



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE
NACIONAL/PROFEI**

FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO

**ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL POR MEIO DE ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA**

SINOP/MT
2024

FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO

**ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL POR MEIO DE ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA**

Pesquisa apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional/PROFEI, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como para obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof^ª Dra. Ivone Jesus Alexandre

SINOP/MT
2024

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

Pedroso, Fabricia Lidiane Camilo.

ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL POR MEIO DE ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA / Fabricia Lidiane Camilo Pedroso. - Cáceres, 2024.

127f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação Inclusiva/SNP-PROFEI - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.

Orientador: Dra. Ivone Jesus Alexandre.

1. Inclusão. 2. Práticas pedagógicas. 3. Alfabetização. 4. Consciência fonológica. 5. Deficiência intelectual leve. I. Alexandre, Dra. Ivone Jesus. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 37.02

FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO

**ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL POR MEIO DE ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA**

Pesquisa apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional/PROFEI, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como para obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Defesa em 18 de julho de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora

Professora Dra. Ivone Jesus Alexandre

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso/*Campus* Universitário de Sinop

Avaliadora

Professora Dra. Edneuza Alves Trugillo

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso/*Campus* Universitário de Sinop

Avaliadora

Professora Dra. Luciene Neves Santos

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso/*Campus* Universitário de Cáceres

Dedico este trabalho a Deus, fonte de sabedoria e inspiração e à minha amada família, cujo amor e apoio foram o motivo por trás de cada página escrita. Sem vocês esta jornada não teria sido possível. Que este trabalho honre o vínculo que compartilhamos e seja uma expressão do meu agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, cuja orientação e força me sustentaram ao longo desta jornada acadêmica

À minha amada família, pelo amor incondicional, apoio constante e pelos sacrifícios feitos para que eu pudesse alcançar meus objetivos.

Aos meus amigos, cujo apoio emocional, palavras de encorajamento e momentos de descontração foram essenciais para manter-me motivada ao longo deste percurso.

À minha orientadora, Professora Dra. Ivone Jesus Alexandre, pela sua perspicácia, paciência e incentivo durante todo o processo de elaboração desta dissertação. Sou imensamente grata por ter uma orientadora tão dedicada e prestativa ao meu lado. Sua orientação e apoio foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

As professoras Dra. Edneuzza Alves Trugillo e Dra. Luciene Neves Santos, membros da banca examinadora desta dissertação, pelas importantes contribuições, antes, inclusive da qualificação, que foram fundamentais para qualidade deste trabalho.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional/PROFEI, pela dedicação ao ensino e por compartilharem seus conhecimentos, que enriqueceram minha formação acadêmica.

Aos colegas de turma, pela troca de experiências, colaboração e pelo ambiente acadêmico estimulante que compartilhamos. Suas contribuições foram valiosas e significativas em minha trajetória.

Agradeço à escola participante desta pesquisa, por me acolher e permitir a realização deste trabalho. O apoio e a colaboração da equipe escolar foram fundamentais para o desenvolvimento, sou grata pela oportunidade de trabalhar em parceria nessa instituição.

Agradeço também aos estudantes participantes da pesquisa e seus responsáveis, por compartilharem suas experiências e contribuírem positivamente na qualidade deste trabalho. Sem a participação e o envolvimento desses atores, certamente seria muito mais árduo alcançar os resultados e objetivos propostos.

