deles.

Depois da apresentação dos instrumentos, foram realizadas as análises e discussões da pontuação das crianças com T21 de acordo com cada instrumento. E a professora Isabela referiu-se à importância de compreender tais dados sobre o nível de desenvolvimento da criança com T21.

Nossa! O Matheus apresentou um desenvolvimento muito abaixo da sua idade. Durante as aulas, eu sempre observei que ele ainda não possui as habilidades esperada para a sua faixa etária, então sempre pensei em atividades que estimulasse sua aprendizagem. Mas apenas agora com a avaliação, consigo compreender exatamente em qual faixa etária ele se encontra. (Vivian, terceiro encontro)

Olhar essas avaliações, ter essas informações me faz pensar nas atividades que venho realizando com ele. Pois agora eu consigo entender que por mais que as atividades estavam sendo adaptadas, elas ainda não atendam às necessidades do Davi, pois ele ainda não apresenta o domínio das habilidades para fazê-las, e agora com essas informações posso pensar sobre um atividades que vão ajudar no desenvolvimento dele (Isabela, terceiro encontro)

Os aspectos refletidos pelas professoras vão ao encontro do estudo de Capellini (2004), que afirma que, em relação ao processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve nortear o planejamento, como também redirecionar as ações pedagógicas.

Assim, de acordo com Carvalho (2008), as práticas pedagógicas inclusivas demandam mudanças no trabalho em equipe, apontando para um apoio mútuo. Tais práticas devem reconhecer as diferenças e voltarem o seu trabalho para a diversidade. Reconhecer as diferenças implica apostar no potencial de aprendizagem de cada criança mediante formas, ritmos e estilos diferenciados.

Com a finalidade de discutir acerca do planejamento e do currículo escolar, as professoras efetuaram a leitura da charge do Calvin.

Figura 1 – Charge para reflexão acerca do currículo.



Fonte: NOVA ESCOLA. **Calvin e seus amigos**. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>. Acesso em: 20 out 2022.

Após a leitura da charge, as professoras relataram sobre suas reflexões apontadas a seguir:

Acredito muito em um fator que contribuem não só para a aprendizagem das habilidades para alfabetização, mas também para todos os outros conteúdos que é a afetividade. O vínculo com a pessoa que intermedia as atividades é extremamente importante para o desenvolvimento dessa criança, pois é através deste vínculo que será possível compreender o que motiva e tem maior interesse para os alunos. Além disso, as práticas pedagógicas devem ser significativas, com a utilização de materiais e recursos adequados e adaptados a cada necessidade. (Vivian, quinto encontro).

Joice eu acredito que em relação ao Davi, tenho que pensar nas habilidades que ele necessita aprender, por isso muita vezes utilizo atividades diferenciadas e não sigo o planejamento que eu faço para a sala. Sempre procuro levar atividade concretas e do interesse dele e mesmo assim ele perde o interesse rápido. Muitas vezes inicio a aula com uma atividade concreta que vai estimular a sua coordenação motora por exemplo e em seguida entrego a atividade que os demais alunos estão realizando. (Isabela, quinto encontro).

Diante das narrativas das professoras Vivian e Isabela, verifica-se que elas mencionam a necessidade de o currículo ser elaborado e organizado conforme os interesses e as necessidades das crianças com T21 . Desta forma, considera-se relevante que o currículo seja voltado para aprendizagem das crianças, levando em conta suas possibilidades e as necessidades.

Para Oliveira (2008), é preciso construir uma proposta curricular que vá além do currículo tradicional, proposta que pense no desenvolvimento integral, nas especificidades do seu educando e em sua inserção na sociedade. A proposta curricular que visa atender às exigências da inclusão deve proporcionar as pessoas com deficiência intelectual acesso às novas formas de aprendizagem e conhecimento.

Herdero (2020) cita que as inflexibilidades curriculares geram barreiras não

intencionais para o acesso ao aprendizado. O currículo deverá ser flexível e personalizado para propiciar aos professores alcançar objetivos que atendam às necessidades de todos os estudantes.

Sendo assim, para a elaboração e construção do currículo é fundamental que os professores conheçam as necessidades, potencialidades e a realidade escolar. Com a finalidade de promover uma aprendizagem significativa, com o apoio e parceria dos professores especialistas, para que sejam pensadas formas de as crianças com T21 terem acesso ao currículo e também para a construção de práticas adequadas que promovam uma inclusão escolar efetiva.

O guia para os professores proposto por Stainback (1999), traz indagações de diversos autores, acerca da consciência de inclusão, ou seja, as indagações ocorrem pelo fato de que a informação, na maioria das vezes, é apresentada de um modo que reforça os padrões negativo nas pessoas com deficiência. Para que isso não aconteça, sugerem algumas diretrizes, tais como o papel e a importância da família:

- 1) Planejar ações com consentimento e participação da pessoa com deficiência e sua família;
- 2) Usar informações concentradas nas pessoas; - Manter a dignidade, a ética e o respeito;
- 3) Prescrever em vez de descrever, envolver a pessoa como um participante ativo;
- 4) Estimular perguntas e identificar fontes de apoio de informações, os pais podem e devem acreditar que o progresso, embora lento, está acontecendo e que este pode ser acelerado a partir da tomada de consciência dos pais, ao perceberem o poder que têm em suas mãos e que podem sim fazer a diferença na vida seus filhos. (STAINBACK 1999, p. 419-421).

Sendo assim, é fundamental valorizar todas as fontes de apoio e informações que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com T21, além de promover o fortalecimento da relação entre a escola e a família.

3.4 PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM T21

No presente tópico, serão apresentadas as opiniões e diálogos realizados com as professoras participantes da pesquisa sobre o planejamento de atividades levando em consideração os pré-requisitos das crianças nas avaliações.

As atividades foram baseadas no planejamento bimestral da Pré-escola da Educação Infantil e da sala do 1º ano do Ensino Fundamental fornecido pelas professoras, de forma a adequa-las atividades para as crianças com T21. Durante os encontros foram selecionadas as atividades que seriam trabalhadas com a sala, pensando-se na necessidade de inserir Matheus e Davi. Com base nos conteúdos planejados para a sala de aula, foram articuladas

atividades que envolvessem as habilidades de cognição, motricidade e linguagem. As atividades foram realizadas durante o horário regular das aulas e inseridas no planejamento semanal da professora.

A seguir serão descritas as atividades planejadas para cada criança.

Matheus

Atividade 1 – Conto Festa no céu: Formas geométricas

A primeira atividade elaborada foi a das formas geométricas, durante a hora da história, quando foi explorado o conto Festa no Céu, sendo utilizado o livro para contação.

Logo após a contação, as crianças puderam manusear e recontar a história entre elas. Neste momento, a professora Vivian sentou-se ao lado da criança com T21 para lhe mostrar e ler o conto mais uma vez. Em seguida, foi proposto que as crianças identificassem e reconhecessem a forma geométrica círculo, construísem elementos a partir do círculo e verificassem locais e objetos com formato de círculo.

Na ocasião, a professora utilizou círculos recortados para que as crianças pudessem perceber a forma e testar o que poderiam construir a partir dela. Depois desse momento de exploração prática na sala de aula, os alunos retornaram às suas carteiras para uma atividade impressa sobre as formas geométricas.

A criança com T21 participou desse momento de exploração prática em sala de aula, com a mediação da professora Vivian e, em seguida, retornou à sua carteira para fazer a atividade do casco da tartaruga. Para esta atividade, foi elaborado um desenho de tartaruga plastificado em tamanho A3 com fitas dupla face previamente coladas nela e formas geométricas cortadas em EVA colorido. O objetivo da atividade era que a criança colasse as formas geométricas no casco da tartaruga.

Foram utilizados como recurso para realização das atividades um livro de história círculos recortados, figuras e imagens diversas.

Atividade 2 – Cores

A segunda atividade visava ampliar o repertório de cores, reconhecer as cores primárias e trabalhar a percepção visual e discriminação de cores.

Para fazer a atividade, as crianças deveriam classificar e sequenciar bolinhas coloridas de acordo com a legenda, nomeando cada cor que deveriam encaixar na sequência. Após a brincadeira, as crianças realizaram a atividade impressa.

Para envolver o pequeno Matheus na proposta, foram utilizadas: água, bolinhas coloridas e uma peneira para que ele pudesse ter o contato e desenvolvesse, além da

habilidade de pegar as bolinhas com utensílio, também o contato com cores variadas e água, que ele gosta muito. Durante a atividade, Matheus utilizou a peneira assim como as mãos; essa proposta fez a criança permanecer por um tempo maior do que em outras práticas.

Foram utilizados como recursos para realização das atividades: bolas coloridas, fichas com sequências, bacia com água e peneira para pegar as bolinhas.

Atividade 3 – Alinhavo

A terceira atividade constituiu em alinhar a letra do dia, identificar e reconhecer a letra e trabalhar discriminação das letras do alfabeto.

O desenvolvimento da atividade ocorreu usando uma placa de isopor com furos e um cadarço em que as crianças deveriam alinhar a letra do dia, treinando e compreendendo o sentido da escrita e traçado da letra. Após a proposta, foi apresentada às crianças a letra do dia, e eles realizaram a atividade impressa.

Para a criança com T21, na primeira tentativa também foi utilizada a placa de isopor e o cadarço, porém ela não teve interesse em realizá-la, não obtendo sucesso a forma dessa prática. Portanto, foi utilizado outro recurso preparado especificamente para alinhavo. No qual, com o tecido, Matheus deveria passar entre os furos, a criança explorou toda a atividade, e com auxílio da professora realizou a atividade

Davi

Atividade 1 – Música Dona Aranha

A professora Isabela iniciou a atividade apresentando para as crianças a música “A Dona Aranha”. Ela cantou a música uma vez sozinha para as crianças, de forma pausada e fazendo mímicas de acordo com a letra da música. Em seguida, organizou as crianças em roda e as convidou para cantarem a música junto com ela. Nesse momento, Davi sentou-se ao seu lado e ela foi lhe auxiliando na realização da mímica, proporcionando assim um momento de interação e concentração do aluno. O objetivo da atividade proposta foi ampliar o repertório musical das crianças, assim como a brincadeira de roda.

