

A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EMERGENTE EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN/DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

LITERACY PROMOTION OF CHILDREN'S EMERGING WITH DOWN SYNDROME/INTELLECTUAL DESABILIETS

DIAS, Miriam Vieira Batista

Resumo: Este estudo insere-se em uma linha de pesquisa que tem procurado investigar condições para promoção do letramento emergente de alunos com deficiência intelectual. Pesquisas têm mostrado que, por meio de contatos com atos de leitura e escrita conduzidos pelos adultos ao longo do período de educação infantil, crianças com ou sem deficiência vão aprendendo sobre os componentes da Escala de Letramento Emergente, sendo eles: interesse por livros; interesse durante a leitura de histórias feita pelo adulto; participação ativa durante a leitura; conhecimento sobre o manuseio do livro; orientação da leitura; conceitos sobre escrita; relação entre a palavra falada e a escrita; funções da escrita; reconhecimento de palavras globais e comuns no ambiente; reconhecimento do primeiro nome; leitura de faz de conta; traçado e evidência do princípio alfabético. O estudo propôs-se examinar e analisar o desempenho de duas alunas com síndrome de Down/deficiência intelectual frequentes na educação infantil de uma escola pública de ensino comum, após intervenção planejada pautada nos componentes básicos do letramento emergente. Foi aplicada pela pesquisadora responsável uma escala, contendo 12 itens, no intuito de avaliar os componentes do letramento emergente no início e no final da intervenção. O estudo apontou, ao longo das sessões de intervenção que as alunas demonstraram maior familiarização com os componentes do letramento emergente à partir de atividades que contribuíram para o entendimento de condições que se mostraram necessárias e favoráveis à aquisição desses componentes. Apresentaram evolução reduzida quanto ao domínio do componentes do letramento emergente no que tange as atividades escritas.

Palavras-chave: Educação Especial. Letramento emergente. Educação Infantil. Deficiência Intelectual. Síndrome de Down.

Abstract: The research shows that, through contacts with actions of reading and writing conducted by adults, young children with typical development and non-typical develop: 1) interest in books; 2) interest in stories read by the adult; 3) active participation while reading; 4) knowledge about the book handling; 5) direction of reading; 6) concepts about writing conventions; 7) distinction between written and unwritten; 8) functions of writing; 9) recognition of global and common words in the environment; 10) recognition of the first name; 11) reading pretends; 12) tracing and evidence of the alphabetic foundation. The main objective of the study was to examine the development of knowledge, skills and attitudes of the emerging literacy of students with Down syndrome/intellectual disabilities frequent in early childhood education in a public school of regular education, after planned intervention guided the basic components of emergent literacy. It was applied by the researcher responsible for a scale, containing 12 items, in order to assess the components of emergent literacy at the beginning and end of the intervention. The study found along the intervention sessions that the students showed more familiarity with the components of emergent literacy starting from activities that contributed to the understanding of conditions that have proved necessary and favorable to the acquisition of these components. They showed lack of progress as the domain components of emergent literacy regarding the written activities.

Keywords: Special education. Emergent literacy. Child education. Intellectual Disabilities. Down's Syndrome.

INTRODUÇÃO

O processo de elaboração da linguagem escrita para as pessoas com deficiência deve ser organizado de forma que esta se torne necessária para a vida. Críticas de alguns pesquisadores ressaltam que frequentemente os alunos com deficiência intelectual recebem um ensino de leitura restrito a um nível funcional básico em torno do reconhecimento de um conjunto de palavras globais e funcionais consideradas palavras protéticas e presentes com alta frequência no cotidiano dos alunos (KATIMS, 2000; 2001). Pesquisadores têm identificado que a ênfase predominante ainda seja o desenvolvimento de “prontidão para a alfabetização”, apoiando-se em um entendimento da aprendizagem da leitura como função de maturação biológica e de alguns conhecimentos e habilidades como pré-requisitos, sendo estimulados a adquirirem várias habilidades específicas, tais como nomes das letras, nomes das cores, discriminação visual e auditiva das letras, palavras e sons das palavras, noções de direita e esquerda. O questionamento feito pelos pesquisadores consiste no fato dos alunos com deficiência intelectual terem alta probabilidade de permanecerem somente com este tipo de experiência. Argumenta-se que esta forte ênfase na prontidão contribui para que os alunos com deficiência intelectual tenham experiências de aprendizagem quantitativa e qualitativamente distintas dos colegas sem deficiência no período da Educação Infantil. (KOPPENHAVER et al., 1991; KATIMS, 2000; SAINT-LAURENT; GIASSEN; COUTURE, 1998; SNOW; GRIFFIN; BURNS, 2005; REGO, 1992).

