DOI: https://doi.org/10.18309/ranpoll.v57.2083
v. 57, e2083, 2026

revista da anpoll
ISSN 1982-7830

DOSSIÊ

Políticas Linguísticas e direitos inclusivos: desafios ligados à alfabetização e aos letramentos na cidade de Viçosa - Minas Gerais

Language Policies and Inclusive Rights: challenges related to literacies in the city of Viçosa - Minas Gerais - Brazil

Danilo Vargas Pedra
Leilane Morais Oliveira

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil

danilo.pedra@ufv.br
leilane.oliveira@ufv.br

RESUMO: Este estudo analisa as intersecções entre políticas linguísticas, alfabetização, letramentos e inclusão educacional no município de Viçosa (MG). A pesquisa parte da compreensão de que a linguagem é central para a formação de identidades, cidadania e participação social, mas que seu ensino, em contextos de deficiência intelectual, requer políticas e práticas pedagógicas específicas. O referencial teórico baseia-se em autores que discutem políticas linguísticas como instrumentos ideológicos e sociais (Spolsky, Maher, Ribeiro), bem como em perspectivas críticas da alfabetização e dos letramentos (Soares, Sardinha). Metodologicamente, trata-se de uma análise documental qualitativa do Plano Decenal Municipal de Educação (PDME), com foco nas metas e estratégias ligadas à alfabetização, aos letramentos e à inclusão. Os dados revelam avanços pontuais, como o reconhecimento da necessidade de respeitar especificidades e evitar terminalidades temporais, mas também lacunas significativas, incluindo indícios de uma visão tecnicista e universalizante da alfabetização. Conclui-se que, embora o PDME valorize formalmente a inclusão, sua abordagem fragmentada e quantitativista limita a efetividade de uma política linguística realmente inclusiva. O estudo aponta para a necessidade de políticas educacionais que incorporem acessibilidade, diversidade e letramento crítico como eixos estruturantes.

PALAVRAS-CHAVE: políticas linguísticas; alfabetização; letramentos.

ABSTRACT: This study analyzes the intersections between language policies, literacies and educational inclusion in the municipality of Viçosa, State of Minas Gerais - Brazil. The research is based on the understanding that language is central to the formation of identities, citizenship and social participation, but that its teaching, in contexts of intellectual disability, requires specific pedagogical policies and practices. The theoretical framework is based on authors who discuss

COMO CITAR

PEDRA, Danilo Vargas; OLIVEIRA, Leilane Morais. Políticas Linguísticas e direitos inclusivos: desafios ligados à alfabetização e aos letramentos na cidade de Viçosa - Minas Gerais. *Revista da Anpoll,* v. 57, e2083, 2026. doi: https://doi.org/10.18309/ranpoll.v57.2083

EDITORAS-CHEFE: Andréia Guerini | Mailce Mota
RECEBIDO: 30/08/2025; ACEITO: 03/08/2026

Este trabalho está licenciado sob a *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional.

language policies as ideological and social instruments (Spolsky, Maher, Ribeiro), as well as critical perspectives on literacy and literacy (Soares, Sardinha). Methodologically, this is a qualitative documentary analysis of the *Plano Decenal Municipal de Educação* (PDME), a language policy - focusing on goals and strategies related to literacies and inclusion. The data reveal specific advances, such as the recognition of the need to respect specificities and avoid temporal terminalities, but also significant gaps, including a technicist and universalizing view of literacy. The conclusion is that, although the PDME formally values inclusion, its fragmented and quantitative approach limits the effectiveness of a truly inclusive language policy. The study highlights the need for educational policies that incorporate accessibility, diversity and critical literacy as structuring pillars.

KEYWORDS: language policies; literacies.

1 Introdução

Pensar os processos de alfabetização e de letramentos[1] de um indivíduo envolve um dinamismo marcado por uma pluralidade cultural e ideológica que perpassa os mais diversos campos. A construção desses processos é um dos alicerces do desenvolvimento cognitivo, social e cultural de qualquer pessoa, visto que as práticas de leitura e escrita, aliadas ao seu uso competente - na coletividade, no cotidiano e nos mais diversos cenários, formam um componente essencial para que qualquer pessoa trace sua própria história como sujeito crítico.

No entanto, os processos de alfabetização e letramentos de pessoas com Síndrome de Down exige especial atenção, devido às particularidades associadas a essa alteração genética. Também conhecida como Trissomia do Cromossomo 21, essa alteração é caracterizada pela presença de três cromossomos 21, em vez dos dois habituais, o que pode afetar o desenvolvimento cognitivo e, consequentemente, as formas de aprendizagem (Barby, Guimarães e Vestena, 2017). Diante disso, torna-se necessário o uso de metodologias pedagógicas adaptadas, que considerem essas especificidades e atendam às necessidades educacionais desse público.

