

O uso de jogos pedagógicos na alfabetização de alunos com síndrome de *Down*

Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby
Universidade Estadual do Centro-Oeste, DEPED
Guarapuava - Pr.

Resumo: Com a expansão do movimento em prol da educação inclusiva no Brasil, nos últimos anos, a presença de alunos com Síndrome de *Down* no sistema comum de ensino aumentou significativamente, despertando nos educadores a necessidade de diversificar as metodologias de ensino com vistas a promover a aprendizagem de todos os alunos. O presente estudo investiga o uso de jogos pedagógicos como recurso complementar no processo de alfabetização de crianças com Síndrome de *Down*. Para tanto, foram elaborados diversos jogos pedagógicos e aplicados, individualmente a 5 crianças, com Síndrome de *Down*, ao longo de 10 sessões de intervenção, planejadas com base no referencial teórico piagetiano. O estudo foi estruturado a partir da aplicação de pré-teste, intervenção e pós-teste, e os jogos utilizados na intervenção foram: bingo, cartas com letras, listas de letras e palavras, alfabeto móvel, palavras cruzadas, material imantado, jogo da memória, brincadeiras com letras e palavras, loto leitura de letras e sílabas, dominós. Os resultados mostram que, no início da investigação, todas as crianças reconheciam entre uma e três letras do alfabeto e não liam palavras. Após as sessões todas as crianças apresentaram avanços, sendo que três reconheceram 23 letras do alfabeto (que foram trabalhadas) e duas reconheceram mais da metade das letras utilizadas e três crianças conseguiram ler duas palavras do teste (sapo – gato). Observou-se que para avaliar o reconhecimento de palavras é necessário um estudo mais longo com número maior de sessões. Conclui-se que os participantes do estudo se beneficiaram com a participação nas sessões de jogos pedagógicos apresentando progressos no seu processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Síndrome de *Down*. Educação inclusiva

Abstract: With the expansion of the movement towards inclusive education in Brazil in recent years, the presence of students with Down syndrome in the common system of education has increased significantly, raising the need for educators to diversify their teaching methods in order to promote learning for all the students. This study aimed to investigate the use of educational games as a complementary

resource for the literacy process of children with Down syndrome. Therefore, many educational games were developed and applied to 5 children with Down Syndrome, individually, over 10 educational sessions, planned from the Piagetian theoretical framework. The study was structured from the application of pre-test, intervention and post-test, and the games used in the intervention were: bingo, cards, letters, lists of letters and words, alphabet mobile crosswords, magnetized material, game memory, play with letters and words, lotus reading of letters and syllables, dominoes. The results showed that, at the beginning of the investigation, all children recognized between one and three letters of the alphabet and did not read words. After the sessions, all children showed improvements, as three of them recognized 23 letters of the alphabet (which were worked) and two recognized more than half of the letters used; three children were able to read two words test (frog – cat). It was observed that the assessment of the recognition of words would require a longer study with a larger number of sessions. It was concluded that the study participants benefited from the sessions featuring educational games, showing progress in their literacy process.

Keywords: Literacy. Down syndrome. Inclusive education.

Introdução

A Educação Inclusiva avançou muito nas últimas décadas, em consequência da luta de pais e educadores, e está respaldada por políticas nacionais e internacionais que reafirmam o direito de todas as crianças receberem a educação de que necessitam, preferencialmente em ambientes escolares inclusivos. Em razão desses avanços, o número de alunos com déficit intelectual incluídos no sistema brasileiro de ensino comum, cresce a cada ano. (MEC/INEP/CENSO, 2011).

Apesar dos avanços nas políticas inclusivas e do número crescente de alunos incluídos, vários estudos denunciam que o processo de inclusão, no Brasil, ainda precisa superar algumas barreiras de caráter arquitetônico, metodológico e atitudinal. (CARVALHO, 2000; MARQUES, 2001; BARBY, 2005).

Entre os alunos incluídos encontram-se aqueles que apresentam Síndrome de *Down* (SD), uma anomalia genética caracterizada pela presença de um cromossomo extra no par 21, fato que causa desenvolvimento

intelectual atípico e atinge em média uma criança em cada 600 a 700 nascidas vivas. (PUESCHEL, 2005; SILVA, 2001).