Desta maneira, a necessidade de estudos de promoção do letramento emergente de crianças com deficiência intelectual, em contextos familiares e escolares, tem sido alvo crescente dos pesquisadores da área de Educação Especial (KATIMS, 1991). Assim, desde a Educação Infantil, para os alunos com ou sem deficiência terem contato ativo com a leitura e escrita dos conhecimentos e habilidades relacionadas à leitura, pressupõe-se a necessidade de se conhecer outros tipos de benefícios previstos, como o de aquisição de aprendizagens acadêmicas e envolvimento dos alunos com o currículo escolar comum (BARBOSA, 2012, p. 26). Sabemos que há um amplo movimento nas três últimas décadas, divulgados por inúmeros estudiosos em educação especial, da pertinência de garantir a educação infantil. De acordo com Bueno e Meletti (2011), estudos na década de 1990 ressaltam a necessidade de as crianças com deficiência frequentarem a educação infantil para fortalecimento de seu

desenvolvimento. Corroborando, Martins (2009 apud BUENO; MELETTI, 2011) enfatiza a importância de uma inclusão positiva para as crianças com deficiência desde a fase pré-escolar, tanto para a formação da criança quanto para sua integração social.

Estudos sobre o processo de desenvolvimento do letramento emergente mostram que as crianças passam a ler e escrever semelhantemente a como ouvem e falam (SULZBY; TEALE, 1991; SULZBY; TEALE; KAMBERELIS, 1989), ou seja, influenciadas por ricos estímulos ambientais, pois aprendem manuseando livros, ouvindo histórias em voz alta, desenhando imagens e tentando escrever sobre a vida real. Ainda aprendem sobre leitura e escrita participando de atividades significativas e em suas interações com os adultos (KATIMS, 1994). Nesse sentido, importante ressaltar as contribuições de Vygotsky ao apresentar o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), enfatizando dois níveis de desenvolvimento: o primeiro nível de desenvolvimento real - o que a criança realiza por si mesma, solucionando problemas de forma independente, e o segundo, as funções que ainda estão em processo de maturação. O autor resalta essa mediação sob a orientação de um adulto ou companheiros mais capazes e que, internalizados, esses processos de aprendizagens tornam-se aquisições independentes. Alguns estudos (IDE, 1992; BONETI, 1999; CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011; OLIVEIRA, 2010b) apontam o deficiente intelectual como uma pessoa receptora mecânica de conhecimento que outros têm de que a deficiência é vista como algo inerente e imutável ao indivíduo, que está instalada no sujeito.

Diante disso, este estudo tem enquanto relevância acadêmica adaptar e aplicar uma estratégia de promoção do letramento emergente junto a alunos com deficiência intelectual/síndrome de Down, frequentes na educação infantil, voltado a disponibilizar a esses alunos conduzidos por um adulto letrado (pesquisadora) um envolvimento gradativo à partir de contato com livros de histórias conforme os seguintes passos: o interesse por livros, a partir de um rico contato com a leitura de histórias; compreender as histórias; encorajamento para trabalhar com materiais escritos, dominando as convenções e funções da escrita, com base no contato sistêmico e prolongado com a leitura e escrita. Este envolve o domínio do princípio alfabético, leitura de faz de conta, reconhecimento de palavras do cotidiano e do nome. Isto é, aplicar essa intervenção com os componentes do letramento emergente a partir de conhecimentos e habilidades prévios relacionados à leitura e escrita na educação infantil que irão favorecer posteriormente as aprendizagens formais de leitura e escrita no Ensino Fundamental.