Atividade 2 - letra A de Aranha

Na segunda atividade proposta pela professora, as crianças receberam uma atividade impressa para escreverem e identificarem a letra A na música “A Dona Aranha”

Em seguida, a professora escreveu a letra A no chão da sala, usando fita crepe, e convidou as crianças uma por vez para andar na letrinha, seguindo o seu traçado,

promovendo interação das crianças através da brincadeira e desenvolvendo a coordenação motora.

Após, foi entregue às crianças mais uma atividade impressa, na qual foi realizado carimbo das mãos com tinta guache preta e solicitado que as crianças identificassem e circulassem a palavra aranha na atividade.

3.5 VALIDAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO COLABORATIVA NA OPINIÃO DOS PROFESSORES

Este item visa apresentar os resultados da avaliação das professoras participantes sobre a proposta de formação, a partir de dois aspectos: impressões pessoais, pontos positivos e negativos, e sugestões e expectativa em relação à proposta de formação.

No primeiro subtópico de análise com caráter qualitativo e subjetivo, foram propostas questões abertas, as quais foram compiladas e organizadas em três principais perspectivas: 1- Pontos positivos e negativos, 2- Impressões pessoais.

E, por fim, o segundo subtópico de análise investigou aspectos referentes à expectativa em relação à proposta de formação, participação, importância e reflexão atinentes às habilidades básicas para alfabetização de crianças com T21, sendo utilizada uma escala que varia de 1 a 10, a qual compreende: 0 - Totalmente insatisfeitos; 5 - Neutro e 10 - Totalmente satisfeito.

3.5.1 IMPRESSÕES PESSOAIS

Neste subitem, serão apresentados os pontos indicados pelas professoras sobre a formação. Na avaliação das professoras, a proposta de formação na pesquisa teve diversos aspectos positivos, como podemos observar nos relatos a seguir:

Aprendizado de forma contextualizada sobre T21
Trocas de experiências sobre as dificuldades no desenvolvimento do trabalho prático em sala.
Ideias de práticas de trabalho de acordo com as dificuldades e especificidades da minha criança com T21. (Professora Vivian)

Conforme o relato da professora Vivian, pode-se identificar que a participante considerou a formação relevante para o conhecimento sobre a T21, prática pedagógica e formação crítica para as intervenções de acordo com as necessidades das crianças.

A professora Isabela indicou a pertinência de reflexões sobre as práticas pedagógicas para a criança com T21 e a relação da teoria e prática na formação à prática, possibilitando observar o desenvolvimento da criança com T21, atingindo os objetivos

delimitados, conforme a fala abaixo:

Tudo que foi abordado era pertinente ao Davi e para a minha formação. Em todos os encontros eu pude refletir sobre minha prática, sobre o desenvolvimento do Davi e as melhores estratégias que poderia utilizar para favorecer sua aprendizagem.

Pudemos observar seu progresso e fazer as intervenções específicas quando por algum motivo não correspondia.

As orientações eram sempre muito claras e sempre fizeram muito sentido ao objetivo que queríamos atingir. (Professora Isabela)

De acordo com os relatos, pode-se perceber que a formação contribuiu para os momentos de conhecimento sobre a T21, reflexões sobre a prática pedagógica com as crianças, além da experiência de compartilhar a prática e a teoria. Portanto, a teoria e prática devem ser objetos de pesquisa e discussão constantemente, visto que ambas se somam e estão diretamente articuladas.

Guadagnini e Duarte (2015) explanam o seguinte: a professora da sala de aula comum tem conhecimento da disciplina ministrada, enquanto o professor da área da educação especial tem domínio das técnicas de ensino destinadas aos alunos público-alvo da educação especial, fazendo assim com que ambas as áreas se complementem e juntas viabilizem o processo de ensino e aprendizagem.

Vilaronga (2014) pontua a necessidade de formações voltadas para a Educação Especial que considerem a realidade escolar ensejando aos professores refletir sobre suas práticas, a construção coletiva de habilidades e conhecimentos para uma educação de qualidade para todos.

À vista disso, a proposta de formação permitiu trocas de experiências entre a pesquisadora e as professoras, assim como apropriação de conhecimento, desenvolvimento de um olhar crítico, proposições de soluções para os problemas surgidos no cotidiano escolar da criança com T21, e o aprimoramento de suas intervenções em situações de ensino desafiadoras (GARCIA, 1995; RABELO, 2016).

Em relação aos aspectos negativos da proposta de formação, a professora Vivian relatou apenas a falta de maior tempo presencial com a pesquisadora.

Nossos momentos de formação foram muito importantes para a minha prática pedagógica, tive a oportunidade de refletir sobre vários aspectos como instrumentos de avaliação, planejamento e de aprender sobre a T21. Então gostaria que tivéssemos tido mais encontros e mais tempo juntas, para que pudesse aprender mais e assim contribuir mais para aprendizagem do Matheus. (Professora Vivian)

Essa questão relatada pela professora Vivian pode ser discutida na perspectiva do trabalho em colaboração, no qual o planejamento, avaliações e estratégias pedagógicas são definidos pelo professor de Educação Especial e da sala comum, favorecendo a todos os

alunos o acesso ao currículo e aprendizado e contemplando efetivamente a inclusão dos alunos PAEE (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Nesse processo, o professor de Educação Especial poderá contribuir substancialmente compartilhando conhecimentos específicos da área. A parceria entre os professores na proposta colaborativa conduz à reflexão das práticas por parte dos professores na aprendizagem de suas crianças, além da troca de saberes (MACHADO; ALMEIDA, 2010).

A professora Isabela pontuou como aspectos negativos a ausência do aluno diariamente nas aulas.

Não é um aspecto negativo sobre a formação, mas sim sobre as faltas do Davi que dificultava na aplicação das ações aprendidas na formação. Então muitas vezes planejamos atividades, e o Davi não compareceu por estar frequentando a instituição especializada. (Professora Isabela)

Referindo-se à contribuição da formação para a sua atuação profissional, ambas as professoras relataram a validade da formação na busca de novos conhecimentos, assim como uma prática pedagógica que favoreça a aprendizagem das crianças com T21 de forma efetiva. Assim como podemos observar nos relatos a seguir:

Estamos sempre em processo buscando novas alternativas para que a aprendizagem seja prazerosa e eficaz e aprendi muito com os apontamentos apresentados pela Joice.

Aprendi a observar mais os aspectos pertinentes para o Davi Entender os mecanismos que o levam a conseguir realizar as atividades e também a estimular para que alcançasse mesmo que gradualmente o objetivo de realizar as atividades (Professora Isabela).

A proposta de formação contribuiu muito. Foi o primeiro ano dentro de 15 anos atuando como professora de Educação Infantil que recebo uma criança com T21 e sabemos que o desenvolvimento do trabalho depende totalmente do profissional da sala e ter toda essa formação durante esse tempo me auxiliou e amparou sempre que precisei, sou muito grata por tanto aprendizado. (Professora Vivian)

Nesse sentido, esse momento de formação oportuniza aos professores um desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, que possibilita apropriação e atualizações do conhecimento científico, cujo alicerce é balizado na teoria e reflexão, resultando em uma transformação escolar (IMBERNÓN, 2010; JESUS, ALVES, 2011).

Garcia (1995) e Nóvoa (1992) afirmam que a formação deve pautar-se na perspectiva crítico-reflexiva, a fim de fornecer elementos essenciais para o pensamento autônomo e facilitações na autoformação participada. Para isso, compreender como ocorre a prática pedagógica dos professores tem sido fundamental para repensar na proposta de formação.

Quando perguntado às professoras qual a relevância do conhecimento das habilidades básicas para a alfabetização das crianças com T21 para o processo de

alfabetização, ambas afirmaram o quanto ter esse conhecimento é importante e determinante para o planejamento, assim como as ações necessárias para o desenvolvimento das crianças com T21.

Sim, muito importante. Acredito que o professor deve buscar atender as necessidades das suas crianças em qualquer situação, para isso todo conhecimento sobre o tema é de extrema importância no desenvolvimento de um bom trabalho. (Professora Vivian)

Com certeza, quem não tem este conhecimento encontra muitas barreiras e tudo se torna mais dificultoso. Ter esse conhecimento vai nortear as nossas ações e nosso planejamento, auxiliando na prática e desenvolvimento da criança com T21. (Professora Isabela)

De acordo com isso, quando o professor tem esse conhecimento, ele compreende as particularidades dos alunos, determinando assim o nível de competência e fatores para seu processo de ensino e aprendizagem (MINETTO, 2008).

Nesse segmento, Franco (2015) discorre sobre a finalidade da prática pedagógica marcada pela intencionalidade de atender às expectativas educacionais dos alunos que se desenvolvem por competência docente, ou seja, cabe ao professor organizar a transmissão dos conteúdos curriculares a fim de que os alunos tenham acesso ao conhecimento.

Libâneo (2013) define o ensino como atividade do professor, mediante a qual ele vai organizar, selecionar e explicar os conteúdos, além de organizar as atividades de estudo dos alunos com o intuito de nortear os objetivos, métodos, formas organizativas e meios mais adequados para a aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, os docentes não devem assumir apenas o papel de transmissor de informações, mas sim devem contribuir para uma aprendizagem mais efetiva, valendo-se de atividades motivadoras e atraentes. Além disso, devem utilizar-se de diversas estratégias em suas aulas, tendo como foco os objetivos, os conteúdos a serem ensinados, sendo preciso que estas sejam flexíveis e variadas (MASETTO, 2002; VEIGA, 2008).

Em relação aos instrumentos utilizados para identificar as habilidades básicas para a alfabetização das crianças com T21, as professoras relataram que não os conheciam antes da realização da formação.

Não os conhecia. São instrumentos importantes para orientação da prática de trabalho dos professores, a maior necessidade do nosso cotidiano em sala com crianças que possuem qualquer tipo de deficiência, por isso tão importante formações nessa área para professores. (Professora Vivian)

Ainda nesse sentido, foi perguntado a elas sobre a importância das avaliações para identificar e elaborar atividades de alfabetização das crianças com T21, a fala das professoras evidenciam a importância dessas avaliações. Como podemos observar nos

relatos a seguir:

A avaliação é fundamental, não somente com as crianças com T21, mas para todos os alunos, para toda turma. Depois dentro dos resultados, será elaborar meu trabalho, com objetivos, estratégias e recursos necessários para atingir aprendizagem das crianças. (Professora Vivian)

A avaliação é essencial! Após a avaliação da Joice, pude compreender e olhar para as necessidades do Davi de forma mais reflexiva. Pensar na minha prática pedagógica, no meu método de ensino e recursos que estava utilizando. A partir dos resultados apresentados por ela, durante a formação pudemos partir de situações que pudessem realmente alcançar a necessidade e desenvolvimento do Davi. (Professora Isabela)

É possível verificar pelo relato das professoras como é importante a avaliação, não apenas para os alunos com T21, mas sim para todos os alunos. A avaliação não apenas norteia o planejamento, mas a prática pedagógica dos professores e também momentos de reflexão.