Com relação à escolarização dos alunos com deficiência intelectual incluídos, um dos principais desafios diz respeito ao ensino da leitura e escrita. Shimazaki, (2006) destaca que mesmo frequentando programas de alfabetização por vários anos, grande parte desse alunado não consegue fazer uso social da leitura. Troncoso e Cerro (2004) e Cuningham (2008), relatam que a maioria dos alunos com Síndrome de *Down* consegue desenvolver algum grau de leitura, mas apenas uma pequena parcela deles é capaz de compreender uma mensagem escrita, com independência.

Cardoso-Martins e Silva (2008) alertam que, no Brasil, o número de pesquisas que investigaram a aprendizagem da leitura e escrita em alunos com Síndrome de *Down* é pequeno e as publicações são recentes. Voivodic (2004), Stray-Gundersen (2007) e Pueschel (2005), revelam que os estudos sobre o atendimento a esses alunos, até final do século XX, geralmente, abordavam questões relacionadas aos aspectos históricos, características e desenvolvimento físico e intelectual, relatos de processos de inclusão, participação familiar, saúde e formação docente.

Especificamente sobre a construção do conhecimento escolar em alunos com SD, destaca-se o estudo de Danielski (1999), sobre o desenvolvimento grafomotor da escrita em crianças italianas, de Troncoso e Cerro (2004), a respeito dos métodos de ensino de leitura e escrita em língua espanhola e de Cunningham (2008), sobre o desempenho de alunos ingleses em testes de leitura e escrita.

No final do século XX, começaram a se multiplicar estudos estrangeiros, de base metalinguística, que se propuseram investigar as relações entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da linguagem escrita em crianças e jovens com SD. No Brasil, destaca-se o estudo pioneiro de Cardoso-Martins e Frith (1999) sobre essa temática.

Considerando-se a importância da leitura e da escrita para as sociedades tecnológicas da atualidade e pela constante busca de cada pessoa com Síndrome de *Down* por uma vida mais independente e autorrealizadora, levantou-se a seguinte problemática: o uso de jogos pedagógicos poderia contribuir para o processo de alfabetização de alunos com Síndrome de *Down*, integrados ao sistema de escolarização?

Nesse sentido o objetivo central do estudo foi o de selecionar e aplicar diversos jogos pedagógicos a alunos com Síndrome de *Down* observando as possíveis contribuições para o processo de alfabetização nessa população. E, ainda, investigar o conhecimento sobre letras e palavras desses alunos antes e após a intervenção com os jogos pedagógicos, verificando possíveis avanços, no processo de alfabetização, dos alunos com SD participantes do estudo.

Esse trabalho torna-se relevante diante da situação posta em que se busca garantir a acessibilidade e a inclusão de todos numa sociedade mais democrática e justa, proporcionando oportunidades de participação equitativas.

Nesse contexto, parte-se do pressuposto que as crianças com Síndrome de *Down* podem ser beneficiadas com a proposição de materiais diversificados, metodologias alternativas e currículos flexíveis que auxiliem no domínio dos conteúdos escolares e ofereçam subsídios para que a aprendizagem da leitura seja atrativa e significativa atendendo as suas necessidades.

Aspectos históricos da educação das pessoas com deficiência

Há poucas evidências ou vestígios da forma como viviam as pessoas com deficiência nos períodos históricos anteriores à Idade Média. Entretanto, descobertas arqueológicas evidenciam que, os desafios enfrentados por essas comunidades, levaram seus membros a valorizarem a força física e a inteligência, negligenciando os fracos, doentes e deficientes. (PESSOTTI, 1984; SILVA, 1986; BIANCHETTI, 1998)

A luta do homem pela sobrevivência levou os grupos sociais a construírem modelos idealizados de corpo. Esses padrões de normalidade associados à falta de conhecimentos científicos, às superstições, mitos e rituais, criaram um cenário propício à marginalização, abandono e extermínio dos diferentes/deficientes. (PESSOTTI, 1984)

Silva (1986), Bianchetti (1998), e Ferreira & Guimarães, (2003) relatam que os espartanos praticavam a dança e a ginástica, idealizando a força física, a perfeição do corpo e a formação de guerreiros fortes e saudáveis. Para manter a estabilidade social os próprios governantes determinavam o sacrifício de crianças deficientes, enquanto os atenienses acreditavam na supremacia do trabalho intelectual em relação ao manual, valorizando a retórica, a filosofia e a boa argumentação. Os comerciantes, camponeses, escravos e deficientes representavam as classes subalternas e viviam marginalizados.