Embora a Síndrome de Down seja amplamente reconhecida como uma das principais alterações genéticas, ainda persiste uma escassez de dados abrangentes e detalhados que permitam compreender de que maneira suas especificidades são contempladas nas políticas educacionais e, em particular, nas políticas linguísticas voltadas à educação. Diante dessa lacuna, o presente estudo toma como objeto o *Plano Decenal Municipal de Educação* (doravante PDME) de Viçosa, município localizado no Estado de Minas Gerais, Brasil. Marcada por sua vocação universitária, a cidade caracteriza-se pela intensa circulação de práticas culturais e científicas. Nesse contexto, portanto, o PDME é analisado à luz dos estudos sobre políticas linguísticas.

A singularidade do artigo reside no fato de articular a análise de uma política linguística municipal à educação de pessoas com Síndrome de Down, recorte ainda pouco explorado na literatura acadêmica. Ao centrar-se em Viçosa, busca-se compreender de que maneira uma política local traduz, adapta ou silencia as demandas de sujeitos com deficiência intelectual, sobretudo no que se refere à alfabetização e aos letramentos. Essa delimitação permite observar, de forma crítica, como diretrizes normativas dialogam — ou deixam de dialogar — com

[1] A alfabetização refere-se ao processo de aquisição do sistema de escrita, enquanto o letramento diz respeito às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. O uso do termo "letramentos", no plural, destaca a diversidade dessas práticas em diferentes contextos.

concepções contemporâneas de educação linguística, diversidade e inclusão, apontando limites e possibilidades para a efetivação do direito à aprendizagem linguística.

Assim, o PDME foi selecionado como objeto de análise com o objetivo de compreender de que modo o documento direciona a discussão relativa aos direitos linguísticos e à educação linguística de estudantes com Síndrome de Down. A escolha desse recorte não apenas contribui para o debate local, mas também ilumina questões mais amplas sobre os desafios enfrentados em contextos do Sul Global, onde as políticas públicas frequentemente conciliam ideais de inclusão com limitações estruturais e desigualdades históricas. A análise documental realizada, portanto, revela como um instrumento normativo municipal, responsável por estabelecer metas e estratégias de longo prazo, pode tanto abrir caminhos quanto impor barreiras à construção de práticas educacionais inclusivas.

A fim de alcançar o objetivo proposto, este estudo encontra-se estruturado em quatro seções. Inicialmente, apresenta-se uma revisão da literatura, com foco em políticas linguísticas, alfabetização, letramentos e Síndrome de Down. Em seguida, detalha-se a metodologia empregada e os resultados são apresentados/ discutidos à luz da literatura científica concernente. Por fim, são apresentadas as conclusões, destacando as principais descobertas do estudo.

2 Políticas Linguísticas

A linguagem desempenha um papel crucial na formação das identidades, na construção dos vínculos sociais e na maneira como os indivíduos se percebem no contexto ao seu redor. Schlesener (2024, p. 4) argumenta que a linguagem está intrinsecamente relacionada à política e à ideologia, desempenhando um papel central na consolidação e manutenção das estruturas econômicas e sociais. Sob essa ótica, torna-se claro que a linguagem é um fenômeno cultural que não só influencia as práticas sociais, mas também possibilita a construção de saberes. Essa compreensão é essencial para refletir sobre o ensino nas escolas brasileiras e do Sul Global, especialmente no tocante aos processos de alfabetização e letramentos. Desse modo, as políticas linguísticas despontam para promover e gerir o uso das línguas na coletividade social. As políticas linguísticas constituem fenômenos sociais, relacionados às crenças e aos comportamentos compartilhados por uma comunidade de fala (Spolsky, 2016).

Segundo Ribeiro (2017), a política linguística se insere no campo político, sendo um instrumento pelo qual as leis e transformações linguísticas são formuladas, implementadas e refletidas. Maher (2013, p. 119) destaca que as políticas linguísticas "se referem a objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem [...] ou os modos como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas". Essa análise enfatiza o papel ativo que essas práticas desempenham nas interações sociais, pois refletem decisões que podem tanto favorecer quanto limitar o acesso de determinados grupos sociais aos direitos linguísticos.

Como Torquato (2010, p. 8) define, "as políticas linguísticas consistem em um conjunto de propostas de um grupo de pessoas que conscientemente visa estabelecer relações entre língua e sociedade, focalizando os lugares e as formas de uso da(s) língua(s)", reafirmando o argumento de que essas políticas não se limitam a normatizar o uso da língua. Elas também modelam identidades sociais e culturais, exercendo diferentes efeitos nos espaços educativos.

Além disso, desempenham um papel crucial na formação das práticas linguísticas com as quais os estudantes têm contato.

Neste mesmo sentido, Frazatto (2020, p. 293) aponta que "quaisquer ações ou iniciativas relacionadas a decisões sobre línguas não são feitas de forma neutra". Essas decisões influenciam os diversos níveis sociais, podendo afetar especialmente os grupos minoritários, os quais serão eventualmente incluídos ou marginalizados conforme as escolhas político-linguísticas adotadas. Desse modo, as políticas linguísticas podem refletir uma dinâmica de participação ou exclusão, que impacta de maneira significativa os indivíduos e os grupos sociais aos quais pertencem.