Hoffman (2002) defende que avaliar crianças requer do educador observação permanente, reflexão sobre aquilo que se observa, registros diários e muita sensibilidade. Outro aspecto fundamental para se avaliar nessa etapa educativa é o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e suas manifestações.

A avaliação é uma ação necessária e faz parte do processo educativo dessa etapa de ensino. A avaliação deve servir para intervir, modificar e melhorar a prática pedagógica e a evolução e aprendizagem dos alunos (BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ, 1999).

A expectativa da participação, importância e reflexão acerca das habilidades básicas para alfabetização de crianças com T21, foi avaliada por meio de uma escala de “0” a “10” o grau de satisfação das professoras.

As perguntas seguintes questionam, numa escala de “0” a “10”, o seu grau de satisfação. “0” significa que se sente totalmente insatisfeito: 10 significa que se sente totalmente satisfeito. No meio da escala está o 5, que significa neutro (nem satisfeito nem insatisfeito).

Vivian e Isabela em participar da proposta de formação colaborativa, uma vez que ambas avaliaram a proposta atribuindo a nota 10.

Nesta perspectiva, Ramos *et al.* (2009) descrevem que a função do formador consiste em orientar, monitorar, participar e contribuir por meio de atividades, orientações, contextualização e acompanhamento para o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos participantes, assim como propicia melhorias na proposta da formação colaborativa.

Além disso, acredita-se também que alguns elementos sejam imprescindíveis para o

formador apresentar no processo de mediação, tais como: que esteja munido de ideias diferentes, diversifique a sua problematização, investigue com sutileza e elabore estratégias para aplicar os conhecimentos, promovendo reflexão dos participantes, contribuindo diretamente para a sua prática docente (CRUZ; MAGALHÃES, 2017).

Em suma, a proposta de formação proporcionou momentos de reflexão e aquisição de conhecimentos, na qual a mediação auxiliou as professoras a atingirem a aprendizagem assim como terem reflexões importantes acerca das habilidades básicas para a alfabetização de crianças com T21.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou como a opinião e a prática pedagógica dos professores contribuem para a avaliação e o desenvolvimento das habilidades de alfabetização de crianças com Trissomia 21 (T21). Além disso, elaborou-se uma proposta de formação colaborativa voltada para os educadores, abordando as habilidades básicas necessárias para a alfabetização dessas crianças, considerando a diversidade escolar.

Ao examinar essas informações, observa-se que as professoras participantes, proporcionavam aos alunos uma participação nas atividades durante as aulas. Em relação à criança com T21, a professora destacou a importância do vínculo estabelecido com o aluno como um meio de compreender suas necessidades. Ela também reconheceu que era essencial implementar práticas de ensino diferenciadas que estimulassem as habilidades em desenvolvimento da criança.

Constatou-se que essas crianças estão em processo de estimulação dos pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças com T21 encontram-se em processo de estimulação dos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, foi necessário empreender mudanças na sua prática pedagógica, ter mais tempo para análise e disposição para adequar a sua prática de acordo com as necessidades da aluna e assim desenvolver materiais apropriados e significativos à sua aprendizagem.

Os dados mostram que as crianças com T21 apresentavam desempenho abaixo do esperado para cada faixa etária, uma vez que ainda não tinham as habilidades esperadas para a sua faixa etária, especificamente na área da cognição, motora e linguagem. Ambas obtiveram um desempenho melhor na habilidade motora, diminuindo uma faixa etária se comparada às demais habilidades avaliadas.

As avaliações do repertório básico para a alfabetização (IAR) e do protocolo de sondagem das habilidades para a alfabetização (Método Horizontes) revelaram que as crianças apresentaram um desempenho incompatível com a classificação esperada nos protocolos de avaliação. Em particular, os resultados mostraram que, em diversas áreas avaliadas, as crianças não obtiveram nenhum acerto, evidenciando desafios significativos no desenvolvimento de suas habilidades de alfabetização.

Novamente, os resultados comprovam que as habilidades de pré-requisito requeridas por essas áreas ainda não estão presentes no desenvolvimento da criança com T21, diante desses dados evidencia-se a necessidade do planejamento de atividades que proporcione para os alunos uma aprendizagem efetiva de acordo com as suas potencialidades e

necessidades, além de momentos de formação continuada para contribuir de forma apropriada no desenvolvimento e conhecimento das professoras do ensino regular promovendo momentos de aprendizagem e reflexão sobre a própria prática docente.

Esse cenário destaca a urgência de intervenções educativas que sejam adaptadas às necessidades específicas dessas crianças, visando proporcionar um suporte mais eficaz na construção das habilidades fundamentais para a leitura e escrita. É imprescindível que educadores e profissionais da área de saúde se unam para criar estratégias que incentivem o aprendizado e promovam um ambiente educacional inclusivo, capaz de atender às particularidades dos alunos com Trissomia 21.

Sobre a elaboração e desenvolvimento da proposta de formação colaborativa para os professores sobre a prática pedagógica no processo de avaliação nas habilidades de alfabetização de crianças com T21 considerando a diversidade escolar, os resultados demonstraram o envolvimento das professoras nos encontros, de forma a contribuir efetivamente na aprendizagem das crianças com T21 nas habilidades básicas para a alfabetização, assim como na inclusão e participação delas no contexto escolar.

Assim, pode-se dizer que se fazem essenciais as parcerias colaborativas entre o professor do ensino regular e o da educação especial, uma vez que o professor da sala regular tem domínio dos conteúdos ministrados e o professor da educação especial tem domínio das estratégias para o ensino dos conteúdos, contribuindo assim para formação, planejamento e uma prática pedagógica que proporcione uma aprendizagem ativa para as crianças com T21.

Por fim, quanto ao último objetivo, da avaliação da proposta de formação colaborativa na opinião dos professores sobre avaliação e desenvolvimento de habilidades de alfabetização de crianças com T21, notou-se pelos resultados que a formação traz conhecimentos da teoria relacionada à prática pedagógica e compartilhamento de experiências sobre as crianças com T21, assim como a validade dos momentos de reflexões sobre as práticas pedagógicas para estas.

Como pontos negativos, as participantes pontuaram a falta de maior tempo presencial com a pesquisadora, a ausência da criança com T21 diariamente nas aulas devido receber o atendimento na instituição especializada no horário que deveria estar na unidade escolar regular, além de não haver interlocução entre o atendimento na instituição especializada e a unidade escolar.

As participantes confirmaram a relevância do conhecimento das habilidades básicas para a alfabetização das crianças com T21, indicando como ter conhecimento é significativo e determinante para o planejamento e para as ações necessárias ao desenvolvimento de tais

crianças.

No que se refere aos instrumentos usados para identificar as habilidades básicas para a alfabetização, as professoras relataram que não os conheciam antes da realização da formação.

Portanto, durante a formação, foram identificados a aproximação e o conhecimento de outras experiências práticas, reflexão sobre o valor dos planejamentos e a necessidade de um trabalho colaborativo com a comunidade escolar.

Os resultados obtidos com a formação apontam a validade dos processos formativos e a discussão sobre a atuação do professor especializado, especialmente em relação às práticas pedagógicas no processo de avaliação e das habilidades de alfabetização de crianças, bem como de estratégias eficazes para o acesso curricular dos estudantes com T21.

Quanto à formação colaborativa, pôde-se confirmar a tese a respeito da importância e necessidade de formação dos professores, considerando-lhes as necessidades de aprimoramento das práticas pedagógicas e partilha de conhecimentos dos casos de sua realidade. Assim como de momentos de reflexões acerca da avaliação, planejamento e currículo interligados com a prática desses professores e de como poderão atuar de modo que favoreçam a aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes.

Sendo assim, frisa-se como imperativa a necessidade de construção de práticas pedagógicas eficazes na escolarização das crianças com T21, mediante estratégias favoráveis à aprendizagem, sempre com a parceria colaborativa entre professor de ensino comum e professores especializados.

O estudo trouxe contribuições valiosas para o campo da formação colaborativa, além de suscitar questionamentos sobre a visão e a atuação dos professores em relação à avaliação e ao desenvolvimento das habilidades de alfabetização de crianças com Trissomia 21 (T21). Também foi apresentada uma proposta para a construção de planejamentos, práticas pedagógicas e formações direcionadas a esses profissionais.

Quanto às limitações do estudo, destaca-se o número reduzido de participantes, o que abre espaço para uma futura ampliação desse público. Assim, espera-se que o conhecimento gerado sobre a avaliação das habilidades de alfabetização de crianças com T21, juntamente com a proposta de formação para os professores, possa auxiliar futuros pesquisadores e profissionais da educação no planejamento e na implementação de novas intervenções por meio da abordagem colaborativa. Essa continuidade na pesquisa é essencial para promover um ambiente educacional mais inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. C. F. Experiência e prática docente: diálogos pertinentes. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, nº 150, noviembre de 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd150/experiencia-e-pratica-docente-dialogos-pertinentes.htm>. Acesso em: 9 set. 2022.
- ADELANTADO, P. (2002). La grafomotricidad: el movimiento de la escritura. In *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Nº 6. Mayo 2002. 83- 102. <http://www.iberopsicomot.net/sumarios.html>
- ALENCAR, E. M. L. S.,; GALVÃO, A. (2007). Condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes. In: A. M. R. Virgolim (Org.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos** (pp.103-119). Brasília: Universidade de Brasília.
- ALEXANDROFF, M. C. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 20-41. 2010.
- ALVES R. **Milho de pipoca**. Rio de Janeiro: Correio Popular, 1999.
- ALVES, U. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009; 2012
- ALVES, F. **Psicomotricidade: Corpo, Ação e Emoção**. 5ª Ed, Rio de Janeiro: Wak Editora, p. 184, jan. 2012.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). **Intellectual Disability: definition, classification and systems of supports**. 2024.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. Porto Alegre: ArtMed, 2014.
- ANDERSON, G. L.; HERR, K. (2016). O docente-pesquisador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. In: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, V.2, n.1, fev-mai 2016: Artes de ser professor, pp. 4-24. Rio de Janeiro. Acesso em: 20 maio 2020.
- BARRERA, L. F. La conciencia fonológica silábica y el aprendizaje de la lengua escrita. **Lectura y Vida**, n. 4, dez., 1999, p. 20-25.
- BARTON-HULSEY, A. et al. **Maternal Input and Child Language Comprehension During Book Reading in Children With Down Syndrome**. *American Journal of Speech-Language Pathology*, v. 29, n. 3, p. 1475–1488, 2020. DOI: 10.1044/2020_AJSLP-19-00156.