Entre os romanos havia o costume de exhibir os diferentes como atrações de circo, durante as festas populares, de enviar meninas cegas às casas de prostituição e utilizar deficientes na mendicância. (SILVA, 1986; FERREIRA & GUIMARÃES, 2003)

No período medieval a população europeia vivia confinada em feudos, poucas pessoas sabiam ler e os livros eram raros. Pessotti (1984), Silva (1986), Bianchetti (1998), e Skliar (2000) relatam que neste período a humanidade transitava entre o misticismo e ocultismo, e o deficiente era considerado alvo de caridade, alguém que havia recebido um castigo divino pelos pecados cometidos. Mas, também era considerado um endemoniado e condenado à purificação pelo fogo.

Pessotti (1984) e Bianchetti (1998) destacam que, neste contexto, um ataque epilético ou um quadro de deficiência intelectual grave era considerado uma possessão demoníaca. Este fato levou muitos deficientes mentais, físicos, diferentes portadores de doença mental a serem acusados de bruxaria e levados às fogueiras da Santa Inquisição, sob a acusação de pacto com o demônio.

Em síntese, a Idade Média trouxe grande sofrimento a todos que, de alguma forma, estivessem marcados pela diferença, não apenas porque a deficiência os expunha ao sobrenatural, mas, principalmente por não se enquadrarem no modelo de homem construído por aquela sociedade.

No final da Idade Média, as mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas na Europa, com o processo de urbanização, afetaram a posição ocupada pela Igreja. Desenvolveu-se entre os europeus uma cultura urbana baseada na produção manufatureira e no comércio. As atenções se voltaram para as questões terrenas, lançando as sementes da sociedade moderna baseadas no individualismo, antropocentrismo, racionalismo e empirismo. (ARRUDA e PILETTI, 1999).

Porém, as péssimas condições de saneamento, planejamento urbano e higiene, da época tornaram as cidades européias focos de epidemias e doenças. Nesse cenário, o deficiente deixou de ser considerado endemoniado, digno de ser castigado, para se tornar um doente, que deveria ser tratado ou higienizado em asilos, leprosários e hospitais psiquiátricos, conforme descreve Pessotti, (1984, p. 24):

[...] grandes hospitais, como o Bicêtre e a Salpêtrière em Paris, Bethlehem na Inglaterra e muitos outros no resto da Europa se abriram para acolher piedosa e cinicamente, em total promiscuidade, prostitutas, idiotas, loucos, ‘libertinos’, delinquentes, mutilados e ‘possessos’ que só na Salpêtrière perfaziam, em 1778, um total de 8.000 pessoas.

Após a Revolução Francesa, a burguesia assumiu o lugar de classe hegemônica e passou a ditar o modelo de homem produtivo que a sociedade almejava, mantendo um discurso liberalista e a exploração do trabalho assalariado. O desenvolvimento do capitalismo e a Revolução Industrial impuseram o novo ritmo de produção e estabeleceram novas necessidades de consumo. (PESSOTTI, 1984).

Nesse contexto, as fábricas e indústrias, passaram a empregar mulheres e crianças, submetendo-as a maus tratos, exaustivas jornadas de trabalho e baixos salários. Quem apresentasse limitações físicas ou mentais representava um fardo para suas famílias que agregavam muitos elementos. (BIANCHETTI, 1998).

Na contramão da história, Jean Itard (1774-1838), médico-chefe do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos na França, assumiu em 1800 o desafio de educar Victor o menino selvagem de Aveyron, capturado na floresta de La Caune. Itard foi influenciado pelos estudos de Locke (1632–1704), sobre a *tábula rasa*, que defendia que, ao nascer, a criança é como uma folha de papel em branco. (PESSOTTI, 1984).