O Letramento Emergente e Deficiência Intelectual

Em uma revisão de Cárnio e Shimazaki (2011), sobre o ensino de leitura para alunos com deficiência intelectual, observa-se que o ensino de leitura para pessoas com deficiência se caracteriza por ser pautado em literatura e abordagens antigas; sempre com foco em habilidades separadas e descontextualizadas, pois a literatura mostra que existem duas maneiras de ensinar pessoas com deficiência intelectual. A primeira refere-se àquelas intervenções reducionistas, com aporte no treinamento e prática rotineira para o ensino de habilidades, feitas de forma isolada e descontextualizada; ensinam-se o alfabeto, os sons, os fonemas isolados e a decodificação das palavras isoladas. A segunda alternativa de ensino é aquela que se preocupa com a elaboração de formas integradas com as áreas do conhecimento humano, contextualizado. Essa maneira de ensinar inclui a combinação do ensino da oralidade, leitura e escrita, fazendo uso de textos, experiências linguísticas e acesso a outras comunicações orientadas, desconsiderando os avanços teóricos sobre o processo de aquisição da leitura e a importância do LE para o êxito na fase inicial da alfabetização. Assim, essa abordagem segmentada e descontextualizada tem se mostrado como ineficiente para crianças com deficiência intelectual ao adquirir aprendizagem de forma autônoma (KATIMS, 1991). Essas expectativas reducionistas de aprendizagens dos alunos com deficiência podem ser identificadas na fragilidade dos professores que as recebem nas escolas regulares, fato esse observado pelo número expressivo de crianças com deficiência adentrando na educação infantil e lhes é atribuída a necessidade de atividades diferenciadas e simplificadas por conta de sua deficiência. Essa inserção ocasiona certo desconforto pedagógico, seja pela falta de experiência ou paradigma sobre sua suposta incapacidade intelectual para aprendizagem dessas crianças, como se a elas fosse somente o conhecimento empírico, ou trabalho com concreto (LOPES; OLIVEIRA, 2014). Nesse sentido, Vygotsky (1988 apud CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011) discorda com o ensino somente no método concreto. Afirma que seu uso único pode excluir a abstração e a “criança ‘retardada’, quando deixada por si mesma, não atingirá formas bem elaboradas de pensamento abstrato e que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nesta direção, para desenvolver nelas o que está intrinsicamente faltando no seu próprio desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988 apud CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011, p. 149).

Pesquisadores evidenciam que, frequentemente, os alunos com deficiência intelectual recebem um ensino de leitura restrito a um nível funcional básico em torno do reconhecimento de um conjunto de palavras globais e funcionais, consideradas palavras protéticas e presentes com alta frequência no cotidiano dos alunos (KATIMS, 2000, 2001). Identificam que a ênfase predominante ainda seja o desenvolvimento de “prontidão para a alfabetização”, apoiando-se em um entendimento de que para ocorrer aprendizagem da leitura, a criança necessita de maturação biológica e de alguns conhecimentos e habilidades como pré-requisitos, sendo estimulada a adquirir várias habilidades específicas anteriores a essa prática, tais como: nomes das letras e das cores, discriminação visual e auditiva das letras, palavras e seus sons, noções de direita e esquerda, colocando-as como necessárias anteriormente ao contato efetivo com a leitura e escrita, mesmo que de forma não convencional. Argumenta-se que essa forte ênfase na prontidão contribui para que os alunos com deficiência intelectual tenham experiências de aprendizagem quantitativa e qualitativamente distintas dos colegas sem deficiência no período da educação infantil (KATIMS, 2000; KOPPENHAVER et al., 1991; REGO, 1992 apud CONTI; DE ROSE; BARBOSA, 2013; SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998; SNOW; GRIFFIN; BURNS, 2005). Esse questionamento feito pelos pesquisadores consiste no fato dos alunos com deficiência intelectual terem alta probabilidade de permanecerem somente com esse tipo de experiência.

