



Diciembre 2019 - ISSN: 1988-7833

PRÁTICA INCLUSIVA DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Jucinara Souza e Souza¹

Universidade Federal do Amazonas
jucinarasouza@gmail.com

Danilza de Souza Teixeira²

Universidade Federal do Amazonas
danilzast1@gmail.com

Jadson Justi³

Universidade Federal do Amazonas
jadsonjusti@hotmail.com

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Jucinara Souza e Souza, Danilza de Souza Teixeira y Jadson Justi (2019): "Prática inclusiva do professor no processo de alfabetização e letramento de alunos com Síndrome de Down", Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (diciembre 2019). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/cccss/2019/12/alunos-sindrome-down.html>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo descrever a prática inclusiva do professor no processo de alfabetização e letramento de uma aluna com síndrome de Down no Ensino Fundamental, em uma escola pública situada no distrito do Mocambo, comunidade pertencente ao município de Parintins, Amazonas, Brasil. Metodologicamente, esta pesquisa é caracterizada como um estudo de caso com abordagem qualitativa. Os resultados demonstram que, apesar de haver um esforço pedagógico da participante com o intuito de alfabetizar e letrar sua aluna com síndrome de Down, não existe proposta de prática inclusiva, o que se apresenta como um agravante para a alfabetização e o letramento dos alunos com necessidades especiais. Conclui-se que a prática inclusiva para a alfabetização e o letramento de alunos com síndrome Down ainda é um grande desafio a ser vencido por todos os envolvidos nesse processo de aprendizagem. Por isso, pesquisar, planejar e refletir práticas educacionais inclusivas para esses alunos é significativamente relevante para uma educação de qualidade e que vise ao desenvolvimento multidimensional do aluno.

Palavras-chave: Educação, Práticas inclusivas, Síndrome de Down.

PRÁCTICA INCLUSIVA DEL PROFESOR EN EL PROCESO EDUCATIVO DE ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE DOWN

¹ Pesquisadora do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas.

² Professora do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas.

³ Professor do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo describir la práctica inclusiva del maestro en el proceso educativo de un estudiante con síndrome de Down, en una escuela pública ubicada en una comunidad cerca de Parintins, Amazonas, Brasil. La metodología de esta investigación se caracteriza como un estudio de caso con enfoque cualitativo. Los resultados muestran que, aunque existe un esfuerzo pedagógico de la participante para educar a su estudiante con síndrome de Down, no existe una propuesta de práctica inclusiva, lo cual es un factor agravante para la educación de estudiantes con necesidades especiales. Se concluye que la práctica educativa inclusiva de los estudiantes con síndrome de Down sigue siendo un gran desafío para todos los involucrados en este proceso de aprendizaje. Por lo tanto, investigar, planificar y reflejar prácticas educativas inclusivas para estos estudiantes es relevante para una educación de calidad dirigida al desarrollo multidimensional del estudiante.

Palabras clave: Educación, Prácticas inclusivas, Síndrome de Down.

TEACHER'S INCLUSIVE PRACTICE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS WITH DOWN SYNDROME

ABSTRACT

This research aims to describe the inclusive practice of the teacher in the educational process of a student with Down syndrome, in a public school located in a community near Parintins, Amazonas, Brazil. The methodology of this research is characterized as a case study with qualitative approach. The results show that, although there is a pedagogical effort of the participant in order to educate her student with Down syndrome, there is no proposal for inclusive practice, which is an aggravating factor for the education of students with special needs. It is concluded that the inclusive educational practice of students with Down syndrome is still a major challenge to be overcome by all those involved in this learning process. Therefore, researching, planning and reflecting inclusive educational practices for these students is relevant to a quality education aimed at the multidimensional development of the student.

Keywords: Education, Inclusive practices, Down's syndrome.

1 INTRODUÇÃO

Por ser a inclusão uma obrigatoriedade no setor educacional, foi que este estudo surgiu, com o intuito de refletir sobre as práticas inclusivas dos professores no que diz respeito à alfabetização e ao letramento de alunos com síndrome de Down. Tal preocupação leva à procura de respostas sobre a diversidade de desafios presentes em sala de aula, o que demonstra a importância de práticas inclusivas, enfatizando, assim, a relevância desta pesquisa.

Observando a prática pedagógica de dois professores da rede municipal de ensino durante a prática de uma monitora de alunos com deficiência, foi possível perceber que existem lacunas de estudos e planejamentos sobre a prática inclusiva dos professores, no que se refere à alfabetização e ao letramento dos alunos com a referida síndrome. Assim, questiona-se: como está ocorrendo a prática inclusiva dos professores para a alfabetização e o letramento de alunos com a síndrome de Down no Ensino Fundamental?

Em função da problemática anteriormente delineada, tem-se como objetivo geral descrever a prática inclusiva do professor no processo de alfabetização e letramento de um aluno com síndrome de Down de uma escola pública situada no distrito do Mocambo, comunidade do município de Parintins, Amazonas, Brasil. Já os objetivos específicos foram assim definidos: a) identificar no projeto político-pedagógico (PPP) escolar as propostas pedagógicas relacionadas às práticas inclusivas para a alfabetização e o letramento dos alunos com síndrome de Down; b) observar as práticas pedagógicas para alfabetização e letramento dos alunos com síndrome de Down presentes em sala de aula.

Acredita-se que a presente pesquisa seja de grande relevância para o processo educacional inclusivo, bem como para a alfabetização e o letramento dos alunos com essa síndrome no Ensino Fundamental na turma do 1º ano do ciclo, considerando que a pesquisa traz aporte teórico que viabilizará esse processo e apresenta contribuições para professores e todos os envolvidos com o processo de aprendizagem.

O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa apoia-se em diversos estudos, entre os quais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, onde apresenta que a educação dos portadores de necessidades especiais deve se dar de preferência na rede regular de ensino, o que traz uma nova concepção na forma de entender a educação dessas pessoas em sala de aula (Brasil, 1996).