RESUMO

Nossa sociedade é cercada pela língua escrita nas mais diferentes formas. As habilidades de leitura e escrita são constantemente requisitadas, logo, ser alfabetizado e se apoderar da língua escrita são questões fundamentais para a escola, que deve ter como meta propiciar que todos tenham a possibilidade de ler e escrever, inclusive o estudante com deficiência intelectual leve. O presente estudo teve como objetivo analisar as intervenções pedagógicas que envolvem atividades de consciência fonológica para o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética a estudantes com deficiência intelectual leve, matriculados nos anos finais do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: investigar sobre a história de vida desses estudantes, partindo do contexto social do nascimento até a vida escolar; identificar o conhecimento real sobre o sistema alfabético, especificamente no que diz respeito às habilidades de escrita e leitura; avaliar os efeitos de atividades de consciência fonológica sobre o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética nesses indivíduos; descrever se a mediação de atividades de consciência fonológica contribui para o avanço na escrita. A partir de uma abordagem qualitativa, essa investigação foi realizada em uma escola estadual no município de Sinop/MT. Utilizamos a pesquisa participante, uma vez que a pesquisadora está inserida no ambiente pesquisado e realizou as intervenções pedagógicas. Os participantes da pesquisa foram dois estudantes com deficiência intelectual leve, matriculados nos anos finais do ensino fundamental (7º ano), não alfabetizados, bem como seus responsáveis. A coleta de dados aconteceu por meio de avaliações diagnósticas (inicial e final), intervenções pedagógicas utilizando atividades de consciência fonológica e entrevista com os responsáveis. Para o embasamento teórico, entre os autores utilizados, destacamos: Vygotsky (2003, 2007, 2010, 2011, 2022), pioneiro nos estudos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência no início do século XX, Soares (2022, 2004), Mucci (2018), Silva e Cavalcanti (2021), Silva (2016), teóricas que investiga o desenvolvimento da aquisição da escrita em estudantes e Garcia (2018, 2021). As considerações da pesquisa indicam que as intervenções pedagógicas voltadas para a consciência fonológica têm um impacto positivo no desenvolvimento do sistema de escrita alfabética nos participantes desta pesquisa. Os resultados apontam que as atividades de consciência fonológica contribuíram para a melhoria das habilidades de leitura e escrita, proporcionando-lhes o desenvolvimento de competências linguísticas. Além disso, as intervenções foram bem recebidas e os estudantes com DI demonstraram interesse em participar das atividades propostas. A fim de difundir o conhecimento produzido nesta pesquisa, como produto educacional, desenvolvemos um guia orientativo pedagógico, um marco importante neste trabalho, que converge teoria e prática em uma abordagem concreta e aplicável. A pesquisa se transforma em ação, tornando-se uma contribuição para a comunidade.

Palavras-chave: Inclusão. Práticas pedagógicas. Alfabetização. Consciência fonológica. Deficiência intelectual leve.

ABSTRACT

Our society is surrounded by written language in its many different forms. Reading and writing skills are constantly required, so becoming literate and mastering the written language are fundamental issues for schools, which should aim to provide everyone with the opportunity to read and write, including students with mild intellectual disabilities. The present study aimed to analyze pedagogical interventions involving phonological awareness activities for the development of the alphabetic writing system for students with mild intellectual disabilities enrolled in the final years of elementary school. The specific objectives are: to investigate the life history of these students, starting from the social context from birth to school life; to identify actual knowledge about the alphabetic system, specifically with regard to writing and reading skills; to evaluate the effects of phonological awareness activities on the development of the alphabetic writing system in these individuals; and to describe whether the mediation of phonological awareness activities contributes to the advancement of writing. Using a qualitative approach, this investigation was carried out in a state school in the city of Sinop/MT. We used participatory research, since the researcher is inserted in the researched environment and carried out the pedagogical interventions. The research participants were two students with mild intellectual disabilities, enrolled in the final years of elementary school (7th grade), illiterate, as well as their guardians. Data collection took place through diagnostic assessments (initial and final), pedagogical interventions using phonological awareness activities, and interviews with guardians. For the theoretical basis, among the authors used, we highlight: Vygotsky (2003, 2007, 2010, 2011, 2022), a pioneer in studies on the learning and development processes of people with disabilities in the early 20th century, Soares (2022, 2004), Mucci (2018), Silva and Cavalcanti (2021), Silva (2016), theorists who investigate the development of writing acquisition in students, and Garcia (2018, 2021). The findings of the research indicate that pedagogical interventions focused on phonological awareness have a positive impact on the development of the alphabetic writing system in the participants of this research. The results indicate that the phonological awareness activities contributed to the improvement of reading and writing skills, providing them with the development of linguistic competences. In addition, the interventions were well received and the students with ID demonstrated interest in participating in the proposed activities. In order to disseminate the knowledge produced in this research, as an educational product, we developed a pedagogical guide, an important milestone in this work, which converges theory and practice in a concrete and applicable approach. The research turns into action, becoming a contribution to the community.