Segundo Pessotti (1984) e Skliar (2000), ao considerar o menino Victor como uma folha em branco, Itard mudou a história da educação das pessoas com deficiência, pois questionou a idéia de imutabilidade da pessoa com deficiência intelectual e desafiou os fundamentos da visão inatista e fatalista.

Nessa mesma perspectiva, Edouard Seguin, médico e discípulo de Jean Itard, publicou em 1846, o *Traitement Moral*, um método de avaliação e ensino para os deficientes intelectuais. Nesse documento, Seguin atribuiu a fatores pós-natais e acidentais parte dos casos de deficiências, considerando a ação do meio na recuperação e educação dessa população.

Porém, a despeito dos esforços de Maria Montessori que, em 1898, inspirada pelos escritos de Itard e Seguin, propôs um método de ensino escolar para crianças com deficiência, o início do século XX não trouxe grandes mudanças para a educação das pessoas com deficiência intelectual.

Para Pessotti (1984, p. 187) “A superstição retorna com toda a força em pleno século XX: não é mais a cólera divina ou as ameaças solertes dos demônios que o deficiente carrega. O perigo, agora, é ele próprio.”

Este fato se deve, principalmente, à influência da vertente médico-organicista no meio acadêmico e da publicação de pesquisas, pseudocientíficas, de médicos alarmistas que associavam a deficiência a todo tipo de depravação social, doenças endêmicas, degenerescências hereditárias e comportamentos criminosos.

Também, na primeira década do século XX, Binet-Simon desenvolveram escalas de mensuração da inteligência e influenciaram os estudos da época que passaram a estabelecer parâmetros de normalidade, classificando e excluindo os alunos com base nos índices de QI. As concepções preconceituosas, alarmistas e eugenistas, do início do século XX, lançaram as sementes para práticas de limpeza étnica, em alguns países, com consequências desastrosas. (PESSOTTI, 1984; BIANCHETTI, 1998)

A inclusão da diferença

A inclusão do diferente começou a ser vislumbrada a partir da luta pela democratização da educação e dos direitos humanos na década de 40, nos Estados Unidos. Esse movimento é o resultado de séculos de evolução em prol da inclusão social, da democratização do ensino e da busca pela equidade de oportunidades. (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999)

A esse respeito, Sasaki (1997) e Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) apontam que o processo de inclusão da pessoa com deficiência começou a se estruturar no início na década de 70, a partir do princípio da normalização, que propunha a criação institucionalizada de ambientes semelhantes aos vividos pela população em geral. Nos anos 80, a proposta americana, *mainstreaming*, defendia a integração de alunos excepcionais através da sua inserção em atividades extracurriculares ou parte das atividades em turmas comuns. Os alunos integrados não pertenciam a nenhuma turma e passavam por avaliação psicopedagógica para verificar se possuíam as habilidades acadêmicas necessárias ao processo de integração.

Sasaki (1997) e Carvalho (2000) destacam que a publicação do *Informe Warnock*, na Inglaterra, em 1978, descrevendo a situação educacional dos alunos com deficiência naquele país, introduziu o termo necessidades educacionais especiais e que, apesar das críticas em relação a indefinição

dele, tornou a educação dos alunos com deficiência tema de discussão internacional.

Em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, foram discutidas formas de oportunizar a escolarização às minorias excluídas, e em 1994, na Espanha, foi elaborada a Declaração de Salamanca, com a definição de linhas de ações para a inclusão de alunos, com necessidades especiais, em sistemas comuns de ensino. (MEC/UNESCO, 1990; MJ/MEC, 1994).

Seguindo a tendência internacional, o Brasil implementou ações para a promoção da educação inclusiva, especialmente a partir da orientação da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desde então, alunos com deficiências passaram a ser paulatinamente encaminhados às escolas comuns. (BRASIL, 1996).

Diante dessas considerações, pode-se inferir que a segunda metade do século XX, marcou a transição entre a concepção excludente e assistencialista da educação das pessoas com deficiência, para a inclusão da diferença como algo natural e desejável, enfatizando-se a equidade e a acessibilidade. (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999).