A mediação do professor, em sala de aula, é manifestada pela intervenção pedagógica planejada e proposital, a partir de objetivos e circunstâncias didáticas significativas que contribuem para o crescimento e construção do conhecimento dos alunos e se realizam na atividade de ensino (Costa, 2011; Pimentel, 2007; Silva, C., 2008).

Portanto, entende-se que em sala de aula é necessário que o docente em sua prática e planejamento priorize o desenvolvimento e aprendizagem por meio das atividades de ensino, de modo intencional, a partir das necessidades apresentadas pelos alunos (Aranha, 2000a; Aranha, 2004b; Ferreira, 2006; Ferreira e Ferreira, 2004).

Dessa forma, práticas inclusivas são imprescindíveis para o desenvolvimento de alunos com síndrome de Down, o que requer novas concepções e planejamentos, para a alfabetização e o letramento desses alunos. A política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na presença física desses alunos com os demais, mas “[...] representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.” (Brasil, 2001: 28).

No entanto, a inclusão de alunos com essa síndrome requer um esforço conjunto, fazendo-se necessária a presença do PPP, para orientar as práticas pedagógicas que favoreçam a alfabetização e o letramento de todos os alunos, pois ele é um imperativo instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança efetivas da realidade.

1.1 Alfabetização e letramento

O processo de alfabetização e letramento para os alunos apresenta-se como um caminho de descobertas, no qual o aluno é inserido em um mundo de informações escritas, podendo ter acesso a diversas conquistas sociais postas em uma cultura letrada (Frade, 2003; Goulart, 2006; Leal, Albuquerque e Leite, 2005; Paiva e Rodrigues, 2008). No entanto, para entender como ocorre esse processo de alfabetização e letramento é necessário compreender esses conceitos.

Para se adentrar no mundo da escrita, é necessária a aprendizagem de um processo de representação:

[...] a aprendizagem de um processo de representação: codificação de sons em letras ou grafemas e decodificação de letras ou grafemas em sons; a aprendizagem do uso adequado de instrumentos e equipamentos: lápis, caneta, borracha, régua [...]. A essa aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico de escrita e das técnicas para o seu uso é que se chama de alfabetização (Soares, 2010: 3).

Sobre alfabetização, Elias (1996: 76) afirma que:

Alfabetização não é mera decifração de sílabas, palavras e/ou frases bem à moda da decodificação funcionalista e mecânica, mas sim a aquisição de instrumentos (ler/escrever) que permitam as crianças a participação nas dinâmicas do mundo da escrita, o aumento do alcance dos seus atos de comunicação, o acesso à história documentada, o diálogo à distância e com diferentes etapas históricas e, decorrente de tudo isso, a descoberta e o exercício dos seus direitos como cidadãos vivendo numa sociedade letrada.

Nessa prerrogativa, alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem na sociedade e também como instrumento de luta pela conquista da cidadania plena (Elias, 1996; Leal, 2007; Maciel e Lúcio, 2008; Morais, 1999; Pertuzatti e Dickmann, 2019).

Soares (2003) esclarece que, embora correlacionados, alfabetizar e letrar apresenta especificidades individuais. Para Galvão e Leal (2005) e Rojo (1998) alfabetizar é ensinar o código alfabético, e letrar é familiarizar o aluno com os diversos usos sociais da leitura e escrita.

A diferença entre alfabetização e letramento está na extensão e qualidade do domínio da leitura e escrita, pois

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não é usuário da leitura e da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas podem encontrar dificuldades para se expressar por escrito. Pessoas letradas, no sentido e que estamos usando esse termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais. (Carvalho, R., 2005: 66).

Assim, é importante que o processo de alfabetização e letramento ocorra de modo simultâneo e indissociável, alfabetizar letrando (Ferreiro, 2003; Piccoli, 2010; Santos, 2007; Soares, 2006). Para se alfabetizar letrando tem que haver um trabalho com a intenção de sensibilizar, por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém que não está presente, e, dessa forma, a escrita passará a ter função social (Freire, 1990; Lemle, 2004; Soares, 2013, 2016).

1.2 Alfabetização e letramento de alunos com síndrome de Down

Na literatura em saúde, a síndrome de Down é explicada a partir de uma alteração genética cromossômica do par 21, que traz como consequências algumas características físicas marcantes e implicações tanto para o desenvolvimento fisiológico, quanto para a aprendizagem: “Trata-se de um a condição genética, o que a diferencia de uma doença, onde os sujeitos podem voltar ao seu estado de boa saúde [...]” (Carneiro, 2008: 62).

É importante compreender que sendo a síndrome de Down uma condição genética, não se pode determinar um padrão de desenvolvimento e comportamento previsível a todos (Voivodic, 2008). Tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o comportamento não estão exclusivamente relacionados a sua alteração cromossômica, mas sim ao restante do seu potencial genético e, especialmente, ao estímulo social que recebe do contexto sociocultural a qual está inserida (Schwartzman, 2003; Voivodic, 2008).

Nesse sentido, o estímulo social, físico e cognitivo é imprescindível para a alfabetização e o letramento de alunos com a citada síndrome, o que requer novas concepções, para o desenvolvimento desses alunos. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, quanto às políticas, não versa apenas na presença física deles com os demais, mas representa uma forma ousada de repensar concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, considerando suas diferenças e atendendo suas necessidades (Brasil, 2001).