Caminho da Pesquisa

A estruturação, o desenvolvimento e a aplicação do programa instrucional foram pautados em estudos realizados por pesquisadores da área da educação especial, citados no referencial teórico desta pesquisa. Corroborando para o desenvolvimento das atividades do programa, a pesquisa foi pautada ainda nas contribuições de materiais desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC), evidenciando que os processos de leitura e escrita por alunos com deficiência intelectual se assemelham aos das crianças típicas, e, para que isso ocorra, dependerá do modo em que esta será inserida e trabalhada no contexto escolar (BRASIL, 2007). As atividades de ensino realizadas com os sujeitos foram fundamentadas no Programa de Promoção de Letramento Emergente para alunos, crianças e jovens, com deficiência intelectual, proposto por Katims (1994), Fernandes (2002), Conti (2014), além das

contribuições de outros estudiosos no assunto: De Rose (2010), Barbosa (2012) e Semeghini-Siqueira (2011).

As intervenções foram realizadas no período de março a maio, e ainda em agosto. Foram realizadas 20 sessões de intervenções, sendo realizada em média duas vezes por semana, com duração de 20 a 30 minutos cada uma, sendo implementada pela pesquisadora e proponente do estudo.

As atividades foram planejadas tendo como base o esquema instrucional de Katims (1994). A cada sessão de intervenção, buscava-se o entendimento dos conceitos da escrita presentes nos livros, as convenções da língua escrita, o reconto das histórias depois de lidas pela pesquisadora.

Instrumentos e Materiais

Foi utilizada como instrumento de avaliação, a Escala de Letramento Emergente (SAINT-LAURENT; GIASSEN; COUTURE, 1998), adaptada por Fernandes (2002), avalia 12 componentes do letramento emergente, sendo formada por 12 subescalas: 1) interesse em livros: Essa escala mede o interesse espontâneo da criança por livros; 2) interesse em ouvir uma história lida pela pesquisadora; 3) participação ativa durante a leitura: essa subescala avalia os comentários sobre a história ou os desenhos da criança durante a leitura de história; respostas às questões da pesquisadora de perguntas que exigem predições sobre o texto; frases do texto e conexões com coisas já conhecidas; 4) manipulação de livros: avalia a orientação e o manuseio de livros; 5) coorientação e leitura: conhecimento da criança sobre o texto impresso como seguir o texto com o dedo com seu livro enquanto lê e cada ponto é dado se ela aponta para o início do texto; 6) conceitos relativos à escrita: esse item avalia os conhecimentos da criança sobre conceitos de letras, palavras e frases; 7) relação entre palavra escrita e falada: três pares de palavras e três frases curtas são lidas para a criança, e após é solicitado a ela fazer um círculo e apontar uma palavra específica; 8) funções da língua escrita: dez figuras são mostradas para a criança, a quem é pedido que indicasse em qual figura há escrita; 9) leitura de palavras comuns no ambiente; 10) reconhecimento do primeiro nome: é escrito em um papel o nome da criança para que o reconheça; 11) leitura de “faz de conta”: esse item mede o conhecimento sobre estrutura da língua escrita; 12) escrita: é pedido à criança que realize a escrita do seu primeiro nome e uma das palavras: papai ou mamãe.

Materiais didáticos utilizados na intervenção

O principal material utilizado na intervenção foram os livros de histórias infantis. Foram selecionados 18 livros infantis. Os demais materiais didáticos utilizados: 1) Alfabeto móvel com letras maiúsculas; 2) Alfabetário; 3) Quebra-cabeça; 4) Caixa mágica; 5) Caixa surpresa; 6) Painel de Leitura; Fantoques, Dedoches; sulfite; massa de modelar; lápis de cor; tinta guache; Pincel; materiais confeccionados em EVA.