A aprendizagem da leitura em alunos com Síndrome de *Down*

Em geral, a forma de atendimento dispensada às pessoas com a Síndrome de *Down*, até os anos 70, pautou-se na visão organicista da deficiência, sendo priorizado o ensino especializado de caráter segregativo. (CUNNINGHAM, 2008)

Atualmente, é cada vez mais comum a presença de alunos com SD no ensino regular, porém, os estudos acadêmicos, que se ocupam de investigar a aprendizagem da linguagem escrita e o desempenho escolar desse alunado, ainda são recentes e pouco numerosos. (JESUS e BAPTISTA, 2006).

No Brasil, os estudos sobre a aprendizagem da leitura e escrita em alunos com deficiência intelectual, sofreram forte influência da abordagem comportamental e do construtivismo. No final da década de 1990, começaram a surgir as primeiras pesquisas, com base na psicologia cognitiva de abordagem metalinguística, envolvendo crianças com SD. (CARDOSO-MARTINS e SILVA, 2008).

Na perspectiva metalinguística, a aprendizagem da leitura e da escrita implica no desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas, na capacidade de refletir e manipular conscientemente os determinantes linguísticos da escrita e no conhecimento do código alfabético. (MALUF, ZANELLA e PAGNEZ, 2006)

Danielski (1999) observou que os problemas de processamento, discriminação e seletividade auditiva, de interação hemisférica cerebral e lateralização, em alunos com SD, comprometem o seu desempenho na leitura e escrita. Troncoso e Cerro (2004) destacaram a interferência dos prejuízos na memória auditiva e de curto prazo na alfabetização destas crianças. E Cunningham (2008, p. 249) destacou que crianças com SD têm boa capacidade de reconhecer visualmente as palavras, mas, dificuldades nos processos de memória e na compreensão da leitura.

Considerando estas e outras dificuldades de processamento auditivo em crianças com SD, relatadas pela literatura na área, Cossu, Rossini e Marshall (1993), Cardoso-Martins e Frith (1999) investigaram o papel da consciência fonológica e a aquisição da leitura na SD.

Os estudos de Jesus, Baptista (2006) e Cardoso-Martins e Silva (2008) indicam que as pesquisas brasileiras, preocupadas em discutir a aprendizagem da leitura e escrita em alunos com SD, ainda são recentes e pouco numerosas. Diante disso, questiona-se, o emprego de jogos pedagógicos pode contribuir para a alfabetização dos alunos com SD?

Material e métodos

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, conduzida pelo método clínico crítico piagetiano. (CARRAHER, 1994, PIAGET, 1978).

Os indivíduos foram investigados por meio da aplicação de jogos pedagógicos, especialmente selecionados para a fase de alfabetização. Utilizou-se ainda o referencial teórico de Ferreiro e Teberosky (1985) para a avaliação e análise dos níveis de leitura apresentados pelos participantes.

Participaram da pesquisa 5 alunos com Síndrome de *Down* que começaram a aprender a ler e escrever. Os participantes tinham entre 8 e 15 anos de idade e estavam incluídos nos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Guarapuava.

A seleção ou elaboração dos jogos e o desenvolvimento das sessões foram realizados no Laboratório de Educação Especial (LEE), na UNICENTRO. As sessões foram individuais, num total de 10 para cada aluno, e tiveram a duração de 35 a 40 minutos em média.

A coleta de dados foi realizada através de registros em diário de campo pela pesquisadora e a pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética da UNICENTRO. (CAEE – 0078.0.300.000-09)

O material de apoio foi composto por tabelas alfabéticas, listas, loto leitura, palavras cruzadas, carta enigmática, descrição de figuras e cenas, histórias em sequência, jogos da memória, bingo, classificação de letras, dedoches e dominó.

Resultados e discussão

Foram selecionados diversos jogos pedagógicos para promover e aprimorar aprendizagem da leitura em crianças com SD participantes desse estudo.

Para a identificação das letras do alfabeto foi priorizado o ensino dos nomes e sons das letras estabelecendo relações entre fonemas e grafemas.

Para estimular a aprendizagem da leitura de palavras foram utilizados jogos de composição de palavras por meio de suas unidades fonológicas menores, as sílabas, utilizando-se loto letra, sílaba e palavra, composição e decomposição dos nomes de figuras com letras e sílabas, quadro imantado, autoditado e encaixes de palavras.