Keywords: Inclusion. Pedagogical practices. Literacy. Phonological awareness. Mild intellectual disability.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD - *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA - *American Psychiatric Association*

CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CEP – Comitê De Ética E Pesquisa

CF – Constituição Federal

CID – Código Internacional De Doença

EE – Educação Especial

EI – Educação Inclusiva

DI – Deficiência Intelectual

DRE - Diretoria Regional de Ensino

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DSTs - Doenças Sexualmente Transmissíveis

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira De Sinais

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PAEE – Público Alvo Da Educação Especial

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFEI – Programa de Formação de Educação Inclusiva

QDV - Qualidade De Vida

SEA – Sistema De Escrita Alfabética

SRM – Sala De Recursos Multifuncionais

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de intervenções	63
Quadro 2 – Ditado Ilustrado	78
Quadro 3 – Número de atividades realizadas pelos estudantes	81
Quadro 4 – Atividades de identificação de sons iniciais realizadas por Marcos e Mateus.	82
Quadro 5 – Atividades de identificação de rimas, realizadas por Marcos e Mateus	84
Quadro 6 – Atividades de consciência de sílabas realizadas por Marcos e Mateus	88
Quadro 7 – Atividades de consciência de palavras realizadas por Marcos e Mateus.....	91
Quadro 8 – Ditado Ilustrado	94

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CONCEITOS E PRINCÍPIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	18
2.1. Contexto histórico da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no mundo e no Brasil	18
2.2. Marco legal e político do atendimento educacional especializado	23
2.3. Panorama nacional do atendimento educacional especializado	28
3. DESDOBRANDO A ALFABETIZAÇÃO: NÍVEIS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS	30
3.1. Os níveis de escrita segundo Ferreiro e Teberosky: da “garatuja” ao alfabético	30
3.2. Consciência fonológica e seu papel na alfabetização	35
3.3. A deficiência intelectual e a construção do sistema de escrita alfabético	40
4. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: COMPREENDENDO CARACTERÍSTICAS CAUSAS E CONTEXTOS	46
4.1. Definições e classificações da deficiência intelectual	46
4.2. Causas e particularidades da deficiência intelectual	49
4.3. Abordagens educacionais para pessoas com deficiência intelectual	51
5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	56
5.1. Desenho da pesquisa	56
5.2. Amostra e critérios de seleção	59
5.3. Instrumentos e procedimentos para coleta de dados	60
5.4. Produto educacional	63
6. NARRATIVAS VIVAS: O CONTEXTO DE VIDA DOS PARTICIPANTES	64
6.1. Marcos	67
6.2. Mateus	71
7 EVIDÊNCIAS CONSIDERANDO OS ESTUDANTES COM DI: INTERVENÇÕES NO DECORRER DA PESQUISA	76
7.1. Avaliações iniciais dos estudantes: identificando pontos de partida	77
7.2. As intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica: reflexões sobre as partes sonoras das palavras	80
7.3. Identificação de sons iniciais das palavras	81
7.4. Identificação de rimas	84
7.5. Consciência de sílabas	87
7.6. Consciência de palavras	90

7.7 Avaliações finais dos estudantes: identificando pontos de chegada	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A - TALE – TERMO/REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para estudante menor – formato ilustrativo)	107
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 1 (Para pais ou tutores legais do menor).....	111
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 2 (Para os responsáveis participarem da pesquisa)	113
APÊNDICE D - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 1	119
APÊNDICE E - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 2	120
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	124

1. INTRODUÇÃO

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 2000, p. 155). A citação referendada atua como um potente disparador das reflexões que pretendemos construir nessa investigação, a aprendizagem não pode ser compreendida como algo de ordem natural. Explicitamos a aprendizagem como experiência social mediada pelas práticas e processos de interação dos sujeitos. A escola, os professores, nesse modelo possui papel relevante de organizar e sistematizar o ensino dos conhecimentos historicamente acumulados e propiciar o aprendizado (Vygotsky, 2007).

A sociedade contemporânea em um processo de globalização com expansão econômica, política, cultural e educacional, vivencia uma experiência na qual todos passaram por transformações. E essas transformações, implicam diretamente sobre as formas de pensar, agir, ensinar e aprender das pessoas em geral, que para sobreviver na sociedade precisam se adaptar conforme o ritmo dessas mudanças.