Procedimento de coleta e análise dos dados

Para desenvolvimento do estudo, inicialmente o instrumento utilizado - Escala de Letramento Emergente, envolveu uma avaliação inicial, referentes a 3 sessões (pré-teste), objetivando o posterior planejamento das intervenções. Para isso, foi elaborado pela pesquisadora responsável pelo estudo, um conjunto de atividades (adaptações) das quais desencadeou as intervenções para as futuras sessões de P1 e P2. As atividades foram desenvolvidas com dados fornecidos durante a aplicação do instrumento, tendo como objetivo examinar e analisar o desempenho dos alunos antes (pré-teste) e após (pós-teste) a intervenção planejada, pautada nos componentes básicos do letramento emergente.

Aplicação da Escala de Letramento Emergente

- Interesse em livros: Pontuação máxima 3 - A pesquisadora coloca diferentes livros em frente à criança e observa suas reações sendo atribuídos pontos com base nos critérios: 0 = nenhum interesse; 1 = precisa de incentivo e apoio para olhar para o livro; 2 = precisa ser encorajada; 3 = pega os livros espontaneamente.
- Interesse em ouvir uma história: Pontuação máxima 6 - Uma história longa e outra curta são contadas para a criança, e, para cada história é observado e pontuado o grau de interesse que varia de 0 = sem interesse a 3 = interesse contínuo.

- Participação ativa durante a leitura: Pontuação máxima 3. São observados os comportamentos da criança durante a leitura de história quanto aos comentários sobre a história ou os desenhos; respostas às questões do avaliador de perguntas que exigem predições sobre o texto; frases do texto e conexões com coisas já conhecidas. Esses comportamentos são medidos em uma escala que varia de 0 = nenhuma participação a 3 = alta participação.
- Capacidade de manuseio do livro: Pontuação máxima 5. Conforme os seguintes critérios de pontuação: 1 ponto para o livro segurado com a capa para frente e 3 pontos para as páginas viradas uma a uma (poucas páginas = 1, mais que a metade das páginas = 2; as páginas do começo ao fim = 3; máximo por item = 5 pontos).
- Orientação e leitura: Pontuação máxima: 3. Cada ponto é dado se ela aponta para o início do texto, 1 ponto para retornar à próxima linha e 1 ponto para apontar ao final do texto (máximo de 3 pontos).
- Conceitos relativos à escrita: Pontuação máxima 9. Durante a leitura de um texto, em três diferentes ocasiões, é solicitado à criança que faça círculo ao redor de uma letra, de uma palavra e uma frase. Um ponto é dado para cada resposta certa.
- Relação entre palavra escrita e palavra falada: Pontuação máxima 6. Três pares de palavras e três frases curtas são lidos para a criança, e após é solicitado a ela fazer um círculo e apontar uma palavra específica: 1 ponto é dado a cada resposta correta.
- Funções da língua escrita: Pontuação máxima 10. Dez figuras são mostradas para a criança, e que indicasse em qual figura há escrita. Um ponto é dado para cada resposta correta.
- Leitura da escrita do ambiente: Pontuação máxima 10. É pedido à criança que identifique dez palavras presentes no ambiente. Um ponto é dado para cada resposta correta.
- Reconhecimento do primeiro nome: Pontuação máxima 1. É escrito em um papel o nome da criança para que o reconheça. Um ponto é dado para a resposta correta à pergunta: “O que está escrito aqui?”.