BEZERRA, V. M. de L. Reflexão Metalinguística e Aquisição da leitura em crianças de baixa renda. In: **Concurso Nacional de Pesquisa em Educação**. Curitiba. Imprensa Oficial – Pr, 1982.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 18 jan.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down**. **Ministério da Saúde**, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 1. ed. 1. reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 60 p. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto alegre: Artes Medicas Sul, 1999.

BRYANT, P. E. & BRADLEY, L. (1985). Bryant and Bradley Reply. **Nature**, 313, 74.

BOATO, E. M: **Introdução à educação psicomotora: a vez e a voz do corpo na escola**. Brasília: Hidelbrando Editor e Autores associados, 2006

BORDIGNON, C. G. J.; CAMARGO, B. G. **Ludicidade e educação: uma parceria que contribui para a aprendizagem. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. v.1 Paraná, 2013.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.3, n.5, p.7-25, 1999. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Crian%C3%A7as-com-necessidades-educativas-especiais%2C-e-a-Bueno-Bueno/cac705271e83aef3f9ac11e2db897ff8bec6de9b>. Acesso em: 28 ago. 2022.

CAPELATTO, I. **Diálogos sobre a afetividade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2007. 123 p.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar**. 2004. 121f. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPOVILLA, C. & S. **O desenvolvimento da Consciência Fonológica, correlações com leitura e escrita e tabelas de standardização.** *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 2(3), 113-160, 1998

CAPOVILLA, F. C. (Org). **Os novos caminhos da alfabetização infantil.** São Paulo, Memnon, 2005.

CARDOSO-MARTINS (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

CARRAHER, T. N e REGO, L. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. In: **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, no. 36-39, 1981.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

COIMBRA, M. **Metaphonological ability to judge phonetic and phonological acceptability in five-year-old monolingual and bilingual children.** Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997a.

COOK, L.,; FRIEND, M. (1993). **Educational leadership for teacher collaboration.** In B. Billingsley (Ed.), *Program leadership for serving students with disabilities.* Richmond, VA: State

CORREA, L.M.S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. **DELTA** (online). Vol 15, n. spe, pp. 339-383, 1999.

COUTO, M.E.S. **A aprendizagem da docência de professores em curso de formação continuada na modalidade a distância.** In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA.

COSTA, D.I.; AZAMBUJA, L.A.; NUNES, M. Avaliação do desenvolvimento neuropsicomotor. In: NUNES, M.L.; MARRONE, A.C.H. (Org.). **Semiologia Neurológica** (pp. 351-360). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

COUTINHO, C. P.; SOUSA, A.; DIAS, A.; BESSA, F.; FERREIRA, M. J.; VIEIRA, S. Investigaçã o: metodologia preferencial nas práticas educativas. **Revista Psicologia, Educação e Cultura**, v. 13, n. 2, pp. 355-379, p. 2009.

CRUZ, G.B.; MAGALHÃES, P.A. O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 483-498, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nmWTTq4pjzqjDsH38X4xz7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2022.

DIAS, N.M.; OLIVEIRA, D.G. A linguagem escrita para além do reconhecimento de palavras: considerações sobre processos de compreensão e de escrita. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M.; CAPOVILLA, F.C. (Org.), **Avaliação neuropsicológica cognitiva: Leitura, escrita e aritmética.** Vol. 3. (pp. 10-18). São Paulo: Memnon, 2013

DUARTE M.. **Síndrome de Down: Situação Escolar no Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araraquara-SP.** 2008. 181p. Tese (Tese de Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

DULIN, M. S.; LOVEALL, S. J.; MATTIE, L. J. **Home-literacy environments and language development in toddlers with Down syndrome.** *Frontiers in Psychology*, v. 14, p. 1143369, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1143369>.

DEHAENE, S. **Os Neurônios da Leitura: Como a Ciência Explica a Nossa Capacidade de Ler.** Porto Alegre: Penso, p. 372, dez. 2011.

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação.** 1. ed. Rio de Janeiro, Editora Manole, 1984.

DESGAGNÉ, S. **Réflexions sur le concept de collaborative.** Les Journées du CIRADE. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement en Éducation, Université du Québec à Montreal, octobre – 1998. pp. 31-46. Tradução-Livre: Adir Luiz Ferreira. Natal/ Novembro- 2003

ESCAMILLA, S.G. **El niño com Síndrome de Down.** Mexico: Diana; 1998

FRANCO, L.R.I; FRANCO, L. R. Educação especial: reflexões sobre inclusão do estudante com deficiência em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Alta: Ilustração, 2020.

FLEITH, D. S. (2007). A promoção da criatividade no contexto escolar. In: A. M. R. Virgolim (Org.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos** (pp.144-157). Brasília: Universidade de Brasília.

FLÓRO, Lisiane Fonseca Diogo. **Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo: tecendo aproximações.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092016-164402/>. Acesso em: 10 agosto. 2022.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Portugal, Lisboa: Âncora Editora Lda., p. 582, nov. 2007.

FERNANDES, D.; RODRIGUES, P.; NUNES, C. Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior. In: LEITE, C.; ZABALZA, M. (Coord.). **Ensino superior: inovação e qualidade na docência.** Porto: Universidade do Porto/ CIEE, 2012. p. 932-944.

FERREIRO, E.; TEBEROSK, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Medicas, p. 300, jan. 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSK, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

FLORENCIO, C. E.; B. J. A. A relação entre o desenho e a aquisição escrita, segundo a visão dos professores da pré-escola, da Escola Municipal de 1º grau “Ebenezer”, no Município de Guarantã do Norte-MT, no ano 2005. **Nativa-Revista de Ciências Sociais do Norte do Mato Grosso**, Guarantã do Norte/MT, v. 1, n. 2, 2013.

FREITAS, G C. M. **Consciência fonológica**: rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de Hoje*, n. 132, p. 155-170, jun. 2003

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: Artmed, p.179-192, mar. 2017.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione: 1989.

FONTES, R.; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P. & GLAT, R. **Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular**. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. pp. 79-96. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil**. Fortaleza: SME, 2009. p. 57-63.

GARCIA, R. M. C.. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2013, vol. 18, nº 52, p. 101-119. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

GUADAGNINI, L.; DUARTE, M. Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no relato dos professores das escolas estaduais paulistas. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2016. DOI: 10.15687/rec.v8i3.23413. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.437452>. Acesso em: 25 fev. 2023.

GLAT, R; PLETSCHE, M.D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162p. (Pesquisa em Educação).

GLAT, R; PLETSCHE, M. D. (Orgs.) (2013). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ

GRAAF, G. Supporting the social inclusion of students with Down syndrome in mainstream education. **Down Syndrome News and Update** v.2, n.2, 2002.

GATELY, S.E.; GATELY, F.J (2001). **Compreendendo os componentes do coensino**. *ENSINO de crianças excepcionais* , 33 (4), 40-47.

<https://doi.org/10.1177/004005990103300406>

GERBER, A. **Problemas de aprendizado relacionado à linguagem: Sua natureza e tratamento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

GLEITMAN, H.;FRIDLUND, A. J., & REISBERG, D. (2009). **Psicologia.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

GIL, R. Neuropsicologia. São Paulo: **Editora Santos**, 2010

GOSWAMI, U. A special link between rhyming skill and the use of orthographic analogies by beginning readers. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 31, n. 2, p. 301-311, 1990.

GOSWAMI, L.; BRYANT, P. **Phonological Skills And Learning To Read.** Hillsdale: Herlbraum, p. 188, mai. 2016.

GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil.** São Paulo: Cortez, p. 208, out. 2008

HAETINGER, M. G. **O universo criativo da criança na educação.** 2. ed. Porto Alegre: Instituto Criar, 2005

HAETINGER, M. G. **Jogos, recreação e lazer.** 2. ed. ver. e atualiz. - Curitiba: IESDE, 2006

HAETINGER, M. G. **Movimento.** Curitiba, Paraná: IESDE Editora Brasil, p. 118, jan. 2012.

HOFFMANN, J.M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

HORNBURG, N.; SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG.** Vol. 3, nº. 10, 2007.

HURTADO, J. G. G. M. **Dicionário de Psicomotricidade.** 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora Prodil, 1991.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, p. 136, jan. 2008

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

IJIMA,D.W.;SZYMANSKI, M.L.S. Relações entre rotinas em sala de aula e dificuldades de aprendizagem. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 2, p. 261-272, 2015.

IZQUIERDO I. **A mente humana.** MultiCiência [online]. 2004;

JARDINI, R. S. R. **Fonoaudiologia aliada à Psicopedagogia: um estudo de caso de dislexia.** 2004a. 132f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - Centro

Universitário Central Paulista , São Carlos, 2004a.

JUEZ MJL. Por qué yo puedo? Fundamentos biológicos de las dificultades del aprendizaje. Madrid: **Neocortex**;2010

JESUS, D. M. de.; ALVES, E.P. **Serviços educacionais especializados**: desafios à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. In: CAIADO, K. M.; JESUS, D. M. de. & BAPTISTA, C. R. (Org.) Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, v. 1 CDV/FACITEC, 2011

KIRK, H. E. et al. **Visual attention and academic performance in children with developmental disabilities and behavioural attention deficits**. *Developmental Science*, v. 20, n. 6, 2017. DOI: 10.1111/desc.12468.

LAMPRECHT, M. et al. Probiotic supplementation affects markers of intestinal barrier, oxidation, and inflammation in trained men; a randomized, double-blinded, placebo-controlled trial. **Journal of the International Society of Sports Nutrition**, v. 9, 20 set. 2012.