Sendo assim, as políticas linguísticas são elementos significativos no planejamento das ações educacionais, sobretudo em contextos escolares, em que a língua não é apenas meio de instrução, mas também instrumento de construção de identidade, cidadania e pertencimento. Simões (2024) ressalta que, historicamente, a escola tem desempenhado um papel fundamental como espaço em que o processo de ensino formal ocorre, especialmente por meio de decisões relacionadas a políticas linguísticas e político-pedagógicas, que influenciam diretamente as práticas educacionais e a gestão da linguagem no contexto escolar.

Logo, refletir sobre as políticas linguísticas do campo educacional vai além da simples escolha de qual língua ensinar, pois envolve considerar como essa escolha impacta na inclusão, na representatividade e no acesso ao conhecimento. As políticas linguísticas devem, então, ser vistas como instrumentos estratégicos que vão além da normatização do uso da língua, integrando as múltiplas facetas da diversidade cultural no processo de aprendizagem, a fim de promover um ensino mais inclusivo e equitativo.

3 Alfabetização e Letramentos na inclusão de crianças com Síndrome de Down

No contexto educacional, as políticas linguísticas influenciam diretamente os processos pedagógicos. Dentro desse cenário, a aquisição da leitura/ da escrita e de sua prática social emergem como fatores cruciais para o desenvolvimento individual. Soares (2020) enfatiza que a alfabetização e os letramentos são essenciais à construção do pensamento e do saber. Em uma sociedade grafocêntrica, ambos processos não se tratam apenas de adquirir uma competência técnica, mas sim de um passo essencial rumo à autonomia e à participação cidadã.

Desse modo, a alfabetização passa a ser entendida não apenas como a aquisição técnica de leitura e escrita, mas como uma construção de significado e apropriação de práticas culturais e sociais, que se iniciam nas experiências familiares e comunitárias dos sujeitos. Tornar-se alfabetizado e letrado são habilidades de caráter político e social. Os letramentos, portanto, têm o potencial de capacitar os sujeitos para a possibilidade de participarem ativamente no corpo social, questionando e transformando o seu entorno. Além do mais, a alfabetização e os letramentos - implementados de forma eficiente - podem tornar-se mecanismos de poder, eventualmente transformadores das dinâmicas sociais e políticas de uma comunidade.

De acordo com Sardinha (2018), os letramentos, sob uma vertente crítica, buscam, acima de tudo, promover práticas pedagógicas que defendem a justiça social, a liberdade e a igualdade nas relações. Dessa maneira, o letramento crítico não se limita à leitura de palavras,

mas implica também em uma leitura do mundo, com o objetivo de transformá-lo. Todavia, para que os processos de alfabetização e letramentos aconteçam desta maneira, é fundamental que haja políticas linguísticas destinadas a este propósito, com vistas à promoção de práticas pedagógicas diferenciadas e que incluam as particularidades cognitivas e linguísticas dos sujeitos aprendizes.

Pensar os processos de alfabetização e letramentos de aluno com Síndrome de Down envolve um dinamismo maior, pois direciona a questão à necessidade de métodos e estratégias de ensino mais adequados a esses sujeitos. Pueschel (1993) defende que a educação deve proporcionar, aos indivíduos, habilidades que os tornem mais independentes e promovam a sua integração social. Diante disso, as práticas de leitura e escrita tornam-se elementos fundamentais para o seu desenvolvimento. Pueschel (1990, p. 190) defende que:

> ao ensinar a linguagem ou qualquer outra habilidade para uma criança com Síndrome de Down, é importante que o professor siga uma seqüência estabelecida de materiais que cuidadosamente constrói a aprendizagem de um comportamento sobre o outro. Estes materiais devem fornecer detalhadas análises de tarefas [...] para assegurar uma seqüência de instrução progressiva e ordenada e maior facilidade de aprendizagem pela criança.

De igual modo, Muniz (2009) traz que o desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Down diferencia-se do de crianças típicas no que se refere ao tempo necessário para alcançar as etapas neuro-psicomotoras, dado que os portadores da Síndrome possuem um ritmo de desenvolvimento mais lento em comparação às crianças da mesma faixa etária. O autor diz ainda que, se a criança com esse tipo de alteração genética for devidamente estimulada, nada a impedirá de superar os obstáculos e alcançar, dentro das suas condições, um desenvolvimento notório.

O desenvolvimento da linguagem de crianças com Síndrome de Down deve ser compreendido como um processo contínuo, que vai além da sala de aula e do ambiente familiar, englobando diferentes contextos sociais e culturais. A linguagem, por ser essencial não apenas como meio de comunicação, mas também para a integração social e o desenvolvimento (cognitivo, social e cultural) deve ser parte expressiva das políticas públicas destinadas à educação. As experiências sociocomunicativas ampliam o repertório linguístico e social, favorecendo a autonomia nos processos de alfabetização e letramentos. Assim, é fundamental que a educação crie um ambiente dinâmico e adaptável, com estratégias pedagógicas inovadoras e potencializadoras da aprendizagem desses estudantes.

4 Método

O presente estudo adotou uma abordagem exploratória e documental, focando na análise de uma política linguística da cidade de Viçosa - Minas Gerais, a partir do objetivo de compreender se o documento aborda ou não a educação linguística de pessoas com deficiência, com ênfase particular na Síndrome de Down - conforme descrito na introdução do texto.