Nesse sentido, a escola deve proporcionar ao aluno condições para que ele possa desenvolver suas potencialidades (Cavalcante, 2005). Tal consideração se apresenta como um desafio a ser enfrentado, pois existem no aluno com essa síndrome, algumas limitações que resultam em dificuldades de aprendizagem, como alterações auditivas e visuais, porém, essas limitações não o impossibilitam de executar atividades diárias e desenvolver a linguagem e as atividades, como a leitura e a escrita. Sobre essa prerrogativa, Troncoso e Del Cerro (1998: 70) afirmam:

Pessoas com Síndrome de Down, tem a atenção, percepção e a memória visuais

como pontos forte e que se desenvolvem com um trabalho sistemático e bem estruturado. Porém, se verificam dificuldades importantes na percepção e memória auditivas, que com frequência, se agravam por problemas de audição agudos e crônicos. 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.

Nesse sentido, é necessário para a alfabetização dos alunos com síndrome de Down, o estímulo visual com palavras do contexto social no qual estão inseridos, para que, assim, ocorra a alfabetização e o letramento. A organização de um trabalho de intervenção deve estar direcionada aos talentos e interesses, da mesma forma que se devem trabalhar as dificuldades, favorecendo que a pessoa com a tal síndrome reconheça suas capacidades (Marques e Hartmann, 2012).

1.3 Práticas inclusivas do professor no processo de alfabetização e letramento

Quando se fala em práticas inclusivas, logo se pensa em escola inclusiva que, em sua essência, se refere a uma instituição que valoriza práticas educativas que vão ao encontro da diversidade dos alunos, satisfazendo suas necessidades acadêmicas e socioemocionais presentes no ambiente escolar (Aranha, 2004a; Del Masso e Araújo, 2008; Dambrós et al., 2011). No entanto, uma escola que tem a intenção de seguir uma política de educação inclusiva terá que desenvolver práticas inclusivas que considere as diferenças e as contribuições ativas de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado (Gai e Naujorks, 2006; Gohn, 2001).

Saad (2003: 275) ressalta que “A inclusão não se efetiva por decreto, mas por ações que possibilitem sua viabilidade e pela disposição das pessoas em aceitar a diversidade como condição inerente à sociedade.” Para Góes (2004) e Guhur (2003), as práticas inclusivas são ações que os professores, assim como todos os envolvidos no contexto escolar, devem adotar para possibilitar a inclusão de fato nas escolas e na sociedade, respeitando as diferenças presentes em salas de aula, planejando atividades que permitam a construção de conhecimento compartilhado para todos.

Segundo Silva Filho (2013: 28), práticas pedagógicas inclusivas da docência universitária “[...] requer do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos, propor situação de aprendizagem de forma que alunos consigam problematizar as demandas do mundo [...]”.

Nesse sentido, é relevante que o professor tenha conhecimentos pedagógicos para assim conseguir realizar práticas inclusivas em suas aulas, ocupando, portanto, sua posição de elo entre o aluno e os conhecimentos a serem construídos; fazendo-os avançar onde o foco de atenção e interesse esteja ancorado nas possibilidades garantidas para os alunos (Aranha, 2000b; Jesus, 2008).

Almeida e Martins (2009: 17) aludem que

[...] boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais [...] em alguns momentos e contextos, esses alunos podem precisar de flexibilizações mais significativas ou de atendimentos mais específicos [...].

No trabalho escolar com a língua escrita, a intervenção dada por meio das práticas pedagógicas e inclusivas é expressada por apoios que são ajustáveis pelo docente, em direção ao aluno e/ou ao grupo, pois suas práticas são responsáveis por oportunizar situações que favoreçam a alfabetização e o letramento, considerando o modo particular de construção de conhecimento dos alunos; em outras palavras: “[...] O saber dos docentes sobre a leitura e a escrita combinado ao conhecimento do modo pelo qual a criança realiza o processo de aprendizagem, abre novas perspectivas para a prática docente do alfabetizador.” (Varella, 2001: 29).

Logo, é importante que o professor conheça o melhor modo pelo qual seus alunos realizem o processo de aprendizagem, para que, por meio desses conhecimentos, busquem novas práticas inclusivas, para orientar de forma adequada o processo de alfabetização e letramento deles, criando em suas práticas inclusivas situações-problemas que o desafiem, onde o seu ponto de vista seja tomado como relevante (Albuquerque, Morais e Ferreira, 2008; Jannuzzi, 2004).

2 METODOLOGIA

O processo de delineamento para a realização deste artigo parte de uma abordagem de natureza metodológica qualitativa, que ocorreu em uma escola pública do campo, no 1º ano do Ensino Fundamental. A escolha do local de pesquisa foi por conveniência, por motivo de um dos pesquisadores deste estudo residir no local e, assim, com a pesquisa contribuir para com sua comunidade. Sobre a pesquisa de cunho qualitativo, Lüdke e André (1986: 11), fundamentados em Sari Knopp Biklen e Robert Bogdan, em *A Pesquisa Qualitativa em Educação* (1982), enfatizam que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...].

O delineamento da pesquisa deu-se por meio de um estudo de caso, que tem como característica o estudo profundo que permite o conhecimento amplo e detalhado do objeto pesquisado. “O estudo de caso visa à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo [...]” (Lüdke e André, 1986: 18).

Os processos e as técnicas utilizados na pesquisa foram relacionados diretamente com o problema investigado. “A seleção do instrumental metodológico está, portanto, diretamente direcionada com o problema a ser estudado [...]”, a escolha dependeu dos vários fatores relacionados com a pesquisa (Marconi e Lakatos, 2003: 163).

Esta pesquisa ocorreu em uma escola pública situada no distrito do Mocambo, comunidade do interior do município de Parintins, Amazonas, Brasil. A escola tem aproximadamente 387 alunos, e funciona desde 1956 e atende ao segmento do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no turno matutino. Na escola, existem cinco alunos com necessidades especiais, sendo que dois deles apresentam síndrome Down.