A universalização do ensino é discutida sob o paradigma da inclusão das pessoas com deficiências em todas as esferas da sociedade. Emergindo a escolarização de estudantes com deficiência, ganhando adeptos e destaque, principalmente a partir da década de 1990, com a Declaração de Salamanca e o Movimento pela Inclusão, entendido como um processo no qual a sociedade necessita mudar suas posturas para incluir todos, nos diversos sistemas sociais, sobretudo as pessoas com deficiência (Sasaki, 2005).

Aflorando a Educação Inclusiva (EI) como um pilar integrador em escolas regulares, por meio de uma abordagem humanística, compreende-se que cada um tem suas particularidades ou diferenças. Que devem ser vistas como naturais e inerentes à diversidade humana, não como problemas, pois a escola ocupa um lugar privilegiado socialmente para o desenvolvimento pleno do indivíduo. A diferença torna-se pertencente à condição humana e à relação entre as pessoas, uma vez que a inclusão é vista como um princípio para valorização do Ser, destacando o respeito às diferenças.

O direito dos estudantes com deficiência está estabelecido em diversos documentos internacionais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994. A qual fundamenta as propostas educativas para a EI que, amparada em leis nacionais como a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei de Inclusão, traz garantias fundamentais para a equiparação social das pessoas com deficiência; Lei nº 8.213/1991,

conhecida como Lei de Cotas de postos de trabalho para pessoas com deficiência; Lei Complementar nº 142/2013 e Decreto nº 8.145/2013, que estabelece o direito à aposentadoria; Lei Federal nº 8.899/1994, que concede o passe livre às pessoas com deficiência, comprovadamente carentes, no sistema de transporte coletivo interestadual.

Este estudo propôs reflexões sobre questões intrínsecas à educação formal. O problema de pesquisa proposto tem como direcionamento o número de estudantes com deficiência intelectual (DI) que corresponde a 51,8% do público-alvo da Educação Especial (Instituto Rodrigo Mendes, 2023). Com base em experiências vivenciadas nas escolas, observa-se que muitos cursam o 6º ano sem estarem alfabetizados. É nesse ano que o ensino escolar é iniciado com professores por área de conhecimento, ficando sob a responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a alfabetização. Atendendo a essa demanda, o questionamento na pesquisa foi: No atendimento educacional especializado, a utilização de atividades de consciência fonológica tem quais efeitos no desenvolvimento do sistema de escrita alfabética a estudantes com deficiência intelectual leve?

Sabe-se que a alfabetização é uma conquista significativa na vida de qualquer indivíduo, servindo como porta de entrada para o mundo do conhecimento e da comunicação. Entretanto, quando se trata de estudantes com DI, esse processo pode se tornar uma jornada desafiadora, exigindo adaptações pedagógicas e estratégias específicas para garantir o sucesso escolar. A intervenção desempenha papel fundamental e a conscientização fonológica surge como uma abordagem necessária para apoiar o progresso da leitura e escrita para aqueles com ou sem deficiência.

A DI é uma condição que afeta o funcionamento intelectual global, impactando a capacidade de aprendizado e a adaptação social. Apesar dos desafios inerentes a essa condição, o direito à EI é garantido a todos, incluindo aqueles com DI. O AEE emerge como peça fundamental na promoção da inclusão e no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Nesta pesquisa, aborda-se a interseção de dois campos: intervenções com consciência fonológica no AEE e DI, com foco na alfabetização. Para tanto, investigou-se a literatura existente sobre ambos os tópicos, salientando os principais desafios e considerações teóricas. Sendo o objetivo geral, analisar as intervenções pedagógicas que envolvem atividades de consciência fonológica para o aperfeiçoamento do sistema de escrita alfabética a estudantes com DI leve matriculados nos anos finais do ensino fundamental. É importante salientar, que o acesso à educação de qualidade é um direito universal, independentemente das diferenças individuais. A inclusão é um princípio norteador que busca garantir que todos tenham oportunidade de desenvolver seu potencial máximo.