Na primeira sessão foi avaliado o nível de conhecimento dos nomes e dos sons das letras de cada participante. Para tanto, inicialmente a pesquisadora espalhou as letras do alfabeto sobre uma mesa e pronunciou o nome de determinada letra solicitando que a criança apontasse qual era, depois a pesquisadora repetiu a experiência pronunciando apenas os sons das letras. Na sequência apresentou uma relação com as letras do alfabeto, em ordem aleatória e perguntou: que letra é essa? Qual o nome da letra? (para todas as letras).

Também foi solicitado aos participantes que lessem quatro palavras e uma frase (BORBOLETA, CAVALO, SAPO, RÃ, O GATO BEBE LEITE), conforme proposto por Ferreiro e Teberoski (1999).

Os resultados mostraram que o participante P1 apontou corretamente três letras (A, L, M), nomeou a letra (A) e não conseguiu ler nenhuma das palavras alvo, o P2 apontou as letras (A, U), nomeou a letra (A) e não leu nenhuma das palavras apresentadas, o P3 apontou as letras (A, I, B), nomeou (A, I) e não leu palavras, o P4 apontou a letra (L), não nomeou letras, nem leu palavras, e o P5 apontou (B, O), não nomeou letras ou palavras.

Assim, observou-se que a maior parte das letras que os participantes apontaram ou nomearam, inicialmente, eram letras que compunham seus próprios nomes, e apenas o participante P3 conseguiu ler uma palavra. (Quadro – 1)

Quadro 1 – Reconhecimento de letras e palavras

Participante	P1	P2	P3	P4	P5
Apontar as letras	3	2	3	1	2
Nomear as letras	1	1	2	0	0
Ler palavras	0	0	0	0	0

Destaca-se também que todos os participantes tinham mais de quatro anos de escolaridade e pelo menos um ano de frequência em classe de alfabetização no ensino comum.

As sessões aconteceram individualmente e todos os alunos participaram de 10 sessões, nas quais realizaram os jogos. Observou-se que o desempenho dos participantes foi diferente e cada um se desenvolveu num ritmo próprio, sendo que os participantes P1, P2 e P3 mostraram-se mais atentos e conseguiram realizar as atividades propostas com mais desenvoltura. Estes participantes tinham mais idade e conheciam maior número de letras no início das sessões, Troncoso e Cerro (2004) e Cunningham (2008) alertam que nos alunos com SD a leitura e escrita podem desenvolver-se mais tardiamente e que as experiências desenvolvidas com jovens e adultos portadores da Síndrome mostram que muitos aprendem a ler nesta fase do desenvolvimento.

Os participantes P4 e P5 apreenderam os conteúdos num ritmo mais lento e necessitaram de um tempo maior para realizar as atividades. Esses participantes mostraram mais dificuldades no processamento e memória auditiva, esquecendo os nomes e sons das letras, também tiveram dificuldade na composição das sílabas e palavras conforme descrito por Danielski (1999), Troncoso e Cerro (2004) e Cunningham (2008).

Na avaliação final todos os participantes apresentaram evolução no processo de reconhecimento de letras e palavras, sendo que três (P1, P2, P3)

conseguiram apontar todas as 23 letras trabalhadas, nomear 23, 20 e 21 letras respectivamente e ler as palavras sapo e gato.

Os participantes P4 e P5 identificaram 15 e 17 letras e nomearam 10 e 12 letras respectivamente, mas não conseguiram ler as palavras apresentadas. Estes alunos eram mais jovens e apresentaram maiores dificuldades no processamento auditivo, mas apresentaram importantes conquistas e evoluíram no reconhecimento de letras, conforme descrito no Quadro 2. (VOIVODIC, 2004)

Quadro 2 – Reconhecimento de letras, palavras e do nome

Participante	P1	P2	P3	P4	P5
Apontar as letras	23	23	23	15	17
Nomear as letras	23	20	21	10	12
Ler palavras	2	2	2	0	0

Os resultados mostraram que as crianças que participaram deste estudo se beneficiaram do uso de jogos pedagógicos de forma individualizada e conseguiram obter progressos no reconhecimento das letras do alfabeto e de palavras simples.