LARA, A.T.M.C.; TRINDADE, S.H.R.; NEMR, K. Desempenho de indivíduos com síndrome de Down nos testes de consciência fonológica aplicados com e sem apoio visual de figuras. **Revista Científica em fonoaudiologia e educação**, São Paulo, v.9, n.2, p.164-73, 2007

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 356, jan. 1987.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento aos Seis Anos: A Psicocinética na Idade Pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar. 1992.

LEAL, F. de L. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Picos: Piauí, 2011.

LEITE, S.A.S. **Instrumento para avaliação do repertório básico para a alfabetização – IAR**. Caderno de respostas. São Paulo: EDICON,1984

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. W. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LUCKASSON, R. et al., Mental retardation: definition, classification, and systems of supports. 10 ed. Washington: **American Association on Mental Retardation**, 2002.

LUCISANO, R.V. et al. **Interação social de crianças pré-escolares com síndrome de Down**. *Revista NUFEN*, São Paulo, v.3, n.2, p. 97-115, 2011. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175_25912011000200006.
Acesso em: 18 maio 2021.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez., 2013.

MANZINI, J. E. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: seminário internacional sobre pesquisa e estudos QUALITATIVOS. 2004. Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004.

MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no Século XXI**: Como se Aprende a Ler e a Escrever. Porto Alegre: Penso, p. 184, jul. 2013.

MALUF, M. R.; SARGIANI, R. de A. (2018). Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 477-484, 2018.

MARIA, T. L. C. S. **Desenvolvimento psicomotor de alunos na Educação Infantil**. 2012.107. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva.

MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade, Educação e Reeducação**: níveis maternal e infantil. São Paulo: Editora Manole Ltda, p. 226, jan. 1991.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva. **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007.

MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T. A.. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. SALVADOR: EDUFBA, p. 25-38. 2012.

MARTÍNEZ, A. M. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papirus, 1997.

MATTOS, M. B.; BELLANI, F. D. C. A importância da estimulação precoce em bebês portadores de síndrome de down: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Terapias e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 51-63, 2010

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online], v.11, n.33, pp.387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 ago. 2021.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P.. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São

Carlos: EdUFSCar, 2014.

MESQUITA, G. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015. Disponível em: <https://tede2.ufma.br/jspui/bitstream/tede/97/1/DissertacaoFERNANDACOSTAPINHEIRO2015.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

MEUR, A.; STAES, L.; **Psicomotricidade Educação e Reeducação**. Editora Manole, 1984, São Paulo, 1984.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 24, n. 40, p. 219–232, 2011. DOI: 10.5902/1984686X2668. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MILLER, S.; MELLO, S. A. O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos. **Curitiba/PR: Pró-Infantil Editorial**, 2008.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MOSCA GIROTO, C. R.; MICHELLI DE CASTRO, R. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da educação infantil. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 24, n. 41, p. 441–451, 2011. DOI: 10.5902/1984686X3106. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3106>. Acesso em: 7 jan. 2024.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do Ensino Fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008.

MOOJEN, S.; LAMPRECHT, R. R.; SANTOS, R. M.; FREITAS, G. M.; BRODACZ, R.; SIQUEIRA, M.; CORREA, A.; GUARDA, E. CONFÍAS. **Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2003

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 1995.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Unesp, 1996.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

MURPHY, A., BAILEY, B., & ARCIULI, J. (2023). **ABRACADABRA literacy instruction for children with Down syndrome via telepractice during COVID-19: A pilot study**. *The British journal of educational psychology*, 93(1), 333–352. <https://doi.org/10.1111/bjep.12558>

PELOSI, M. B. et al. **Atividades Lúdicas para o Desenvolvimento da Linguagem Oral**

e Escrita para Crianças e Adolescentes com Síndrome de Down. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 4, p. 535–550, 2018. DOI: 10.1590/S1413-65382418000500005.

MUSTACCHI, Z; SALMONA P.; MUSTACCHI R. **Trissomia 21 (síndrome de Down), nutrição, educação e saúde.** São Paulo: Memnon, 2017.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. **Developing early literacy:** report of the national early literacy panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Washington: National Institute for Literacy, 2009.

NAVARRO, M. S., & Prosdócimo, E. (2012). Brincar e mediação na escola. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, **34(3)**, 633-648. Recuperado <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a08.pdf>

NOGUEIRA, L. A.; CARVALHO, L. A.; PESSANHA, F. C L. A psicomotricidade na prevenção das dificuldades no processo de alfabetização e letramento. **Perspectivas Online**, Campos dos Goytacazes, v.1, n.2, p.9-28, 2007.

NOGUEIRA, M.M.; CIASCA, M.I.F.L. **Avaliação da psicomotricidade no processo ensino-aprendizagem de crianças com síndrome de Down na educação infantil.** 2007. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OHLWEILER L. Fisiologia e neuroquímica da aprendizagem. In: Rotta NT, Ohlweiler L, Riesgo RS. **Transtornos da aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed; 2016. p. 28-42.

OLIVEIRA, A. M. D. **Oralidade em práticas na Educação Infantil.**2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de ciências humanas, letras e artes, Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16887/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 05 mar.2020

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade:** educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997

OLIVEIRA, M. I. Educação Infantil: legislação e prática pedagógica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 27, p. 53-70. 2008.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação. Série Educação Infantil).

OTALARA, A. P.; CANAZZA DALL ACQUA, M. J. Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp2, p. 1048–1058, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.esp2.p1048-1058. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8943>. Acesso em: 10 agosto. 2024.

ORSATI, F.T. 2013. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, 19(107):213-22.

PAPALIA, D.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. São Paulo: Artmed, 2006.

PAULA, A. de. Desenho e escrita: duas formas de manifestação de um querer-dizer. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 7-24, 2011.

PEREIRA, R. M. F. **Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual**.2018.249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018. Disponível em:

https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8543/1/tese_12306_ROSE%20MARY%20FRAGA%20PEREIRA%20TESE%20FINAL.pdf . Acesso em: 05 mar.2020

PETERS J.H, FRIED G.M, SWANSTROM L.L, SOPER N.J, SILLIN L.F, SCHIRMER B, HOFFMAN K; SAGES F.L.S Committee. Development and validation of a comprehensive program of education and assessment of the basic fundamentals of laparoscopic surgery. *Surgery*. 2004 Jan;135(1):21-7. doi: 10.1016/s0039-6060(03)00156-9. PMID: 14694297.

PINHEIRO, F. C. **A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades**.2015. 251. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2015. Disponível em:

<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/127/1/HILCE%20AGUIAR%20MELO.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

PIAGET, J. **A equilibrção das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 176, jan. 1976.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. 2ª Ed, Porto Alegre: Penso, p. 248, mar. 2012.

QUATRIN, L. B.; PIVETTA, H. M. F. Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 21, n. 31, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9>. Acesso em: 12 jan. 2024.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.

RANZATO, E.; TOLMIE, A.; VAN HERWEGEN, J. **The Home Learning Environment of Primary School Children with Down Syndrome and those with**

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V.L.M.F. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da Educação Inclusiva**. Educação, Porto Alegre, v. 32, p. 355-364, 2009.

Williams Syndrome. Brain Sciences, v. 11, n. 6, p. 733, 2021. DOI: 10.3390/brainsci11060733.

ROSA NETO, Francisco. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REIS, M. B. F, SILVA, L. R. S. Educação inclusiva: O desafio da formação de professores. **Revista de educação, Linguagem e Literatura da UEG-** Inhumas ISSN 1984-6576- v.3, n.1- março de 2011- p.07- 17 www.ueg.inhumas.com/revelli. Acesso em: 05 abr. 2022.

REIS, P. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente**. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa, 2011. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf. Acesso em: 01 mar 2021.

RENZULLI, J. S., GENTRY, M., & REIS, S. M. (2007). Enrichment clusters for developing creativity and high-end learning. **Gifted and Talented International**, 22 (1), 39-46. Retrieved on June 11, 2008, from .

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes: Pesquisa com jovens e adultos**. São Paulo; Campinas: Ação Educativa/Papirus, 1999.

RIPER, C. V.; EMERICK, L. **Uma introdução à patologia da fala e à audiologia**. Trad. Marcos A. G. Domingues (8.ed). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIGATI-SCHERER. Conversa Inicial. In: **Consciência dos sons da língua**. Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre, EDIPURS, 2012.

RIOSGO R.S. Anatomia da aprendizagem. In: RottaNT, Ohl-weiler L, Riesgo RS. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre:Artmed; 2016. p. 9-27

ROCHA, A. N. D. C. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre profissionais da saúde e da educação**. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/posgraduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/teses/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ROSA, N. F. **Manual da Avaliação Motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUEDA, M. **La lectura: adquisición, dificultades e intervención**. Salamanca: Amarú, 1995.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. São

Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, S. C. E. **Ensino de leitura e escrita para aprendizes com deficiência intelectual**. 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SCHIRMER, C. R.; ARAUJO, C. A.; BRANDO, A. P.; WALTER, C. C. F; NUNES, L. R. O. P. Levantamento de recursos de tecnologia assistiva utilizados no processo educacional por professora em formação continuada. **In: Anais do III Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa - ISAAC Brasil**. III, São Paulo. Marília: ABPEE, 2009.

SEABRA, D.C *et al.* O desenho como prática educativa na Educação Infantil: um salto qualitativo na aprendizagem. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 1-141, jan/jun, 2009.

SEARA, I.C.; NUNES, V.G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer Fonética e Fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SHANAHAN, T., & SHANAHAN, C. (2008). Ensino de alfabetização disciplinar para adolescentes: repensando a alfabetização de área de conteúdo. **Harvard Educational Review**, 78 (1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>

SIEGLER, R. S. **Emerging Minds: The Process of Change in Children's Thinking**. United States, New York: Oxford University Press, p. 288, out. 1998.

SILVA MS, WAGNER LC. **Inclusão de pessoas com deficiência psicossocial no mercado de trabalho: uma questão de direitos e oportunidades**. Porto Alegre: IPA; 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOUZA, L. **O Lúdico: Aprender brincando na educação infantil**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/27525/1/O-LUDICO-APRENDERBRINCANDO-NA-EDUCACAO-INFANTIL/pagina1.html>. Acesso em: 08 jun. 2021.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STANOVICH, K. E. Explaining the Differences Between the Dyslexic and the Garden-Variety Poor Reader: The Phonological-Core Variable-Difference Model. v. 21, United States, Dallas: **Journal of Learning Disabilities (JLD)**, p. 590-604, jan. 1988.