- Leitura de "faz de conta": Pontuação máxima 5. Mede o conhecimento sobre a estrutura da língua escrita: 4 = se faz uso da escrita de maneira pré-convencional; 5 = se realiza a leitura da história convencionalmente. Após ouvir uma história contada pela pesquisadora, foi dado à criança o livro para a leitura da história. Os pontos foram atribuídos da seguinte maneira: 1 = se a criança classificou e comentou os itens de figuras diferentes; 2 = se construiu oralmente uma exposição sequencial das figuras; 3 = se criou a história com entonação e formulação da ideia do texto.
- Escrita: Pontuação máxima 16. É pedido à criança que realize a escrita do seu primeiro nome e uma das palavras: mamãe ou papai. Cada produção é medida em duas dimensões: caligrafia e princípio alfabético. Para o traçado das letras, os pontos são dados da seguinte maneira: 1 = desenho; 2 = rabisco ondulado; 3 = rabisco parecido com a letra; 4 = unidades semelhantes com letras; 5 = letras; 6 = escrita convencional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs como objetivo geral examinar a evolução e analisar o desempenho de alunos com deficiência intelectual da educação infantil, após intervenção planejada pautada nos componentes básicos do letramento emergente. Pode-se examinar que a proposta do trabalho com os componentes da escala de LE, bem como intervenção e adequações para engajamento das alunas com deficiência intelectual com uma parcela dos componentes estipulados na escala de LE, se mostrou, embora com tímida evolução, relevante no que tange ao aprendizado dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e a importância dessas atividades para crianças com deficiência intelectual, favorecendo a aquisição de envolvimento em leitura, a decodificação e a importância desta familiaridade para as crianças com DI, acreditando que são sujeitos capazes, respeitando-os independentemente de seu ritmo, e para isso necessitam de uma abordagem pedagógica diferenciada.

Outra contribuição a partir dos resultados obtidos no estudo é a necessidade do mesmo estar voltado para um maior número de alunos, sendo um grupo controle e outro experimental, com acompanhamento sistemático da pesquisadora juntamente com a professora da sala comum, e após acompanhar a inserção desses alunos no Ensino

Fundamental I, e seu desempenho perante os alunos típicos, bem como seu engajamento nas atividades. Contudo, para confirmação destas hipóteses a importância da realização desses estudos atingindo um maior número de sujeitos com DI, bem como, a disponibilidade de maior tempo para as sessões de intervenções. Desta maneira é visto a importância dessa prática ser investigada em estudos posteriores.

De maneira geral, o presente estudo ratificou resultados de estudos anteriores (Katims, 1994; Barbosa, 2002, Conti, 2014), ou seja, a importância do letramento emergente, que antecede ao período da alfabetização formal voltados para alunos com DI, ao serem inseridos em atividades significativas, em ambientes ricos em letramento, dando-lhes a mesma oportunidade dos alunos não típicos.

Como o estudo provê a importância do contato com os livros de histórias, e posterior desenvolvimento e familiaridade com questões do letramento para as alunas com DI, o estudo, favoreceu a elas o contato com a linguagem escrita, o contato positivo e independente desta estar inserido na cultura escrita, tendo oportunidade através dos componentes do LE utilizá-las de forma independente, mostrando a importância da criança com esta abordagem de ensino favorecendo a criança com DI o contato com um mundo letrado mediados por um adulto letrado. Assim, conforme defende Morais (1996) ao destacar que “Não se pode ter desejo por algo que se desconhece [...] É fundamental que o educador se coloque como mediador nessa inserção no universo simbólico” (MORAIS, 1996). Deste modo, ao longo do estudo, mediado pelos pressupostos teóricos, o estudo pela promoção do LE tem demonstrado uma tendência no âmbito do ensino para alunos com deficiência intelectual. Destarte, na educação infantil valoriza-se um ambiente favorecedor para o LE por meio de ambientes que propiciem um ambiente letrado no contexto da sala de aula (CONTI; DE ROSE; BARBOSA, 2013). Isto porque, inicialmente, P2 apresentou mais familiaridade e interação com as habilidades do LE, enquanto que P1 necessitou ser encorajada nas sessões de intervenção para seu envolvimento. Necessitam de uma metodologia mais sofisticadas, com riquezas de recursos com significado e bem elaboradas, dando-lhes possibilidades de aproximar-se do universo escrito de forma contextualizada e com sentido (OLIVEIRA, 2010a). Entendemos o letramento não apenas como responsabilidade pedagógica ou social, pois o desenvolvimento dessa prática norteia o modo de ser e estar no mundo; é um estado, uma condição na vida de cada indivíduo. Deste modo, vimos que todo comportamento referente a materiais escritos mostrados à criança é visto como forma de aproximação à leitura, e que a apresentação de

materiais escritos mediados por um adulto faz com que ela tome conhecimento de um mundo letrado (KATIMS, 1994; SULZBY; TEALE, 1991).