Assim, a pesquisa adotou a análise documental como método principal. Conforme apontado por Gil (2002, p. 46), "os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados. Por permanecerem ao longo do tempo, tornam-se uma das mais relevantes fontes de informação

em pesquisas de natureza histórica". A análise documental, como descrito por Alves *et al.* (2021, p. 53), "[...] tem como fonte, e objeto de estudo, a investigação dos documentos", e se caracteriza por analisá-los na busca de compreender e interpretar seu conteúdo, sublinhando fatores relevantes para o estudo e sendo considerados como fontes primárias, as quais oferecem indicadores diretos e contextualizados referente à temática explorada.

A análise realizada foi qualitativa e interpretativa quanto à política linguística municipal. Primeiramente, foi feita a seleção do PDME junto à Secretaria Municipal de Educação do Município de Viçosa. Na sequência, foi realizada a leitura inicial do conteúdo e a sua organização em categorias, a partir da identificação de metas, estratégias e diretrizes relativas à educação linguística, com grande atenção aos descritores relevantes à pesquisa: "Alfabetização"; "Letramento" e "Síndrome de Down". Em seguida, foram definidos critérios mais específicos para a análise, os quais incluíram: as metas e estratégias que contemplavam a educação linguística nas escolas de Viçosa, verificando menções às ações que impactam o contexto da inclusão de crianças com Síndrome de Down e os processos de alfabetização e letramentos. Na terceira e última etapa, foi realizada uma análise crítica dos trechos selecionados. Isso posto, a próxima seção do artigo é dedicada à interpretação do PDME.

5 Discussão

Nesta seção, o Plano Decenal de Educação do Município de Viçosa - Minas Gerais (PDME) é analisado como uma política linguística. Pinheiro, Finardi e Porcino (2019) destacam que uma política linguística plural deve garantir o respeito e a inclusão. Com base nessa perspectiva, a análise aqui desenvolvida investiga se o PDME adota princípios que promovem a equidade no ensino, em especial no contexto da alfabetização e do desenvolvimento de letramentos por parte de alunos com Síndrome de Down.

Em 2015, ano em que o PDME foi criado, o município de Viçosa contava com 29 escolas, totalizando 3.498 matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 3.368 matrículas nos anos finais. De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do respectivo ano, a taxa de aprovação nos anos iniciais foi de 97,1%, representando aproximadamente 4.597 aprovações. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, a taxa de aprovação foi de 84,7%; abrangendo cerca de 3.698 aprovações.

A interpretação dos dados de reprovação do ano de 2015 evidenciou um panorama desafiador: nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a taxa de reprovação foi de 2,4%; equivalente a cerca de 116 alunos, enquanto, nas etapas finais, essa taxa cresceu, atingindo 13,4%; com um total de aproximadamente 583 alunos reprovados. Esses índices do ano de 2015, ano em que o PDME foi elaborado, revelam uma dificuldade crescente de progressão escolar à medida que os alunos avançam para os anos finais do Ensino Fundamental.

O IDEB médio da cidade de Viçosa em 2015 foi de 4,4 - valor que se mantém próximo, mas ainda abaixo das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação para o período. Vale destacar que o Censo Escolar do mesmo ano registrou a inexistência de matrículas na Educação Especial, apontando a necessidade de políticas inclusivas voltadas à acessibilidade e ao atendimento de alunos com deficiência naquela ocasião. Dessa maneira, ao considerarmos o contexto em que o PDME de Viçosa foi elaborado e o cenário educacional do ano de

2015, é perceptível que o Censo sinalizava progressos, todavia também trazia à tona desafios persistentes no sistema educacional do município.

Quando se observa criticamente o PDME, observa-se primeiramente que o Plano não abordou diretamente a Síndrome de Down. Esta ausência é particularmente preocupante quando se considera que esta alteração genética, no Brasil, tem a seguinte incidência: um em cada seiscentos a oitocentos nascimentos, totalizando cerca de 270 mil a 300 mil pessoas em 2025[2]. Tal ausência revela, portanto, que a política linguística em questão não contempla adequadamente as especificidades da Síndrome, de tal modo a sugerir que as necessidades desse grupo não estão sendo plenamente enfatizadas com vistas à garantia de sua inclusão e progressão nos estudos.

De acordo com o PDME de 2015 (Viçosa, p. 92), o plano anterior, que abrange o período de 2005 a 2014, obteve resultados parciais, atingindo apenas algumas das metas inicialmente previstas para a década. Ao realizar uma análise crítica do documento normativo em vigência, identificaram-se pouquíssimas metas e estratégias direcionadas especificamente à educação linguística da população. A Meta 2, do Eixo 2, referente ao Ensino Fundamental e Médio, define - por exemplo: "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental e oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% da educação básica" (Viçosa, 2015, p. 11).