STERNBERG, R.J. **Psicologia Cognitiva**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e230076, 2018.

TREVISAN, B.T.; DIAS, N.M.; SEABRA, A.G. Dados normativos do Teste de Repetição

de Palavras e Pseudopalavras. Em: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (Org.), **Avaliação neuropsicológica cognitiva: Linguagem oral**. Vol. 2. (pp. 94-96). São Paulo: Memnon, 2012b.

TREVISAN, B.T.; HIPÓLITO, R.; MARTONI, A.T; FERRACINI, F; DIAS, N.M.; SEABRA, A.G. Teoria e pesquisa para avaliação de aspectos da linguagem oral. Em: SEABRA, A.G.; DIAS, N. M. (Orgs.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: Linguagem oral**. Vol. 2. (pp. 14-23). São Paulo: Memnon,2012a.

TRONCOSO, M.V.; DEL CERRO, M. M. **Síndrome de Down: leitura e escrita**. Porto Editora – Portugal, 2004. ISBN: 972-0-34694-9.

TUBINO, Lidiane. **O lúdico na sala de aula**: Problematizações na prática docente na 4ª série do Ensino Fundamental. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: . Acesso em: 22 out. 2021.

VEIGA-NETO. Alfredo. Cultura e Currículo. **Rev. Contrapontos** - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133>. Acesso em: 02 set. 2021.

VIEIRA, L.B; RODRIGUES, E.A.F. O Ensino Lúdico Nos Anos Iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento**, Ano 1. Vol. 10, pp. 136-153. Novembro de 2016. ISSN. 2448- 0959. Disponível em:<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ensinoludico-nos-anos-iniciais>. Acesso em: 08 jun.2021.

VILARONGA, C.A.R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014

VIANNA, M. M.; BRAUN, P. Quem ensina quem? Processos de formação compartilhada. In.: Anais Seminário internacional inclusão em educação: universidade e Participação 2. Rio de Janeiro: UFRJ - 03 e 04 de Maio de 2010.

VITALIANO, C. R. Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores. 2002, 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2002

WADSWORTH, B. J. **Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development: Foundations of Constructivism**. 5ª Ed, Inglaterra, Londres: Longman Publishing. p, 208, jan. 1996.

WERNECK, C. **Muito prazer eu existo...** 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

WESTERVELD, M.; VAN BYSTERVELDT, A. K. **The Home Literacy Environment of Preschool-Age Children with Autism or Down Syndrome**. Folia Phoniatica et Logopaedica: Official Organ of the International Association

WILLIAMS, L. C. A., & AIELLO, A. L. R. (2001). **O Inventário Portage Operacionalizado: Intervenção com famílias**. Memnon; FAPESP

YOPP, Hallie. The validity and reliability of phonemic awareness tests. **Reading Research Quarterly**, n. 23, v.2, p. 159-177/1988.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANATA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 189f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

ZANELLATO, D.; POKER, R. B. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 147–158, 2012. DOI: 10.21723/riace.v7i1.5375. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5375>. Acesso em: 2 dez. 2023.

ZORZI, J. L. A alfabetização: uma Proposta para Ensinar Crianças com Dificuldades de Aprendizagem. In: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. (Org). **Dislexia e Outros Distúrbios da Leitura – Escrita**. Letras Desafiando a Aprendizagem. São Paulo: Editora Pulso, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARAPARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES

(Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Habilidades Básicas para a Alfabetização de Crianças Pequenas com Deficiência Intelectual” da UFSCar. O estudo propõe realizar um programa de intervenção visando oferecer subsídios que favorecessem a alfabetização de crianças pequenas com deficiência intelectual, e como objetivos específicos : (a) analisar a opinião dos professores a respeito dos pré requisitos básicos das habilidades para a alfabetização de crianças pequenas com deficiência intelectual; (b) analisar a visão dos pais a respeito dos pré requisitos básicos das habilidades para a alfabetização dos seus filhos; (c) caracterizar as habilidades de (coordenação motora fina, geral e vocabulário) de crianças pequenas com deficiência intelectual; (d) planejar e desenvolver um programa de intervenção junto aos professores, sobre as habilidades básicas para a alfabetização de crianças pequenas com deficiência intelectual e (e) avaliar a aplicabilidade e estrutura do programa de intervenção segundo a visão dos professores. Serão participantes deste estudo três crianças com diagnóstico de deficiência intelectual que estejam matriculadas e frequentes na última etapa da Educação Infantil.

Você foi selecionado, por se enquadrar no critério de seleção dos participantes, ser professor de crianças pequenas e que lecionam e tenham frequentes em suas classes alunos com deficiência intelectual matriculados e que aceitem participar da pesquisa. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora ou com a instituição que forneceu os dados.

Este estudo será dividido em duas partes: Em uma primeira etapa, eu (pesquisadora), irei convidá-lo para uma entrevista online que será constituída por blocos temáticos de perguntas abertas divididas em sete temáticas: a) Caracterização; b) Prática Pedagógica; c)

Prática Pedagógica com as crianças pequenas deficiência intelectual; d) Pré requisitos necessários para a alfabetização; e) Pré requisitos necessários para a alfabetização das crianças pequenas com deficiência intelectual; f) O ensino de leitura e escrita e g) O ensino de leitura e escrita para as crianças pequenas com deficiência intelectual. Em um segundo momento será realizado a elaboração do planejamento de intervenção nas habilidades básicas para a alfabetização de crianças pequenas com deficiência intelectual que irá necessitar de vários encontros semanais. Após a elaboração, o planejamento de ensino será aplicado em sala de aula, na qual eu irei realizar as observações, utilizando diário de campo, a fim de verificar sua aplicabilidade. Por fim, você será convidado a responder ao roteiro de entrevista semiestruturada final, composto por questões e foi adaptado para você para avaliar a aplicabilidade do planejamento de ensino, na perspectiva da professora. Este instrumento será composto por 10 questões sobre a elaboração e aplicação do planejamento de ensino para as crianças com deficiência intelectual, com intuito de promover as habilidades básica para alfabetização dos alunos e também a melhoria em sua prática pedagógica como os mesmos.

Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou publicações científicas. A entrevista e o planejamento de intervenção para as crianças com deficiência intelectual não oferece risco imediato a você, porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter à algum desconforto, constrangimento, evocar sentimentos ou lembranças desagradáveis ou levar à um leve cansaço após responder aos questionários. Caso algumas dessas possibilidades ocorram, você poderá optar por não responder a alguma pergunta ou parar de responder a entrevista online. Em caso de dúvida durante a entrevista, você poderá entrar em contato com a pesquisadora e, caso seja necessário, poderá ser encaminhado para um atendimento especializado. Além disso, este estudo não exige nenhum custo ou compensação financeira aos participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios à área da educação e para a construção de novas possibilidades para a aprendizagem das crianças pública alvo da educação especial. Os benefícios esperados com este estudo consistem em fornecer elementos para que o professor consiga avaliar através de sondagens as habilidades de (coordenação motora fina, geral e vocabulário) das crianças

pequenas com deficiência intelectual e, por meio dessa avaliação, realize intervenções de ensino destas habilidades, com o intuito de promover as habilidades básica para alfabetização dos alunos.

Pesquisadora principal: Prof^a Ms Joice Daiane Muniz – Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial UFSCar. Contato: (19) 9 99720-9545 E-mail: joyce_daiane11@hotmail.com

Orientadora: Prof^a Dra. Márcia Duarte Galvani - Professora adjunta ao Departamento de Psicologia da UFSCar. Contato: (16) 3351-8259 / E-mail: marciaduar@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró- Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Joice Daiane Muniz

Endereço: Rua Antônio de Alcântara, n. 132, Jardim Progresso – Analândia /SP

Contato telefônico: (19) 99720-9545

E-mail: joyce_daiane11@hotmail.com

Local e data: _____

Nome do Pesquis

**APÊNDICE II –
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO
DOS PAIS (GENITORES)**

(Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Habilidades Básicas para a Alfabetização de Crianças Pequenas com Deficiência Intelectual” da UFSCar. O estudo propõe realizar um programa de intervenção visando oferecer subsídios que favorecessem a alfabetização de crianças pequenas com deficiência intelectual, e como objetivos específicos : (a) analisar a opinião dos professores a respeito dos pré requisitos básicos das habilidades para a alfabetização de crianças pequenas com deficiência intelectual; (b) analisar a visão dos pais a respeito dos pré requisitos básicos das habilidades para a alfabetização dos seus filhos; (c) caracterizar as habilidades de (coordenação motora fina, geral e vocabulário) de crianças pequenas com deficiência intelectual; (d) planejar e desenvolver um programa de intervenção junto aos professores, sobre as habilidades básicas para a alfabetização de crianças pequenas com deficiência intelectual e (e) avaliar a aplicabilidade e estrutura do programa de intervenção segundo a visão dos professores

Você foi selecionado, por se enquadrar no critério de seleção dos participantes, ser pais (genitores) de crianças pequenas matriculados na última etapa da Educação Infantil e ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possuir diagnóstico de deficiência intelectual e que aceitem participar da pesquisa. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora ou com a instituição que forneceu os dados.

A entrevista será constituída por perguntas com o objetivo de caracterizar os pré- requisitos para alfabetização das crianças pequenas com deficiência intelectual a partir da visão dos pais. Você poderá responder a entrevista utilizando seu celular, computador ou outro dispositivo que possua acesso à internet. Todo o processo de coleta será realizado à distância. O tempo previsto para a realização da entrevista é de aproximadamente

quarenta minutos. Suas respostas serão analisadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome ou identificação em qualquer fase do estudo. A entrevista será realizada e gravada à distância utilizando plataformas de comunicação por vídeo ou por meio de ligações telefônicas, sem custos aos participantes;respeitando assim as orientações de isolamento social impostas pelo Ministério da Saúde.Dessa forma, você poderá responder às perguntas no local de sua preferência.

Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou publicações científicas. O preenchimento deste questionário não oferece risco imediato a você, porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter à algum desconforto, constrangimento, evocar sentimentos ou lembranças desagradáveis ou levar à um leve cansaço após responder aos questionários. Caso algumas dessas possibilidades ocorram, você poderá optar por não responder à alguma pergunta ou parar de responder ao questionário. Em caso de dúvida durante o preenchimento deste questionário, você poderá entrar em contato com a pesquisadora e, caso seja necessário, poderá ser encaminhado para um atendimento especializado. Além disso, este estudo não exige nenhum custo ou compensação financeira aos participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios à área da educação e para a construção de novas possibilidades para a aprendizagem das crianças pública alvo da educação especial. Os benefícios esperados com este estudo consistem em fornecer elementos para que o professor consiga avaliar através de sondagens as habilidades de (coordenação motora fina, geral e vocabulário) das crianças pequenas com deficiência intelectual e, por meio dessa avaliação, realize intervenções de ensino destas habilidades, com o intuito de promover as habilidades básica para alfabetização dos alunos.

Pesquisadora principal: Prof^a Ms Joice Daiane Muniz – Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial UFSCar. Contato: (19) 9 99720-9545 E-mail: joice_daiane11@hotmail.com

Orientadora: Prof^a Dra. Márcia Duarte Galvani - Professora adjunta ao Departamento de Psicologia da UFSCar. Contato: (16) 3351-8259 / E-mail: marciaduar@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró- Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Joice Daiane Muniz

Endereço: Rua Antônio de Alcântara, n. 132, Jardim Progresso – Analândia /SP

Contato telefônico: (19) 99720-9545

E-mail: joice_daiane11@hotmail.com

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

**APÊNDICE III –
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O ALUNO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

(Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde)

“O termo de assentimento não elimina a necessidade do termo de consentimento livre e esclarecido, que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal da criança com Deficiência Intelectual”.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa " Habilidades Básicas para a Alfabetização de Crianças Pequenas com Deficiência Intelectual " da UFSCar. A pesquisa tem como objetivos: (a) analisar a opinião dos professores a respeito dos pré requisitos básicos das habilidades para a alfabetização de crianças pequenas com deficiência intelectual; (b) analisar a visão dos pais a respeito dos pré requisitos básicos das habilidades para a alfabetização dos seus filhos; (c) caracterizar as habilidades de (coordenação motora fina, geral e vocabulário) de crianças pequenas com deficiência intelectual; (d) planejar e desenvolver um programa de intervenção junto aos professores, sobre as habilidades básicas para a alfabetização de crianças pequenas com deficiência intelectual e (e) avaliar a aplicabilidade e estrutura do programa de intervenção segundo a visão dos professores. Serão participantes deste estudo três crianças com diagnóstico de deficiência intelectual que estejam matriculadas e frequentes na última etapa da Educação Infantil.

Você está sendo convidado por ser criança pequena frequente e matriculada na última etapa da Educação Infantil e ou anos iniciais do Ensino Fundamental e possuir diagnóstico de deficiência intelectual. Para a realização da pesquisa, você será convidado a responder dois protocolos de avaliação sobre as habilidades básicas para a alfabetização (coordenação motora fina, geral e vocabulário).

Os instrumentos foram elaborados e escolhidos, tomando os devidos cuidados, de forma a não serem invasivos e ofensivos, porém no curso da pesquisa, você poderá sentir cansaço em responder às questões e caso isso ocorra, você poderá pedir para pausar a avaliação, assim como também terá a liberdade de não realizá-la caso considere constrangedoras, podendo interromper a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou publicações científicas. Em caso de dúvida durante a realização da avaliação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora e, caso seja necessário, poderá ser encaminhado para um atendimento especializado. Além disso, este estudo não exige nenhum custo ou compensação financeira aos participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios à área da educação e para a construção de novas possibilidades para a aprendizagem das crianças pública alvo da educação especial. Os benefícios esperados com este estudo consistem em fornecer elementos para que o professor consiga avaliar através de sondagens as habilidades de (coordenação motora fina, geral e vocabulário) das crianças pequenas com deficiência intelectual e, por meio dessa avaliação, realize intervenções de ensino destas habilidades, com o intuito de promover as habilidades básicas para alfabetização dos alunos. .

Pesquisadora principal: Prof^a Ms Joice Daiane Muniz – Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial UFSCar. Contato: (19) 9 99720-9545 E-mail: joice daiane11@hotmail.com

Orientadora: Prof^a Dra. Márcia Duarte Galvani - Professora adjunta ao Departamento de Psicologia da UFSCar. Contato: (16) 3351-8259 / E-mail: marciaduar@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró- Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Joice Daiane Muniz

Endereço: Rua Antônio de Alcântara, n. 132, Jardim Progresso – Analândia /SP

Contato telefônico: (19) 99720-9545

E-mail: joyce_daiane11@hotmail.com

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

**APÊNDICE V –
ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL – PROFESSOR**

Caracterização

Nome:

Qual a sua formação?

Qual a sua trajetória profissional na educação? Há quanto tempo atua, como professor (a)?

Qual (is) a (s) principal (is) dificuldade (s) que encontra no seu trabalho como professor?

Prática Pedagógica

1. Conte-me um pouco como é a sua rotina diária de sala de aula.

2. Como você planeja as atividades que executa com os/as alunos?

Qual o seu principal objetivo nas atividades que realiza com os/as alunos?

Quais recursos e/ou materiais didáticos são disponibilizados na unidade escolar para auxiliar na sua prática pedagógica?

Quais são as práticas pedagógicas / metodologias / recursos utilizados com /os alunos?

Prática Pedagógica com as crianças pequenas deficiência intelectual

Conte-me um pouco como é a sua rotina diária de sala de aula com as crianças pequenas com deficiência intelectual.

Como você planeja as atividades que executa com as crianças pequenas com deficiência intelectual?

Qual o seu principal objetivo nas atividades que realiza com as crianças pequenas com deficiência intelectual?

Quais materiais e/ou recursos auxiliam em sua prática pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem das crianças pequenas com deficiência intelectual?

Quais são as práticas pedagógicas / metodologias / recursos utilizados com as crianças pequenas com deficiência intelectual?

Você sentiu ou sente necessidade de mudar algo em sua prática pedagógica devido a presença da criança com deficiência intelectual?

Quais demandas são sentidas por você em relação ao processo de aprendizagem das crianças pequenas com deficiência intelectual?

Quais são as suas ações e estratégias em relação ao processo de aprendizagem das crianças pequenas com deficiência intelectual?

Há momentos para reflexão coletiva sobre a prática pedagógica desenvolvida com as crianças pequenas com deficiência intelectual?

Pré requisitos necessários para a alfabetização

Seus alunos (a) tem domínio da linguagem oral?

Seus alunos (a) reconhecem a linguagem escrita, por exemplo se mostrar um livro ele consegue fazer a leitura?

Seus alunos (a) tem conhecimento das partes do seu corpo? Seus alunos (a) tem noção do conceito de direita e esquerda?

Seus alunos (a) conseguem identificar posição? Exemplo: dentro/ fora - frente / atrás
Seus alunos (a) conseguem identificar direção? Exemplo: cima / baixo

Seus alunos (a) conseguem identificar espaços? Exemplo: perto/ longe
Seus alunos (a) conseguem identificar espessura? Exemplo: grosso/fino

Seus alunos (a) conseguem identificar quantidade? Exemplo: mais / menos - cheio/vazio
 Seus alunos (a) movimentam os olhos durante a leitura?
 Seus alunos (a) conseguem respeitar os limites da folha na hora da pintura de algum objeto?
 Seus alunos (a) conseguem organizar objetos em cima de uma mesa sem derrubá-los? Seus alunos (a) tem domínio dos conceitos ontem, hoje, amanhã?
 Seus alunos (a) tem domínio dos conceitos dia, mês, ano, horas, estações do ano?
 Seus alunos (a) tem domínio faz discriminação de semelhanças e diferenças entre objetos, por exemplo biscoito é de comer e chave é de ligar o carro.
 Seus alunos (a) tem percepção de formas geométricas, por exemplo círculo, quadrado etc.
 Seus alunos (a) conseguem tem percepção de tamanhos (pequeno e grande)
 Seus alunos (a) pintam dentro de limites? Por exemplo se der um círculo ele consegue pintar somente dentro do limite?
 Seus alunos (a) reconhecem a imagem referente as letras iniciais? Por exemplo se eu apresentar uma laranja ele consegue identificar o la de laranja?
 Seus alunos (a) reconhecem as letras do alfabeto? Seus alunos (a) reconhecem as sílabas
 Seus alunos (a) conseguem identificar figura com a mesma sílaba? Exemplo Avião e Anel / Cadeira e Casa
 Seus alunos (a) conseguem identificar figuras que terminam com o mesmo som? Exemplo: Vaca e Faca / Balão e Caminhão
 Seus alunos (a) conseguem repetir as palavras de forma correta? Seus alunos (a) conseguem nomear figuras a partir de desenhos? Seus alunos (a) conseguem identificar as cores?
 Seus alunos (a) conseguem completar atividades de traçado?
 Relate como é o desempenho dos seus alunos (a) nas atividades de leitura? Como é o desempenho dos seus alunos (a) nas atividades de escrita?
 Quais os pontos fortes seus alunos (a) em relação a escrita? Quais os pontos fortes seus alunos (a) em relação a leitura

Pré requisitos necessários para a alfabetização das crianças pequenas com deficiência intelectual

Seus alunos (a) com deficiência intelectual tem domínio da linguagem oral?
 Seus alunos (a) com deficiência intelectual reconhecem a linguagem escrita, por exemplo se mostrar um livro ele consegue fazer a leitura?
 Seus alunos (a) com deficiência intelectual tem conhecimento das partes do seu corpo?
 Seus alunos (a) com deficiência intelectual tem noção do conceito de direita e esquerda?
 Seus alunos (a) com deficiência intelectual conseguem identificar posição? Exemplo: dentro/ fora - frente / atrás
 Seus alunos (a) com deficiência intelectual conseguem identificar direção? Exemplo: cima / baixo
 Seus alunos (a) com deficiência intelectual conseguem identificar espaços? Exemplo: perto/ longe
 Seus alunos (a) com deficiência intelectual conseguem identificar espessura? Exemplo: grosso/fino
 Seus alunos (a) com deficiência intelectual conseguem identificar quantidade? Exemplo: mais / menos - cheio/ vazio
 Seus alunos (a) com deficiência intelectual movimentam os olhos durante a leitura?
 Seus alunos (a) com deficiência intelectual conseguem respeitar os limites da folha na hora da pintura de algum objeto?
 Seus alunos (a) com deficiência intelectual conseguem organizar objetos em cima de uma mesa sem derrubá-los?
 Seus alunos (a) com deficiência intelectual tem domínio dos conceitos ontem, hoje, amanhã?