Desta maneira, os resultados indicam a importância de se criarem meios e condições para que os alunos com DI possam participar de atividades produtivas e significativas tanto como os alunos com desenvolvimento típico.

Dando significado as suas produções por meio de atividades contextualizadas e prazerosas, preparando-os não para leitura e escrita de forma mecânica, por meio de técnicas reducionistas, mas que estejam realmente inseridos e façam parte de uma cultura letrada. Embora durante o período de intervenção, as participantes tenham apresentado mudanças nos itens da Escala de Letramento Emergente, os dados apontam para a necessidade de um estudo mais prolongado para fins de verificar seu efeito nos anos posteriores à educação infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. F. M. **A importância do letramento emergente no processo de alfabetização:** em foco o primeiro ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BONETI, R. V. F. A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, set. 1999.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2009a. p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 17 abr. 2014.

_____. **LDB**: Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional [Recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Atualizada em: 20 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 2009b. Seção 1, p. 14. Disponível em: <file:///C:/Users/L%C3%BAcia%20Helena/Downloads/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2014.

_____. _____. _____. _____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009c. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 15 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005. (Educação Infantil; 1).

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. As políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO-IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO JUBILEU DE OURO DA ANPAE (1961-2011), 2., 2011, São Paulo. **Comunicações e Relatos...** São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0260.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.

CÁRNIO, M. S.; SHIMAZAKI, E. M. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 143 - 151, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v14n1/13.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2014.

CLAY, M. M. **The early detection of reading difficulties**. New Zealand: University of Auckland, 1979.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: repassando o ensino da língua escrita. Palestra proferida no 5º Congresso Municipal de Educação. São Paulo, 2006. **O ensino municipal: desafios e perspectivas**. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em: 23 jun. 2014.

COLZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. Tradução Paula Inês Cunha Gomide e Emma Otta. Revisão técnica José de Oliveira Siqueira. São Paulo: Atlas, 2003.

CONTI, L. M. C. **Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual**. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CONTI, L. M. C.; ROSE, T. M. S.; BARBOSA, E. A. O. Inclusão escolar e avaliação do letramento emergente e consciência fonológica de alunos com deficiência intelectual. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina, 2013.

DE ROSE, T. M. S.; BRAZ, G. P.; AGUILERA, F.; DOMENICONI, C. Adaptação e avaliação do diagnóstico e leitura de Clay. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 18., 1998, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: SP, 1998. p. 161 - 162.

FERNANDES, L. **Letramento emergente de crianças com atraso no desenvolvimento cognitivo**. 2002. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONTES, M. J. O.; CARDOSO-MARTINS, C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio- econômico baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 17, p. 83 - 94, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22308.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

IDE, S. M. Alfabetização e a deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: UNIMEP, São Carlos; UFSCar, v. 1, n. 1, p. 41 - 50, 1992.

KATIMS, D. S. Emergent literacy in early childhood special education: curriculum and instruction. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 11, p. 147 - 157, 1991.

_____. Emergent of literacy in preschool children with disabilities. **Learning Disability Quartely**, v. 17, p. 58 - 69, 1994.

_____. Literacy assessment of students with mental retardation: an exploratory investigation. **Education and training mental retardation and developmental**, v. 36, n. 4, p. 363 - 372, 2001.