A meta de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental apresenta um desafio importante quando situada no âmbito das políticas linguísticas. Embora orientada pela garantia universal do direito à alfabetização, a formulação da meta condiciona sua efetivação a um percurso linear e a um marco temporal homogêneo, desconsiderando a diversidade de trajetórias cognitivas, sociais e linguísticas dos estudantes. Uma política linguística mais inclusiva deveria assegurar esse direito sem converter o prazo em terminalidade, articulando expectativas de aprendizagem à flexibilidade curricular, a avaliações processuais e multidimensionais, ao acompanhamento individualizado e à oferta de recursos de acessibilidade e comunicação alternativa. Deveria, ainda, compreender a alfabetização em sua relação com os letramentos, valorizando diferentes formas de participação nas práticas sociais de leitura/escrita e garantindo formação docente contínua para o trabalho com a diversidade.

Alfabetizar "todas" as crianças em um marco temporal único desconsidera a diversidade de trajetórias cognitivas, sociais e linguísticas dos estudantes, sobretudo daqueles que apresentam necessidades educacionais específicas, como as crianças com deficiência intelectual. Em uma perspectiva de política linguística inclusiva, a alfabetização poderia ser orientada por princípios que reconheçam a diversidade dos percursos de aprendizagem como elemento constitutivo da escola, e não como exceção. Isso implica, necessariamente, em substituir metas uniformes por diretrizes que assegurem flexibilidade curricular, avaliações processuais e acompanhamento individualizado, considerando os diferentes ritmos de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes. Além disso, uma política dessa natureza deveria compreender a alfabetização articulada aos letramentos, valorizando práticas sociais de leitura e escrita, recursos de acessibilidade, comunicação alternativa quando necessária e formação docente contínua para o

[2] Dados provenientes da Assembleia Legislativa de Minas Gerais: https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/ALMG-celebra-o-Dia-Mundial-da-Sindrome-de-Down/. Acesso em: 28 ago. 2025.

trabalho com a diversidade. Sob essa perspectiva, a garantia do direito à aprendizagem deixa de estar vinculada ao cumprimento de marcos temporais homogêneos e passa a fundamentar-se na promoção da participação efetiva de todos os estudantes nas práticas de linguagem.

No caso específico de estudantes com Síndrome de Down matriculados na rede municipal de Viçosa, essa meta revela-se ainda mais problemática. Ao estipular a terminalidade no 3º ano, o PDME coloca esses alunos em condição de constante risco de serem classificados como "defasados" nos indicadores de desempenho, já que seu ritmo de aprendizagem pode não coincidir com os padrões esperados para crianças típicas. Essa categorização estatística pode, na prática, invisibilizar conquistas significativas para esses estudantes — como o reconhecimento de palavras-chave, a ampliação do vocabulário ou o uso funcional da escrita — que não são valorizadas pelas avaliações padronizadas. Assim, ao mesmo tempo em que se busca garantir equidade, a meta pode acabar reforçando exclusões.

Esse problema se agrava diante da inexistência, registrada pelo Censo Escolar de 2015, de matrículas na Educação Especial em Viçosa. A ausência de dados oficiais não significa a inexistência de sujeitos com deficiência, mas evidencia a sua invisibilidade dentro do sistema educacional municipal. Nesse cenário, a meta universalizante de alfabetização até o 3º ano tende a operar como uma forma de apagamento: ela não reconhece a diversidade de percursos possíveis e não prevê estratégias de acompanhamento individualizado, tornando-se, na prática, uma barreira à inclusão.

Além disso, essa perspectiva ignora o fato de que o contato com a linguagem escrita não se esgota no domínio do código alfabético, mas se prolonga em diferentes esferas de uso, ao longo de toda a vida escolar e social (Soares, 1984, 2004, 2023). Assim, a política corre o risco de reduzir a alfabetização a um requisito mínimo, a ser verificado por meio de avaliações padronizadas, mais preocupado com o cumprimento de metas quantitativas do que com a formação efetiva de sujeitos críticos e participantes das práticas de linguagem.

A segunda parte da meta, que propõe a expansão da educação em tempo integral em pelo menos 25% da educação básica, também precisa ser problematizada. A ampliação da jornada escolar, por si só, não garante a melhoria da qualidade da educação linguística. Sem um projeto pedagógico que valorize a diversidade linguística e assegure práticas inclusivas, a simples permanência estendida na escola pode significar apenas mais tempo em um ambiente que reproduz desigualdades. No caso de alunos com necessidades específicas, como os que possuem Síndrome de Down, a educação em tempo integral pode se tornar um espaço de maior exclusão se não houver adaptações curriculares, recursos acessíveis e formação docente voltada para a inclusão.

É importante lembrar que a meta de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental é ainda superior aos dois anos previstos na Política Nacional de Alfabetização (PNA), lançada em 2019, ou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. No entanto, ambos compartilham uma visão de que a alfabetização deve ocorrer em uma etapa delimitada, entendida como um período crítico que precisa ser cumprido de maneira uniforme (Morais, 2019; Cabreira; Baumgartner, 2019). Essa perspectiva, ainda que fundamentada em dados sobre desenvolvimento infantil, tende a reforçar uma concepção homogeneizadora da aprendizagem, que pouco considera os diferentes ritmos, contextos socioculturais e necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Ao avançarmos para Estratégia 3 da Meta nº 2, do Eixo 2, observa-se:

> selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos (Viçosa, 2015, p. 12).