A participante deste estudo é uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental e, como objeto de pesquisa, foi investigada a prática inclusiva da professora para a alfabetização e o letramento da aluna com a citada síndrome presente em sala de aula, pois, para se observar a prática inclusiva da docente, fora necessária a presença de um aluno com a síndrome, em sala de aula. É relevante ressaltar que para o bom andamento da pesquisa foi adotada, por parte dos pesquisadores, uma postura ética, garantindo o sigilo e anonimato da participante, assim como a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido para a realização da pesquisa.

Primeiramente, buscou-se, com a gestão escolar, uma cópia do PPP para identificar as propostas relacionadas às práticas inclusivas dos alunos com deficiência, em especial alunos com síndrome de Down, assim como a participação e autorização para realizar as observações (*in loco*) necessárias mediante o Termo de Compromisso.

Em seguida, foi utilizada como técnica de coleta de dados, a observação, na turma do 1º ano do Ensino Fundamental da escola municipal. Nesse momento da pesquisa, foram observadas as práticas inclusivas da professora para alfabetização e letramento dos alunos da turma em questão. Gil (2008) esclarece que a observação simples permite a obtenção de elementos para a definição de problemas de pesquisa de forma a possibilitar a obtenção de dados.

Durante as observações foram realizados registros por escrito no caderno de campo, no entanto, para que não se perdesse nenhum dado, foi utilizado como instrumento de pesquisa um gravador de áudio, para que depois fosse possível transcrever os dados gravados, dos momentos de aula. No momento de observação dos proponentes deste estudo, buscaram-se as práticas pedagógicas para alfabetização e letramento dos alunos presentes, considerando os aspectos de leitura e escrita de uma aluna com a referida síndrome.

Após as observações foi realizada uma entrevista informal com a professora, com o objetivo de dialogar sobre sua prática inclusiva para a alfabetização e o letramento com alunos com síndrome de

Down. Sobre essa técnica de coleta de dados, “O que se pretende com entrevista [...] é a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de alguns aspectos e personalidade do entrevistado [...]” (Gil, 2008: 111).

Por fim, ocorreu a análise e interpretação dos dados sob a perspectiva qualitativa, a partir da situação particular observada e da literatura compulsada.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A escola pública situada no distrito do Mocambo, comunidade do interior do município de Parintins, Amazonas, que atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, não possui PPP. Quando este foi solicitado pelos pesquisadores deste estudo, o gestor da instituição relatou não existir esse documento na escola, pois gestores anteriores iniciaram a escrita desse projeto, porém nunca concluíram; e, no momento, esse documento encontra-se em andamento inicial, assim, o que norteia o plano de trabalho e as práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores é a proposta pedagógica emitida pela Secretaria Municipal de Educação, relatou o gestor.

A participante é professora do 1º ano do Ensino Fundamental, onde está inserida uma aluna com a síndrome. A docente é formada em Normal Superior, tem 17 anos de experiência como professora e esse é o primeiro ano que trabalha com uma aluna com Síndrome de Down. A participante também já participou de formações sobre educação inclusiva promovida por órgãos educacionais competentes. Menciona-se, ainda, que a referida aluna está em processo de alfabetização e letramento e tem sete anos de idade.

3.1 Projeto Político-Pedagógico escolar

Como relatado anteriormente neste estudo, o PPP da escola encontra-se em andamento inicial, assim, o que norteia o plano de trabalho e as práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores é a proposta pedagógica emitida pela Secretaria Municipal de Educação, esclarece o gestor da escola.

Entretanto, quando se buscou com a gestão escolar o PPP, a intenção era levar em consideração a análise das propostas pedagógicas relacionadas às práticas inclusivas para a alfabetização e o letramento dos alunos com a síndrome, no entanto, a ausência desse documento na realidade do local do estudo tornou essa análise inviável.

A legislação educacional é clara quanto à exigência de toda escola ter o seu PPP. Essa exigência quanto ao projeto está expressa no artigo 12, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996), que define, entre as atribuições de uma escola, a tarefa de elaborar e executar sua proposta pedagógica, deixando claro que ela precisa necessariamente saber quais suas especificidades e metas a serem alcançadas e colocar em execução as ações planejadas no PPP, não ficando apenas intenções expostas e arquivadas (Brasil, 1996). Nesse sentido, é imprescindível a existência de um PPP nas escolas, com propostas pedagógicas que direcionem as práticas inclusivas, para o alcance de suas metas e objetivos (Bezerra, 2004; Oliveira, Souza e Bahia, 2005; Rossi, 2004; Severino, 1998).

O PPP é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho educacional (Eyng, 2002a; Rossi, 2004; Santiago, 2008). Ele é construído e definido por todos os envolvidos no processo educativo escolar, a partir da realidade dinâmica em que se está inserido, não podendo ser entendido apenas como um mero documento exigido pela administração escolar ou sistema de ensino. Trata-se de um documento norteador das ações da escola, planejadas coletivamente para atender aos interesses e objetivos da instituição escolar (Eyng, 2002b; Gandin e Gandin, 2000).

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político [...]. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] (Veiga, 2008: 13).

Esse documento orienta a estrutura escolar, e, assim, não pode ser um documento paralelo ao cotidiano escolar, pois ele tem compromisso com a formação de uma escola de todos e para todos (Betini, 2005; Silva, M., 2003). O PPP vai muito além de simplesmente agrupar planos de ensino e de atividades diversas (Veiga, 2008). Ele é arquitetado e vivenciado em todos os momentos, por todos que estão envolvidos com o processo educativo (Cavagnari, 2010; Ribeiro, 2009). Desta forma, este é um instrumento teórico e metodológico para intervir e mudar a realidade (Bussmann, 2008; Carvalho, M., 2009; Fagundes, 2012).

O Projeto educativo não é algo que se coloca com um 'a mais' para a escola, como um rol de preocupações que remete para fora dela, para questões 'estratosféricas'. Pelo contrário é uma metodologia e trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola. (Vasconcelos, 2010: 172).