_____. Literacy instruction for people with mental retardation: historical highlights and contemporary analysis. **Education and training mental retardation and developmental disabilities**, v. 35, n. 1, p. 3 - 17, mar. 2000.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KNOX, J. E.; STEVENS, C. Vygotsky and soviet russian defectology: an introduction. In: VYGOTSKY, L. S. **The collect works of L. S. Vygotsky: the fundamentals of defectology**. New York, London: Plenum Press, 1993. p. 1 - 25. v. 2.

KOPPENHAVER, D. A.; COLEMAN, P. P.; KALMAN, S. L.; YODER, D. E. The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 1, p. 38 - 44, 1991.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <<http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos--do-brasil/portugues/revista7-mat,8.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

LEAL, T. F.; Albuquerque, E. B. C.; MORAIS: **Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica: ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

LOPES, I. A.; OLIVEIRA, A. A. S. Alguns aspectos sobre o processo de aquisição da escrita por uma criança pequena com síndrome de Down. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 617 - 643, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

MATA, L. Literacia familiar e desenvolvimento de competências de literacia. **Revista Exedra**, Revista científica, Português: Investigação e Ensino. Número temático. Coordenador de edição: Pedro Balaus Custódio. Coimbra, Portugal: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas e da Vida, 31 jul. 2012. ISSN 1646-9526. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/18-numero-tematico-2012.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

MELLO, S.A. Letramento e alfabetização na educação infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

OLIVEIRA, A. A. S. Escrita e síndrome de Down: eixo temático: formação do educador, trabalho docente e práticas pedagógicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Marília: UNESP, v. 5, n. 3, 2010a. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3706/3466>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com síndrome de Down. **Cadernos de Educação**, Pelotas: FAE/PPGE/UFPel, n. 63, p. 337 - 359, maio/ago. 2010b.

OLIVEIRA, J. P.; ANTOSZCZYSZEN, S.; MATA, S. P.; SORIANO, K. R. (Org.) Educação especial: desenvolvimento infantil e processos educativos. In: UJIE, N. T.; BLASZKO, C. E.; PINHEIRO, N. A. M. **Educação infantil e diversidade: a ação pedagógica e o atendimento à criança integral**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

PACHECO, C. B. **Habilidades musicais e consciência fonológica: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba**. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Música)- Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J.; COUTURE, C. Emergent literacy of children with intellectual disabilities. **Journal of Early Intervention**, v. 21, n. 3, p. 267 - 281, 1998.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 148 - 165, jan./abr. 2011.

SNOW, C. E.; GRIFFIN, P.; BURNS, M. S. **Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a changing world**. San Francisco: Jossey Bay, 2005.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 6, n. 20, jul. 2006. Disponível em: <<http://www.revistapatio.com.br>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, ano 7, n. 20, jul./out. 2009. Disponível em: <<http://www.revistapatio.com.br>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. As muitas facetas da alfabetização. In: _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

SULZBY, E. Children's emergent reading of favorite story books: a developmental study. **Reading Research Quarterly**, v. 20, p. 448 - 458, 1985.

SULZBY, E.; TEALE, W. H. Emergent literacy. In: BARR, R.; KAMI, P. M.; MESENTHOL, P.; PEASON, P. D. (Eds.). **Handbook of reading research**. New York: Longman, 1991. p. 727 - 757.

SULZBY, E.; TEALE, W. H.; KAMBERELIS, G. Emergent writing in the classroom: home and school connections. In: STRICKLAND, D.; MORROW, L. (Eds.). **Emerging literacy: young children learn to read and write**. Newark, D. E: International Reading Association, 1989. p. 63 - 79.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentals of defectology**. New York: Plenun Press, 1993. (Collected Works, v. 2).

WHITEHURST, J. G.; LONIGAN, C. J. Child development and emergent literacy. **Child Dev.**, v. 69, n. 3, p. 848 - 872, June 1998.

ZANOTTO, M. A. C. **A leitura de livros de histórias infantis e o recontar histórias:** estudo do desempenho de crianças pré-escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.