A estratégia ressalta a importância da seleção e certificação de tecnologias educacionais para a alfabetização, destacando a disponibilização de recursos abertos que favorecem a personalização do ensino. Sob a perspectiva de política linguística adotada neste estudo, a formulação desta estratégia pode ser interpretada como indicativa de uma concepção predominantemente tecnicista da alfabetização. A ênfase na seleção, certificação e divulgação de tecnologias, acompanhada da previsão de monitoramento de resultados, sugere uma racionalidade voltada à padronização, validação de instrumentos e mensuração de desempenho. Essa formulação tende a privilegiar critérios de eficiência e controle do processo de alfabetização, relegando a segundo plano aspectos relacionados às práticas sociais de linguagem e à diversidade dos percursos de aprendizagem. Por outro lado, é importante reconhecer que a referência à "diversidade de métodos e propostas pedagógicas" abre espaço para interpretações menos restritivas do documento, indicando uma preocupação com a pluralidade de abordagens. Entretanto, essa abertura aparece subordinada à lógica da certificação das tecnologias e do acompanhamento dos resultados, o que limita seu potencial inclusivo e mantém predominante uma racionalidade orientada pela eficácia.

A ênfase no "acompanhamento dos resultados" indica novamente que a efetividade dessas tecnologias será avaliada por métricas quantitativas, como taxas de acerto ou tempo de execução de tarefas. Para crianças com Síndrome de Down, cujos avanços se expressam de maneira distinta — como a ampliação gradual da oralidade, a apropriação de símbolos visuais ou a capacidade de produzir textos com apoio — esses indicadores não são suficientes para captar o progresso real. Dessa forma, a política linguística em questão corre o risco de validar apenas recursos que gerem resultados rápidos e mensuráveis, marginalizando experiências pedagógicas mais lentas, mas igualmente significativas, de alfabetização inclusiva.

Em síntese, ao priorizar a certificação e difusão de tecnologias sem assegurar critérios claros de acessibilidade e adaptação, a estratégia transforma a promessa de democratização em um mecanismo de exclusão. Para que fosse efetivamente inclusiva, seria necessário que o PDME estipulasse parâmetros mínimos de acessibilidade cognitiva e pedagógica, garantindo que os recursos educacionais abertos não apenas circulem amplamente, mas sejam também funcionais para estudantes com diferentes condições de aprendizagem.

A Estratégia nº 4 do Eixo 2 traz:

> fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade (Viçosa, 2015, p. 12).

Nota-se que a estratégia propõe fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras para assegurar a alfabetização e melhorar o fluxo escolar

parte de uma formulação que, à primeira vista, parece progressista, pois valoriza a inovação e reconhece a existência de diversas abordagens metodológicas. No entanto, quando analisada no contexto das políticas linguísticas, revela problemas importantes: o primeiro deles é a compreensão da alfabetização como um objetivo a ser alcançado prioritariamente por meio de tecnologias e inovações pedagógicas, o que tende a deslocar o foco das interações sociais e linguísticas que constituem o processo de letramentos. A linguagem, nessa perspectiva, é tratada como um objeto técnico a ser dominado com eficiência, e não como prática cultural, histórica e socialmente situada. Isso se aproxima de uma concepção estruturalista da linguagem, que percebe a língua como um sistema abstrato de regras combinatórias e mero instrumento para comunicação, de modo que a ênfase dos estudos torna-se formalista, referindo-se somente a fenômenos relativos ao sistema da língua (Lyons, 2016).

Outro ponto problemático é o modo como a meta relaciona alfabetização à melhoria do "fluxo escolar". Essa associação pressupõe que as práticas pedagógicas inovadoras devem estar orientadas a evitar reprovações e garantir a progressão dos estudantes nos anos iniciais. Ainda que a preocupação com o fluxo escolar seja legítima no âmbito das políticas públicas, a vinculação direta entre alfabetização e desempenho quantitativo reforça uma visão pragmática e utilitarista da educação linguística nas salas de aula da cidade de Viçosa, o que pode levar à adoção de práticas voltadas mais para a redução de índices de repetência e evasão do que para a formação de sujeitos capazes de participar das múltiplas esferas sociais mediadas pela linguagem.

Além disso, embora a meta mencione a consideração de diversas abordagens metodológicas, esse reconhecimento se dá novamente dentro de uma lógica de "efetividade", isto é, daquilo que gera resultados rápidos e mensuráveis. Essa concepção reduz a riqueza da diversidade pedagógica a um critério de eficácia instrumental, silenciando perspectivas que valorizam processos singulares e inclusivos. No caso de alunos com síndrome de Down e outras deficiências intelectuais, por exemplo, o risco é que apenas métodos adaptáveis aos parâmetros de efetividade definidos pela política sejam considerados válidos, enquanto outros, mais centrados na singularidade dos sujeitos, sejam marginalizados.