Seus alunos (a) com deficiência intelectual tem domínio dos conceitos dia, mês, ano, horas, estações do ano?

Seus alunos (a) com deficiência intelectual tem domínio faz discriminação de semelhanças e diferenças entre objetos, por exemplo biscoito é de comer e chave é deligar o carro.

Seus alunos (a) com deficiência intelectual tem percepção de formas geométricas, por exemplo círculo, quadrado etc.

Seus alunos (a) com deficiência intelectual conseguem tem percepção de tamanhos (pequeno e grande)

Seus alunos (a) com deficiência intelectual pintam dentro de limites? Por exemplo se der um círculo ele consegue pintar somente dentro do limite?

Seus alunos (a) com deficiência intelectual reconhecem a imagem referente as letras iniciais? Por exemplo se eu apresentar uma laranja ele consegue identificar o la de laranja?

Seus alunos (a) com deficiência intelectual reconhecem as letras do alfabeto? Seus alunos (a) com deficiência intelectual reconhecem as sílabas

Seus alunos (a) com deficiência intelectual conseguem identificar figura com a mesma sílaba? Exemplo Avião e Anel / Cadeira e Casa

Seus alunos (a) com deficiência intelectual conseguem identificar figuras que terminam com o mesmo som? Exemplo: Vaca e Faca / Balão e Caminhão

Seus alunos (a) com deficiência intelectual conseguem repetir as palavras de forma correta?

Seus alunos (a) com deficiência intelectual conseguem nomear figuras a partir de desenhos?

Seus alunos (a) com deficiência intelectual conseguem identificar as cores?

Seus alunos (a) com deficiência intelectual conseguem completar atividades detraçado?

Relate como é o desempenho dos seus alunos (a) com deficiência intelectual nas atividades de leitura?

Como é o desempenho dos seus alunos (a) com deficiência intelectual nas atividades de escrita?

Quais os pontos fortes seus alunos (a) com deficiência intelectual em relação a escrita? Quais os pontos fortes seus alunos (a) com deficiência intelectual em relação a leitura

O ensino de leitura e escrita

1. O que você entende por pré-requisitos básicos para a alfabetização?

Quais são os procedimentos que você utiliza para identificar os pré-requisitos básicos para a alfabetização das crianças?

Em sua opinião, quais são as práticas pedagógicas que mais colaboram para a aprendizagem das habilidades básicas de alfabetização com as crianças?

Qual tipo de leitura que você costuma realizar com as crianças?

Que metodologia tem utilizado para desenvolver as habilidades básicas de alfabetização com as crianças?

Você inclui em seu planejamento atividades de leitura e escrita para os alunos? De que maneira?

Quais os fatores que contribuem para a aprendizagem das habilidades básicas de alfabetização das crianças?

Quais são os fatores que dificultam a aprendizagem das habilidades básicas de alfabetização das crianças?

Quais as dificuldades que mais têm sido pertinentes no processo de aprendizagem das habilidades básicas de alfabetização das crianças.

O ensino de leitura e escrita para as crianças pequenas com deficiência intelectual

1. O que você entende por pré-requisitos básicos para a alfabetização das crianças pequenas com deficiência intelectual?

Quais são os procedimentos que você utiliza para identificar os pré-requisitos básicos das crianças pequenas com deficiência intelectual?

Em sua opinião, quais são as práticas pedagógicas que mais colaboram para a aprendizagem das habilidades básicas de alfabetização das crianças pequenas com deficiência intelectual?

Qual tipo de leitura que você costuma realizar com as crianças pequenas com deficiência intelectual?

Que metodologia tem utilizado para desenvolver as habilidades básicas de alfabetização com as crianças pequenas com deficiência intelectual?

Você inclui em seu planejamento atividades de leitura e escrita para as crianças pequenas com deficiência intelectual? De que maneira?

Quais os fatores que contribuem para a aprendizagem das habilidades básicas de alfabetização para as crianças pequenas com deficiência intelectual?

Quais são os fatores que dificultam a aprendizagem das habilidades básicas de alfabetização das crianças pequenas com deficiência intelectual?

Mencione algumas dificuldades que mais têm sido pertinentes no processo de aprendizagem das habilidades básicas de alfabetização das crianças pequenas com deficiência intelectual.

Há algum aspecto sobre o trabalho que realiza com os alunos com deficiência intelectual a infantil que eu tenha deixado de mencionar e que você considera importante destacar?

APÊNDICE VI – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PAIS

Caraterização

Iniciais nome:

Data de nascimento:

Nível de escolaridade:

Profissão:

Iniciais do nome do seu Filho:

Data de Nascimento do filho:

Seu filho (a) frequentou ou frequenta algum tipo de atendimento profissional? Porexemplo Fono, To, Fisio?

Seu filho (a) frequentou Educação Infantil na escola regular?

Seu filho (a) faz algum acompanhamento de professor particular período contrário da escola?

Pré requisitos necessários para a alfabetização

Seu filho(a) tem domínio da linguagem oral?

Seu filho(a) reconhece a linguagem escrita, por exemplo se mostrar um livro ele consegue fazer a leitura?

Seu filho(a) tem conhecimento das partes do seu corpo? Seu filho(a) tem noção do conceito de direita e esquerda?

Seu filho(a) consegue identificar posição? Exemplo: dentro/ fora - frente / atrás Seu filho(a) consegue identificar direção? Exemplo: cima / baixo

Seu filho(a) consegue identificar espaços? Exemplo: perto/ longe Seu filho(a) consegue identificar espessura? Exemplo: grosso/fino

Seu filho(a) consegue identificar quantidade? Exemplo: mais / menos - cheio/ vazio Seu filho(a) movimenta os olhos durante a leitura?

Seu filho(a) consegue respeitar os limites da folha na hora da pintura de algum objeto? Seu filho(a) consegue organizar objetos em cima de uma mesa sem derruba-los?

Seu filho(a) tem domínio dos conceitos ontem, hoje, amanhã?

Seu filho(a) tem domínio dos conceitos dia, mês, ano, horas, estações do ano?

Seu filho(a) tem domínio dos conceitos faz discriminação de semelhanças e diferenças entre objetos, por exemplo biscoito é de comer e chave é de ligar o carro.

Seu filho(a) tem percepção de formas geométricas, por exemplo círculo, quadrado etc. Seu filho(a) tem percepção de tamanhos (pequeno e grande)

Seu filho(a) pinta dentro de limites? Por exemplo se der um círculo ele consegue pintar somente dentro do limite?

Seu filho (a) reconhece a imagem referente as letras iniciais? Por exemplo se eu apresentar uma laranja ele consegue identificar o la de laranja?

Seu filho(a) reconhece as letras do alfabeto Seu filho(a) reconhece sílabas

Seu filho(a) consegue identificar figura com a mesma silaba? Exemplo Avião e Anel /Cadeira e Casa

Seu filho(a) consegue identificar figuras que terminam com o mesmo som? Exemplo: Vaca e Faca / Balão e Caminhão

Seu filho(a) repete as palavras de forma correta?

Seu filho(a) consegue nomear figuras a partir de desenhos? Seu filho(a) consegue identificar as cores?

Seu filho(a) consegue completar atividades de traçado?

Relate como é o desempenho do seu filho (a) nas atividades de leitura? Como é o desempenho do seu filho (a) nas atividades de escrita?

Quais os pontos fortes do seu filho (a) em relação a escrita? Quais os pontos fortes do seu filho (a) em relação a leitura?

Conte o que você considera que seu filho ainda precisa desenvolver para ter domínio da leitura e escrita.

c) Você considera que foi importante para a sua formação a participação no curso?

totalmente insatisfeito					Neutro						totalmente Satisfeito
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d) Você considera que foi importante a sua participação no curso para os seus futuros alunos?

totalmente insatisfeito					Neutro						totalmente Satisfeito
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

e) Você considera que sua participação foi importante para reflexão acerca habilidades básicas para a alfabetização de crianças com T21?

totalmente insatisfeito					Neutro						totalmente Satisfeito
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da EMEB “José Benedito Sodelli”, informo que o projeto de pesquisa intitulado **Habilidades Básicas para a Alfabetização de Crianças Pequenas com Deficiência Intelectual** apresentado pelo (a) pesquisador (a), Joice Daiane Muniz, sob a orientação da Prof. Dr. Márcia Duarte Galavani e que tem como objetivo principal analisar a opinião dos professores a respeito dos pré requisitos básicos das habilidades para a alfabetização de crianças pequenas com deficiência intelectual, foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: 09 de outubro 20 20

Assinatura: Levi Peres
(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)

Levi Peres
Diretor de Educação Infantil
RG. 29.048.797-3

Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos da UFSCar I – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, Rodovia Washington Luiz, Km.235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110 . Endereço eletrônico : cephumamos@ufscar.br

ANEXO B – APROVAÇÃO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: HABILIDADES BÁSICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pesquisador: Joice Daiane Muniz

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39662620.2.0000.5504

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.543.728

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_1641401.pdf, de 24/12/2020) e/ou do Projeto Detalhado (Habilidades_Basicas_Alfabetizacao_Crianças_Pequenas_Deficiencia_Intelectual_VERSAO2.pdf, de 24/12/2020): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Resumo:

Diversas pesquisas indicam os benefícios de trabalhar pré requisitos básicos das habilidades para a alfabetização de crianças, principalmente na educação infantil. Contudo, também apontam a carência de informação e formação por parte dos professores. Considerando tais necessidades, o estudo se propõe realizar um programa de intervenção visando oferecer subsídios que favorecessem a alfabetização de crianças com deficiência intelectual. A pesquisa tem como objetivos: (a) analisar a opinião dos professores a respeito dos pré requisitos básicos das habilidades para a alfabetização de crianças pequenas com deficiência intelectual; (b) caracterizar as habilidades de (coordenação motora fina, geral e vocabulário) de crianças pequenas com deficiência intelectual;

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br