Desta forma, o PPP tem a função de direcionar a ação de todos os agentes da escola, transformando práticas sem objetivos em práticas conscientes que correspondam às necessidades da escola, pois "[...] atuar de qualquer forma, sendo condicionado pelas questões do ambiente (rotinas, ideologias) é fácil; difícil é realizarmos uma ação consciente, que de fato corresponda as reais necessidades (práxis) [...]" (Vasconcelos, 2010: 172).

Para que essas ações conscientes ocorram é necessária a existência de um projeto educativo, que vise a ajudar a enfrentar os problemas do cotidiano da escola, de forma refletida, sistematizada, científica e, principalmente, participativa (André e Passos, 2001; Loureiro, 1999; Marques, 1990, Veiga, 2012).

Vasconcelos (2010) afirma que o PPP é um caminho de consolidação de autonomia da escola. Nesse sentido, a instituição de ensino que não o possui é uma instituição sem nenhuma autonomia, com a necessidade urgente de despertar política e pedagogicamente para a construção coletiva e participativa de seu PPP, considerado um relevante instrumento de luta, de autonomia e métodos para sanar os problemas do cotidiano da escola, especialmente os que dizem respeito às práticas inclusivas que favoreçam um aprendizado satisfatório a todos os alunos envolvidos nesse processo.

3.2 Síntese sobre a prática da participante

No decorrer das observações foi possível notar que a professora realizava sua prática docente apoiada em uma apostila fotocopiada; e, no caso da aluna com síndrome de Down presente na sala, era ela quem trazia na maioria das vezes as atividades, que eram, na maioria das vezes, desenhos, alfabeto com letras tracejadas para cobrir e colorir. Observou-se também que a aluna não trazia caderno, lápis ou borracha, ou seja, seu material didático reduzia-se ao seu *kit* merenda e uma toalha de rosto, pois era o que compunha a sua mochila escolar.

A aluna, também, apresentava desinteresse nas atividades apresentadas, o que pode ser exemplificado na observação de uma das aulas, na qual a professora auxiliar foi realizar uma atividade com a referida aluna e ela resistiu, ficando muito nervosa e agitada. Pegou sua mochila e seu agasalho da sua cadeira e foi para a porta da sala, deixando a atividade por fazer.

Segundo Feistauer (2014), o professor em sua prática precisa buscar atividades e práticas para que a criança se sinta à vontade, respeitando sempre seu tempo e sua aprendizagem. Anache (2008), Santiago (2001) e Sousa (2001) descrevem que outras crianças também apresentam estilos de aprendizagem diferenciados e, por isso, um trabalho com atividades diversificadas (com jogos, brinquedos, entre outros) são favoráveis, ao mesmo tempo, ao coletivo e não só para o educando com síndrome de Down.

Em outra situação, a professora iniciou um estudo de um texto de sua apostila onde observou possibilidades de intervenção com a aluna com a síndrome Down. Quando a professora pediu para que esta lesse seu texto (com sua ajuda), a aluna foi fazendo a leitura a seu modo, apontando para as letras e discriminando-as, e a professora confirmava com a face e tecia elogios.

A aluna mostrou grande satisfação nesse momento, demonstrou suas possibilidades linguísticas e cognitivas, e também a sua leitura, que estava sendo valorizada pela professora e pelos demais alunos que voltaram sua atenção a ela. Costa (2011: 116) relata que essa atitude tomada pelos

professores em suas práticas oportuniza “[...] a construção compartilhada de conhecimentos sociais, onde as práticas dos saberes de leitura e de escrita exercem grande importância [...]”.

Nesse sentido, a organização de um trabalho de intervenção deve estar direcionada aos talentos, interesses e possibilidades, tanto linguísticas como cognitivas, da mesma maneira que se devem trabalhar as dificuldades, de forma a beneficiar o aluno com síndrome de Down e fazer com que se reconheçam suas capacidades (Abdalla, 2012; Costa, 2011; Marques e Hartmann, 2012).

No momento da entrevista com a professora participante, quando questionada a respeito do trabalho realizado com a aluna com síndrome, em processo de aquisição de alfabetização e letramento, ela assim respondeu:

A aluna com síndrome de Down não consegue se comunicar muito bem, não fica quieta em sala, não aceita fazer atividades diferenciadas dos demais, como vocês puderam observar. Ela se recusa, e essa recusa torna-se um grande problema. Porque na sala é difícil de trabalhar e ela rasga as atividades. Acredito que ela ainda não tem capacidade cognitiva de estar no 1º ano, então, no caso, a atividade dela é diferenciada, mas ela dificilmente faz. É muito difícil trabalhar porque ela falta demais, e a gente fica sem saber muito o que fazer com ela [...].

A fala da professora demonstra a necessidade de se reconsiderarem aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança com síndrome Down, porque, por conta da alteração genética, há certas implicações nesse processo. Ferreira, Ferreira e Oliveira (2010: 223) destacam a preocupação com as concepções equivocadas de docentes em suas práticas, sobre a capacidade linguística e cognitiva dessas crianças em sala de aula; ainda alertam sobre as crianças com essa síndrome, que é imprescindível rever “[...] os estigmas construídos frequentemente na sala de aula, de que o raciocínio está diretamente ligado a verbalização, na hora de perguntar e não ter resposta imediata, geram uma deficiência secundária na criança [...]”.

Pessoas com síndrome de Down possuem a atenção, a percepção e a memória visual como pontos fortes e que se desenvolvem com um trabalho bem-estruturado e sistemático (Voivodic, 2008). Nesse sentido, é necessário para a alfabetização dos alunos com essa síndrome, o estímulo visual de palavras com significados para o aluno, ou seja, palavras do seu contexto social, para que, assim, ele seja alfabetizado e letrado simultaneamente ao seu ritmo.