Para responder ao objetivo geral, segue os seguintes objetivos específicos: investigar sobre a história de vida desses estudantes, partindo do contexto social do nascimento até a vida escolar; identificar o conhecimento real sobre o sistema de escrita alfabético, especificamente no que diz respeito às habilidades de escrita e leitura; avaliar os efeitos de atividades de consciência fonológica sobre o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética nesses indivíduos; descrever como a mediação de atividades de consciência fonológica contribui para o avanço na escrita.

A EI é um princípio fundamental que busca assegurar que todos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso à educação de qualidade. Portanto, estudantes com DI têm direito a educação que atenda às suas necessidades específicas, promovendo a plena progressão escolar e social. A alfabetização é uma etapa essencial nesse processo, uma vez que o domínio da leitura e escrita é fundamental para a participação ativa na sociedade. Porém, frequentemente enfrentam desafios significativos no desenvolvimento das habilidades, o que justifica a necessidade de intervenções pedagógicas adaptadas às suas especificidades.

Esta pesquisa repousa no reconhecimento de que a alfabetização é um direito fundamental de todos, incluindo aqueles com DI. É importante assegurar que tenham acesso a estratégias de ensino eficazes, que atendam às suas necessidades específicas, permitindo-lhes serem alfabetizados. A consciência fonológica, por sua vez, tem relação direta com a aquisição da leitura e escrita, sendo um tópico de grande relevância para a intervenção educacional.

A inclusão não se trata apenas de estar presente na sala de aula, mas de receber suporte adequado para atingir os objetivos educacionais estabelecidos. As intervenções com consciência fonológica representam uma oportunidade para personalizar o ensino e criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e equitativo. Esta investigação apresenta um impacto positivo, uma vez que as descobertas podem contribuir no desenvolvimento acadêmico e na qualidade de vida desses indivíduos. A alfabetização é uma habilidade transversal, que não apenas abre portas para o sucesso educacional, como também é essencial à independência, comunicação e participação ativa na sociedade. Investir em estratégias eficazes de alfabetização às pessoas com DI é fundamental para desenvolver a capacidade potencial e a inclusão de fato.

Outro aspecto a se considerar é a relevância prática para profissionais de educação, aos que trabalham com Educação Especial (EE) e/ou são pesquisadores nessa área. As informações contidas neste trabalho oferecem orientações valiosas sobre as melhores práticas de intervenção para a alfabetização de estudantes com DI, contribuindo para o aprimoramento das estratégias pedagógicas utilizadas no AEE. Bem como, considerando as diferenças individuais, estratégias possíveis para adaptar as práticas pedagógicas e atendê-los com mais qualidade. Cada indivíduo

é único, faz-se necessário desenvolver técnicas de ensino que reconheçam e respeitem as diferenças e o tempo de aprendizado, permitindo assim, a equidade educacional.

Há a necessidade de viabilizar a inclusão desses estudantes no processo de alfabetização, tendo em vista o potencial positivo que ler e escrever pode possibilitar em suas vidas. Também, em função da carência de pesquisa específica nessa área e pelo valor prático dos conhecimentos que podem fornecer aos profissionais da educação e pesquisadores. Considerando esses contextos, acredita-se que este trabalho tenha grande relevância para os professores, e representa uma contribuição significativa para o campo da alfabetização na EI e que trará benefícios aos estudantes com DI que estão no processo.

A abordagem desta investigação é qualitativa, pois para Minayo (1994), esse tipo de pesquisa responde a questões particulares, enfoca um nível de veracidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. O que se almeja é analisar uma realidade que não pode ser quantificada, transformada em números.

A pesquisa participante é um método bastante importante, em razão de a pesquisadora estar inserida, imerso no ambiente pesquisado, dessa forma, ocorreram as intervenções pedagógicas no ano de 2023, nos meses de julho a dezembro. A coleta de dados foi realizada por meio dos portfólios dos estudantes, atividades de intervenções pedagógicas, avaliações diagnósticas, iniciando no mês de julho e finalizando no quarto bimestre, mês de dezembro. Houve também entrevista com o responsável pelo estudante. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos - CEP/UNEMAT - sob o parecer nº 6.169.031.

Historicamente a deficiência intelectual recebeu várias terminologias, como retardo e deficiência mental, mas atualmente é conceituada apenas como DI e possui quatro níveis: leve, moderado, grave e profundo. Para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa buscamos aporte em teóricos como Vygotsky (2003, 2007, 2010, 2011, 2022), pioneiro nos estudos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência no início do século XX; Ferreira e Teberosky (1986), no embasamento sobre o processo de construção da escrita e como os estudantes descobrem as propriedades do sistema alfabético.