Assim, a crítica principal a essa meta é que ela mantém um viés tecnicista e quantitativo, priorizando a inovação pedagógica apenas na medida em que ela contribui para o fluxo escolar e para resultados de curto prazo. Em termos de política linguística, isso reitera e reforça uma concepção restrita da alfabetização, que não contempla plenamente a complexidade dos processos de linguagem nem a diversidade de sujeitos que compõem a escola. Para que fosse realmente inclusiva, a meta precisaria superar a lógica da eficácia mensurável e incorporar princípios de acessibilidade, diversidade cultural e respeito aos diferentes percursos de aprendizagem.

A Estratégia 7, do Eixo 2 aponta: "apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, quando houver no município, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal" (Viçosa, 2015, p. 12). Essa estratégia apresenta avanços importantes em relação às demais: ao reconhecer que o processo de alfabetização não pode ser rigidamente delimitado no tempo, a formulação rompe com a lógica de homogeneização que caracteriza as metas anteriores, contradizendo-as. Além disso, ao mencionar explicitamente a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, a meta sinaliza atenção a uma demanda historicamente negligenciada, reconhecendo a legitimidade da Libras como língua de instrução.

Contudo, apesar desse aparente avanço, a meta ainda carrega limitações significativas. A primeira delas está na expressão "quando houver no município", que transforma a alfabetização de pessoas com deficiência em uma medida eventual, dependente da presença desses sujeitos no sistema educacional local. Em Viçosa, por exemplo, reitera-se que o Censo Escolar de 2015 não registrou nenhuma matrícula na Educação Especial, embora seja improvável que não houvesse crianças com deficiência na rede. Isso sugere que a ausência de dados se transforma, na prática, em ausência de ação: como não há registro, o município não se vê obrigado a planejar estratégias permanentes de inclusão nas salas de aula locais. Dessa forma, a meta condiciona o direito à alfabetização à existência documental de sujeitos, invisibilizando-os quando não aparecem nas estatísticas. Vale mencionar que, no ano de 2024, Viçosa teve 649 estudantes especiais matriculados em sua rede educacional: dentre estes, 281 estavam em escolas municipais, 245 tinham algum tipo de deficiência intelectual e 221 pertenciam às séries iniciais do Ensino Fundamental[3].

Outro problema é que, embora se fale em "considerar as especificidades", a meta não explicita de que forma essa consideração deve se traduzir em práticas pedagógicas concretas. Isso significa que, no cotidiano escolar, professores podem não receber qualquer orientação sobre como adaptar metodologias para estudantes atípicos. Um aluno que, por exemplo, necessite de materiais visuais ampliados, sequências didáticas mais fragmentadas ou apoio de comunicação alternativa não encontrará respaldo no PDME, pois o documento não fornece parâmetros para esse tipo de adaptação. Nesse contexto, a promessa de respeitar especificidades corre o risco de se reduzir a um enunciado retórico, sem impacto real nas práticas.

Assim, embora essa meta represente um avanço ao rejeitar a terminalidade temporal e ao contemplar a diversidade linguística no caso das pessoas surdas, ela continua limitada por sua formulação condicional e genérica. Em termos de política linguística, a crítica principal é que a inclusão aparece como um apêndice eventual da política, e não como eixo central de sua estrutura. Para que fosse de fato transformadora, seria necessário formular a alfabetização e os letramentos das pessoas com deficiência como direito universal, com garantias permanentes, detalhadas e abrangentes para diferentes contextos de aprendizagem.

No documento analisado, essas constituem as únicas metas e estratégicas diretamente relacionadas à alfabetização e aos letramentos, o que revela limites quanto à abrangência da temática no interior da política linguística em questão. Embora se reconheça a importância de garantir o acesso inicial à leitura e à escrita, a ausência de maior detalhamento e diversificação aponta para uma concepção restrita de educação linguística, marcada pela ênfase em processos de alfabetização formais/ tecnicistas e pouco atenta às dimensões ampliadas dos letramentos e da inclusão. Em síntese, pode-se afirmar, então, que a análise do PDME de Viçosa revela avanços e desafios na inclusão de estudantes.

6 Conclusão

A análise do Plano Decenal Municipal de Educação de Viçosa revelou que, embora o documento incorpore diretrizes voltadas à alfabetização, aos letramentos e à inclusão

[3] Dados provenientes da Plataforma Diversa (Instituto Rodrigues Mendes, 2024).

educacional, essas dimensões aparecem de forma fragmentada, sem articulação sistêmica. A ausência de menções específicas à Síndrome de Down e a limitação das metas e estratégias a uma perspectiva tecnicista da alfabetização — frequentemente atrelada a indicadores quantitativos e ao cumprimento de prazos — evidenciam lacunas significativas em termos de política linguística inclusiva.

Em lugar de reconhecer a diversidade como eixo estruturante da ação pedagógica, o PDME tende a tratá-la como elemento periférico ou condicional, o que compromete a efetividade das estratégias propostas. Além disso, constatou-se que as metas e estratégias relacionadas à alfabetização oscilam entre avanços pontuais, como a negação de uma terminalidade temporal para pessoas com deficiência, e limitações profundas, como a centralidade da padronização e da eficácia mensurável. Essa ambivalência demonstra que o documento, embora sensível à importância da inclusão, ainda não oferece condições materiais e conceituais suficientes para assegurar práticas de linguagem que contemplem sujeitos com trajetórias cognitivas singulares. No caso específico das crianças com Síndrome de Down, a ausência de diretrizes metodológicas adaptadas aprofunda a distância entre o discurso da inclusão e sua realização prática.