3.3 Entrevista com a participante

A fim de aprofundar a compreensão da dinâmica da prática inclusiva da professora, que favoreça a alfabetização e o letramento da aluna com síndrome Down, buscou-se, por meio de entrevista informal, esclarecer pontos relevantes a respeito da sua prática docente.

No decorrer da entrevista, quando a professora foi questionada sobre a organização pedagógica do seu trabalho, para a alfabetização e o letramento dos seus alunos, ela assim responde:

No início do ano era muito difícil realizar as aulas, porque ela mordida os colegas, queria ficar o tempo todo passeando pela escola, mas, agora, ela já está mais calma e já aceita bem os colegas. O problema é que ela não sente vontade de fazer as atividades, por exemplo, ela nunca termina uma atividade. Eu faço um planejamento, mas não dá pra cumprir, depende do estado de espírito dela, se ela chegar calma, se ela aceitar fazer.

A fala da professora traz algumas questões sobre a socialização da aluna e seu processo de adaptação, que foi bastante difícil, pois a aluna apresentou alguns comportamentos agressivos, como bater, morder e derrubar objetos. A participante também declarou que ainda há uma grande dificuldade em se propor uma atividade diversificada dentro de um contexto no qual os conteúdos podem ser trabalhados por todos os alunos.

Para favorecer a alfabetização e o letramento da aluna com síndrome de Down, as atividades utilizadas são de coordenação motora grossa e fina, discriminação das letras do alfabeto e do nome dela, e a participante ainda relata que acredita que a aluna ainda não está no nível pré-silábico.

No que diz respeito aos aspectos psicopedagógicos, a professora apresenta uma boa relação afetiva com essa aluna. No decorrer da entrevista, relatou a sua dificuldade em estabelecer uma proposta que contemple todos os alunos, os sem deficiência e a aluna com necessidades educacionais especiais.

Quanto as suas necessidades para o trabalho com as crianças com síndrome de Down, a professora aponta algumas delas e expõe: “Em primeiro lugar, é necessário um psicopedagogo na escola, um profissional, que esteja me auxiliando nas atividades de como proceder com a aluna com síndrome de Down.”

A participante destaca a necessidade de apoio para a sua prática pedagógica, e o seu relato mostra alguns dos seus impasses e desafios na construção de uma prática inclusiva. Considera-se que o processo inclusivo requer uma atenção adequada aos alunos, e o apoio é essencial à realização de um ensino de qualidade dirigido a todos.

A professora relata sobre algumas dificuldades para realizar um trabalho proveitoso, por causa das faltas e dos atrasos da aluna, o que faz com que seu trabalho fique sempre em recomeço. No entanto, o artigo 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996), enfatiza que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996).

Logo, entende-se que as faltas da aluna na escola dizem respeito aos pais e também à escola, pois o artigo 5º, § 1º, inciso III, da Lei n. 9.394/1996, afirma que é de competência da escola “[...] zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência [sic] à escola” (Brasil, 1996).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito à identificação no PPP de propostas pedagógicas relacionadas às práticas inclusivas para a alfabetização e o letramento de alunos com síndrome de Down, notou-se a urgente necessidade de elaboração e planejamento desse projeto educativo, que a escola ainda não possui. Assim, não existem propostas de práticas inclusivas direcionadas pelo PPP, o que se apresenta como um agravante para a alfabetização e o letramento dos alunos com necessidades especiais presentes na escola pesquisada.

Enquanto as observações das práticas inclusivas da professora para a alfabetização e o letramento da aluna com a referida síndrome, observou-se que as práticas pedagógicas da participante eram pouco definidas, demonstrando em sua prática, observada, dificuldades de se estabelecer uma proposta de ensino que envolvesse a citada aluna nos exercícios oferecidos para os demais alunos sem necessidades especiais.

Dessa forma, notou-se, a partir da observação da prática de um dos planejamentos da participante, haver a necessidade de revisão das estratégias, considerando as especificidades da aluna com a síndrome, apesar de em vários momentos a professora afirmar que em seus planejamentos considera a especificidade e o ritmo da aluna deficiente. O que demonstra um distanciamento da teoria relatada com a prática observada.

Enfim, pode-se considerar que prática inclusiva para a alfabetização e o letramento de alunos com síndrome Down ainda é um grande desafio a ser vencido por todos os envolvidos nesse processo de aprendizagem. Por isso, pesquisar, planejar e refletir práticas educacionais inclusivas para esses alunos é significativamente relevante para uma educação de qualidade e que vise ao desenvolvimento multidimensional deles.