Conclusões

A partir dos dados analisados foi possível observar que o emprego de jogos pedagógicos para promover a alfabetização de crianças com déficit intelectual pode tornar o processo mais eficaz e atrativo. Os resultados obtidos sugerem que os participantes progrediram na aquisição da leitura ao longo das intervenções.

Os jogos apresentados serviram como reforço visual e despertaram o interesse das crianças, também melhoraram a atenção e intensificaram a aprendizagem.

Foram selecionados vários jogos enfocando o reconhecimento, nomeação das letras, da relação grafema-fonema e da composição e decomposição de palavras. No que se refere à observação do desempenho dos alunos com Síndrome de *Down* durante a execução de jogos de alfabetização, percebeu-se bom desempenho dos participantes, interesse e empenho para conseguir realizar as atividades propostas. Com relação à verificação dos possíveis avanços no processo de alfabetização dos alunos com Síndrome de *Down* participantes deste estudo a partir do uso de jogos pedagógicos,

os resultados sugerem que todos evoluíram na identificação do alfabeto e de palavras simples.

Os estudos de Pessotti (1984), Silva (1986), Bianchetti (1998), Ferreira e Guimarães (2003) mostram que ao longo da história da humanidade, os alunos com deficiência intelectual, entre eles os que apresentam Síndrome de *Down*, foram excluídos, perseguidos, marginalizados e condenados a segregação. Apenas nas últimas décadas este alunado conquistou o direito legal de participar do ensino comum.

Diante deste cenário, Sasaki (1997), Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), Carvalho (2000) e Marques (2001), destacam a importância da educação inclusiva para a construção de uma sociedade mais justa e para a oferta de oportunidade de participação social e educacional a todos indistintamente.

Referências

ARRUDA, J. J. de A; PILETTI, N. *Toda a história: história geral e história do Brasil*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BARBY, A. A. O. M. *Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: o pensar dos futuros professores*. Curitiba: Dissertação UFPR, 2005.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (org). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 21 - 51.

BRASIL. *LDBEN, Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1996.

CARDOSO-MARTINS, C.; FRITH, U. Consciência fonológica e habilidade de leitura na Síndrome de Down. *Psicologia, Reflexão e Crítica*. Porto Alegre: v. 12, p. 209-223, 1999.

CARDOSO-MARTINS, C.; SILVA, J. R. da. A relação entre processamento fonológico e a habilidade de leitura: evidência da Síndrome de Down e da Síndrome de Williams. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre: n. 21, v. 1, 2008.

CARRAHER, T. N. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. SP: Cortez, 1994.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COSSU, G.; ROSSINI, F.; MARSHALL, J. C. When reading is acquired but phonemic awareness is not: a study of literacy in Down's syndrome. *Cognition*, Genova, v. 46, p. 129-138, 1993.

CUNNINGHAM, C. *Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DANIELSKI, V. *A Síndrome de Down: uma contribuição à habilitação da criança Down*. São Paulo: Ave Maria, 1999.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 35 - 47.

JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. B. Educação especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro. In: _____; VICTOR, S. L. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2006, p. 13-38.

JANNUZZI, G. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, v. LVI, n. 124, 2006, p. 67-92.

MARQUES, L. P. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

MEC/INEP/CENSO, *Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Instituto Nacional de Estudos Anísio*

Teixeira. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179, acesso em 16/09/2011.

MEC/UNESCO. Conferência mundial de educação para todos de Jomtiem. In: *Programa educação para todos*. UNESCO, 1990.

MJ/CORDE. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PIAGET, J. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PUESCHEL, S. (org). *Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. SP: Papyrus, 2005.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, M. T. M da. *Parece que foi ontem: a trajetória de uma criança portadora de síndrome de Down*. São Paulo: Mandarim, 2001.

SILVA, O. M. da. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1986.

SHIMAZAKI, E. M. *Letramento em jovens e adultos com deficiência mental*. São Paulo: USP, 2006. Tese de Doutorado.

SKLIAR, C. (org). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

STRAY-GUNDERSEN, K. (org). *Crianças com Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRONCOSO, M. V.; CERRO, M. M. del. *Síndrome de Down: leitura e escrita*. Porto: Porto Editora, 2004.

VOIVODIC, M. A. *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.