Diante disso, conclui-se que o PDME de Viçosa, como política linguística, revela tanto potencialidades quanto fragilidades. Seu potencial reside na valorização formal da alfabetização e no reconhecimento, ainda que genérico, da necessidade de inclusão. Suas fragilidades concentram-se na falta de integração entre alfabetização, letramentos e inclusão, na ausência de dados específicos sobre populações com deficiência e na predominância de um viés tecnicista. Para o avanço da política educacional, torna-se imprescindível que documentos futuros incorporem uma visão crítica de letramento, pautada em princípios de acessibilidade e diversidade, de modo a transformar a retórica da inclusão em prática real nas salas de aula locais.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Danilo Vargas Pedra: Conceptualização; curadoria de dados; investigação; metodologia; análise formal; e escrita - rascunho original.

Leilane Morais Oliveira: Supervisão; validação; visualização; e escrita - análise edição.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. H. *et al*. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 43, p. 51-63, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335/1440#:~:text=A%20An%C3%A1lise%20documental%20tem%20como,estudo%2C%20a%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20dos%20documentos. Acesso em: 25 set. 2024.

BARBY, A. A. DE O. M., GUIMARÃES, S. R. K., VESTENA, C. L. B. A construção da escrita em crianças com síndrome de Down incluídas em escolas regulares. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 57, p. 219-234, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X19944. Acesso em: 25 ago. 2026.

CABREIRA, M. C.; BAUMGARTNER, C. T. Alfabetização: na trama da escrita, o vazamento de sentidos na BNCC. *In*: COSTA-HUBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (org.) *Uma Leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular*: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 41-68.

FRAZATTO, B. E. Português como língua adicional no Programa Idiomas sem Fronteiras na Unicamp:

internacionalização e políticas linguísticas em foco. *Revista X*, v. 15, n. 5, p. 288-310, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73034. Acesso em: 13 jan. 2025.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. Painel de Indicadores da Educação Especial. *DIVERSA*, 2024. Disponível em: https://diversa.org.br/indicadores/. Acesso em: 29 ago. 2025.

LYONS, J. *Lingua(gem) e Linguística*: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

MAHER, T. J. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias o Brasil. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p.117-134.

MORAIS, A. G. de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. *Revista Brasileira De Alfabetização*, v.1, n.10, p. 66-75, jul./dez. 2019.

MUNIZ, H. S. *O educando com síndrome de down*: um estudo sobre a relação entre pais e profissionais na escola regular. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14323. Acesso em: 25 AGO. 2026.

PINHEIRO, L. M.; FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Políticas linguísticas e ensino de línguas minoritárias e majoritárias no Brasil: o caso do pomerano e do inglês como línguas estrangeiras. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 121–141, 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12790. Acesso em: 28 jul. 2026.

PUESCHEL, S. M (org.). *Síndrome de Down*: Guia para pais e educadores. Tradução de Lucia Helena Reily. Campinas: Papirus, 1993. 306 p. (Educação Especial).

RIBEIRO, S. B. C. Políticas linguísticas e ensino de língua(s) de fronteira na escola. *Organon*, Porto Alegre, v. 32, n. 62, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/organon/article/download/72274/42106. Acesso em: 7 jan. 2025.

SARDINHA, P. M. M. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Linguagens & Cidadania*, v. 20, jan./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421. Acesso em: 14 jun. 2025.

SCHLESENER, A. H. Linguagem e educação: as barreiras da linguagem para a dialetização do pensamento. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 1–20, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/ZB8NRB4DJKzM43qHYhCnRgH/?lang=pt. Acesso em: 14 jun. 2025.

SIMÕES, P. Política, (educação de) língua e cultura: questões interdisciplinares para a pesquisa e o ensino de língua portuguesa. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, e21300, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/3V5kRhxrkFZ3WyzLX655zQf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 jan. 2025.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. *In:* SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1984. p. 13-28.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. *In*: SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed., 4ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2020. p. 13-28.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.* [online], n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. *Alfaletrar*: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2023.

SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. Disponível em: https://revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf. Acesso em: 25 ago. 2026.

TORQUATO, C. P. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. *Revista Escrita*, n. 11, p. 1-29, 2010. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16370/16370.PDF. Acesso em: 18 dez. 2024.

VIÇOSA (MG). Lei nº 2.487, de 3 de julho de 2015. Aprova o Plano Decenal Municipal de Educação – PDME e dá outras providências. Viçosa, MG, 3 jul. 2015. Disponível em: https://leis.org/camara/mg/vicosa/lei/lei-ordinaria/2015/2487/lei-ordinaria-n-2487-2015-aprova-o-plano-decenal-municipal-de-educacao-pdme-e-outras. Acesso em: 25 ago. 2026.