REFERÊNCIAS

- Abdalla, M. F. B. (2012). A construção do projeto político-pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. En: Veiga, I. P. A. (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. 2. ed. Papirus, Campinas, p. 153-173.
- Albuquerque, E. B. C.; Morais, A. G.; Ferreira, A. T. B. (2008). As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? En *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 13 n. 38, p. 252-263. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>. Consultado em: 14/09/2019.
- Almeida, M. L.; Martins, I. O. R. (2009). *Prática pedagógica inclusiva: a diferença como possibilidade*. GM, Vitória.
- Anache, A. A. (2008). Perspectivas sobre a avaliação de aprendizagem decorrentes de fatores orgânicos. En: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Hayashi, M. C. P. I. (Org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Junqueira & Marin, Araraquara, p. 450-457.
- André, M. E. D. A.; Passos, L. F. (2001). Avaliação escolar: desafios e perspectivas. En: Castro, A. D.; Carvalho, A. M. P. (Org.). *Ensinar a ensinar: didática para escola fundamental e média*. Pioneira Thomson Learning, São Paulo, p. 177-194.
- Aranha, M. S. F. (2000a). Inclusão social e municipalização. En: Manzini, E. J. (Org.). *Educação especial: temas atuais*. Unesp Marília-Publicações, Marília, p. 1-9.
- Aranha, M. S. F. (2000b). *Projeto Escola Viva – garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais: adaptações curriculares de grande porte*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Consultado em: 14/09/2019.
- Aranha, M. S. F. (2004a). Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. En: Omote, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Fundepe, Marília, p. 37-60. Disponível em: <http://www.sorri.com.br/sites/default/files/EI%20Transformação%20Social%20ou%20Retórica%20-%20Conferência%20Marília.pdf>. Consultado em: 14/09/2019.
- Aranha, M. S. F. (2004b). *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>. Consultado em: 14/09/2019.
- Betini, A. G. (2005). A construção do projeto político-pedagógico da escola. En *Educ@ção: Revista Pedagógica Unipinhal*, Espírito Santo do Pinhal, v. 1, n. 3, p. 37-44. Disponível em: <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/educacao/include/getdoc.php?id=158&article=48&mode=pdf>. Consultado em: 14/09/2019.
- Bezerra, A. (2004). Projeto político-pedagógico: exigência e desafio. En *Amazônida*, Manaus, v. 9, n. 2, p. 21-28.
- Brasil. Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Consultado em: 14/09/2019.
- Brasil. Presidência da República. (1996, 23 dezembro). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. En *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Consultado em: 14/09/2019.
- Bussmann, A. C. (2008). O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. En: Veiga, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 24. ed. Papirus, Campinas, p. 37-52.

Carneiro, M. S. C. (2008). *Adultos com síndrome de Down: a deficiência mental como produção social*. Papiros, São Paulo.

Carvalho, M. H. O. C. (2009). Projeto político-pedagógico: definições da escola ou para a escola? En: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 19., 2009, João Pessoa. *Anais [...]*. Ed. UFPB, João Pessoa.

Carvalho, R. E. (2005). *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 5. ed. Vozes, Petrópolis.

Cavagnari, L. B. (2010). Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. En: Veiga, I. A. P.; Resende, L. M. G. (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Papyrus, Campinas, p. 95-112.

Cavalcante, M. (2005). A escola que é de todas as crianças. En *Nova Escola*, São Paulo, v. 20, n. 182. Não paginado. Disponível en: <https://novaescola.org.br/conteudo/1585/a-escola-que-e-de-todas-as-criancas>. Consultado en: 14/09/2019.

Costa, D. S. (2011). *A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível en: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/9264/1/Dissertação%20Daiane%20Costa.pdf>. Consultado en: 14/09/2019.

Dambrós, A. R. T. et al. (2011). Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual: contribuições da psicologia histórico-cultural. En: *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 131-141. Disponível en: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16111/8719>. Consultado en: 14/09/2019.

Del Masso, M. C. S.; Araújo, R. C. T. (2008). Necessidades educacionais especiais. En: Oliveira, A. A. S.; Omote, S.; Giroto, C. R. M. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. Fundepe, Marília, p. 65-78.

Elias, M. D. C. (1996). *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Papyrus, Campinas.

Eyng, A. M. (2002a). Projeto político: planejamento e gestão da escola. En *Educação em Movimento*, Curitiba, v.1, n. 2, p. 59-69.

Eyng, A. M. (2002b). Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola, um desafio permanente. En *Educação em Movimento*, Curitiba, v.1, n. 1, p. 25-32.

Fagundes, M. C. V. (2012). A implementação do projeto político-pedagógico na escola fundamental. En: Veiga, I. P. A. (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. 2. ed. Papyrus, Campinas, p. 65-88.

Feistauer, C. M. (2014). *O letramento na síndrome de Down: o papel da família e da escola*. Tese de Doutorado em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível en: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/6959/1/000463977-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Consultado en: 14/09/2019.

Ferreira, D. R.; Ferreira, W. A.; Oliveira, M. S. O. (2010). Pensamento e linguagem em crianças com Síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras. En *Ciências e Cognição*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 216-227. Disponível en: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/download/357/204>. Consultado en: 14/09/2019.

- Ferreira, J. R. (2006). Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. En: Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus, São Paulo, p. 85-113.
- Ferreira, M. C. C.; Ferreira, J. R. (2004). Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. En: Góes, M. C. R.; Laplane, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Autores Associados Campinas, p. 21-48.
- Ferreiro, E. (2003). Alfabetização e cultura escrita. En *Nova Escola*, São Paulo, n. 27, p. 27-30.
- Frade, I. C. S. (2003). Alfabetização hoje: onde estão os métodos? En *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, p. 17-29.
- Freire, P. (1990). *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Gai, N. D.; Naujorks, M. I. (2006). Inclusão: contribuições da teoria sócio interacionista à inclusão escolar de pessoas com deficiência. En *Educação*, Santa Maria, v. 31, n. 02, p. 413-428. Disponível en: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/1577/877>. Consultado en: 14/09/2019.
- Galvão, A.; Leal, T. F. (2005). Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). En: Moraes, A. G.; Albuquerque, E. B. C.; Leal, T. (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Autêntica, Belo Horizonte, p. 11-28.
- Gandin, D.; Gandin, L. A. (2000). *Temas para um projeto político-pedagógico*. Vozes, Petrópolis.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Atlas, São Paulo.
- Góes, M. C. R. (2004). Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. En: Góes, M. C. R.; Laplane, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas da educação inclusiva*. 3. ed. Autores Associados, Campinas, p. 69-92.
- Gohn, M. G. (2001). Educação, trabalho e lutas sociais. En: Gentili, P.; Frigotto, G. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Cortez, São Paulo, p. 89-124.
- Goulart, C. M. A. (2006). Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. En *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 450-460. Disponível en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a06v1133.pdf>. Consultado en: 14/09/2019.
- Guhur, M. L. P. (2003). Dialética inclusão-exclusão. En *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 1, p. 39-56. Disponível en: https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero1pdf/5guhur.pdf. Consultado en: 14/09/2019.
- Jannuzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Autores Associados, Campinas.
- Jesus, D. M. (2008). Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. En: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Hayashi, M. C. P. I. (Org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Junqueira & Marin, Araraquara, p. 75-82.
- Leal, T. F. (2007). Organização do trabalho escolar e letramento. En: Santos, C. F.; Mendonça, M. (Org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Autêntica, Belo Horizonte, p. 73-93.
- Leal, T. F.; Albuquerque, E. B.; Leite, T. M. R. (2005). Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). En: Moraes, A. G.; Albuquerque, E. B. C.; Leal, T. F. (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Autêntica, Belo Horizonte, p. 111-131.
- Lemle, M. (2004). *Guia teórico do alfabetizador*. 16. ed. Ática, São Paulo.

Loureiro, V. R. (1999). *Plano de desenvolvimento e projeto pedagógico da escola: contribuições e orientações para elaborar o plano e o projeto da sua escola*. Graficentro, Belém.

Lüdke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU, São Paulo.

Maciel, F. I. P.; Lúcio, I. S. (2008). Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. En: Castanheira, M. L.; Maciel, F. I. P.; Martins, R. M. F. (Org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Autêntica, Belo Horizonte, p. 13-33.

Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. Atlas, São Paulo. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Consultado em: 14/09/2019.

Marques, M. O. (1990). Projeto pedagógico: a marca da escola. En *Contexto & Educação*, Ijuí, n.18, p. 16-28.

Marques, R. R.; Hartmann, A. M. (2012). Escolarização de alunos com síndrome de Down: um estudo de caso. *Monografias Ambientais*, Santa Maria, v. 8, n. 8, p. 1.837-1.849. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/download/6191/3691>. Consultado em: 14/09/2019.

Morais, A. G. (1999). *O aprendizado da ortografia*. Autêntica, Belo Horizonte.

Oliveira, M. A. M.; Souza, M. I. S.; Bahia, M. G. M. (2005). Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. En: Oliveira, M. A. M. (Org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. 2. ed. Vozes, Petrópolis, p. 40-53.

Paiva, A.; Rodrigues, P. C. A. (2008). Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. En: Castanheira, M. L.; Maciel, F. I. P.; Martins, R. M. F. (Org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Autêntica, Belo Horizonte, p. 103-119.

Pertuzatti, I.; Dickmann, I. (2019, *ahead of print*). Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). En *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2019nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701479.pdf>. Consultado em: 14/09/2019.

Piccoli, L. (2010). Alfabetizações, alfabetismos e letramentos: trajetórias e conceitualizações. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/8961/10285>. Consultado em: 14/09/2019.

Pimentel, S. C. (2007). *(Com) viver (com) a síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/10562/1/Tese_Susana%20Pimentel.pdf. Consultado em: 14/09/2019.

Ribeiro, A. (2009). *A gestão democrática do projeto político-pedagógico na escola pública de educação básica*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp058990.pdf>. Consultado em: 14/09/2019.

Rojo, R. (1998). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Mercado das Letras, São Paulo.

Rossi, V. L. S. (2004). *Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes*. Moderna, São Paulo.

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

Santiago, A. R. F. (2001). Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. En: Veiga, I. P. A.; Fonseca, M. (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Papirus, Campinas, p. 141-174.

Santiago, A. R. F. (2008). Projeto político pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. En: Veiga, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 24. ed. Papirus, Campinas, p. 157-178.

Schwartzman, J. S. (2003). *Síndrome de Down*. Memnon, São Paulo.

Severino, A. J. (1998). O projeto político-pedagógico: uma saída para a escola. *Revista de Educação AEC*, Brasília, DF, v. 27, n. 107, p. 81-91.

Silva Filho, R. B. (2013). Formação pedagógica de educadores da educação: algumas implicações. En *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 15-31. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/11133/9698>. Consultado em: 14/09/2019.

Silva, C. S. R. (2008). O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. En: Castanheira, M. L.; Maciel, F. I. P.; Martins, R. M. F. (Org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Autêntica, Belo Horizonte, p. 35-58.

Silva, M. A. (2003). Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. *Cadernos CEDES*, São Paulo, v. 23, n. 61, p. 283-301. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>. Consultado em: 14/09/2019.

Soares, M. (2003). *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Inep/Reduc, Brasília, DF.

Soares, M. (2006). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, M. (2010). A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola. En: Amaral, A. C. T.; Barros, R. C.; Chulek, C. V. (Org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. 22. ed. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, p. 21-27. Disponível em: <http://www.klccconcursos.com.br/apoio/2a374359a9e0554c5eac2522946624ac.pdf>. Consultado em: 14/09/2019.

Soares, M. (2013). *Alfabetização e letramento*. 6. ed. Contexto, São Paulo.

Soares, M. (2016). *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.

Sousa, J. V. (2001). A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. En: Veiga, I. P. A.; Fonseca, M. (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Papirus, Campinas, p. 215- 237.

Troncoso, M. V.; Del Cerro, M. M. (1998). *Síndrome de Down: leitura e escrita um guia para pais educadores e professores*. Porto, Porto.

Varella, N. K. (2001). Fundamentos sociopsicolinguísticos e psicogenéticos da alfabetização. En: Saraiva, J. A. (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano de choro ao plano da ação*. Artmed, Porto Alegre, p. 29-33.

Vasconcelos, C. S. (2010). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 21. ed. Libertad, São Paulo.

Veiga, I. P. A. (2008). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. En: Veiga, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 24. ed. Papirus, Campinas, p. 11-35.

Veiga, I. P. A. (2012). Conselho escolar e projeto político-pedagógico. En: Veiga, I. P. A. (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. 2. ed. Papirus, Campinas, p. 113-129.

Voivodic, M. A. M. A. (2008). *Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down*. 5. ed. Vozes, Petrópolis.