As autoras acima citadas, explicam que o estudante passa por diferentes níveis para efetivar a aprendizagem; E sobre consciência fonológica, o amparo desta pesquisa configura-se em Magda Soares (2022, p 166), que descreve a consciência fonológica como a “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as do seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem”.

Ao realizar a investigação sobre práticas de intervenção para alfabetização de estudantes com DI, ciente que no ambiente escolar há a necessidade de ações de formação aos professores, pretende-se transformar os conhecimentos e práticas em um guia didático, direcionado à alfabetização. Na composição do material, utilizaremos as teorias sobre alfabetização desses sujeitos, configurando-se como um material instrucional, de apoio aos docentes, com descrições sobre os aspectos legais, teóricos e metodológicos.

A pesquisa está estruturada em seções que conduzirão o leitor por um percurso detalhado sobre o tema abordado. Na primeira seção “Conceitos e Princípios do Atendimento Educacional Especializado” têm como objetivo proporcionar uma base sólida, aprofundando os conceitos e princípios fundamentais do AEE e desvendando as diretrizes que norteiam a oferta do atendimento. Pode-se afirmar que é uma viagem através do tempo, analisando o panorama da inclusão mundial, desde os primórdios, quando ainda era uma ideia distante, até as transformações sociais que deram origem a abordagens mais inclusivas e igualitárias.

São realizados exames minuciosos dos marcos históricos que moldaram a maneira como a sociedade e os sistemas educacionais encaram a diversidade e as necessidades individuais, abrangendo as políticas, práticas e desafios relacionados ao atendimento especializado nas salas de recursos multifuncionais (SRM).

Na segunda seção, intitulada “Desdobrando a Alfabetização: Níveis e Conceitos Fundamentais” apresentam os conceitos da temática de alfabetização para estudantes típicos e atípicos. Dedicar-se a investigar as múltiplas facetas da alfabetização, predominando suas complexidades e desafios, que muitas vezes passam despercebidos. É o início da fascinante jornada da aquisição da linguagem escrita, a partir da perspectiva inovadora de Ferreiro e Teberosky (1986).

Ao analisar os estágios da escrita infantil, desde os primeiros traços desordenados da “garatuja” até a conquista do sistema alfabético, é possível desvendar as complexidades e descobertas que caracterizam o processo de desenvolvimento da escrita nas crianças.

Conceituando a consciência fonológica, habilidade concreta que desempenha papel fundamental no desenvolvimento das competências de alfabetização e que tem implicações profundas tanto para os que têm quanto aos que não têm deficiência. Reconhecendo os desafios e oportunidades que surgem quando se busca ensinar a leitura e a escrita a estudantes com DI.

Na seção “Deficiência Intelectual: Compreendendo suas Características, Causas e Contexto, uma jornada de investigação, análise e compreensão mais profunda da DI” aborda-se os principais aspectos que envolvem essa condição complexa, começando por definir e classificá-la com base em diretrizes reconhecidas internacionalmente. A partir dessa base

conceitual, inicia-se o percurso nas origens e causas, examinando fatores genéticos e ambientais. Compreender as influências sociais, culturais e psicossociais que cercam as pessoas afetadas pela DI é fundamental para uma abordagem holística e inclusiva. Então, nessa seção discorre-se sobre como o estigma, a discriminação e as barreiras podem impactar a vida dessas pessoas e como a sociedade pode contribuir para minimizar esses desafios.

Na quarta seção “Percurso Metodológico”, apresenta-se a metodologia utilizada nesta pesquisa, detalhando o desenho do estudo, o público-alvo, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos adotados.

Os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos na seção V “Narrativas Vivas: o contexto de vida dos participantes” e VI seção “Evidências considerando os estudantes com DI: as intervenções no decorrer da pesquisa”, onde acontece a análise aprofundada e discussão dos achados, considerando suas implicações práticas e teóricas. Nessa etapa apresenta-se os dados da pesquisa, a história de vida dos participantes e a análise das atividades realizadas nas intervenções pedagógicas.

Por fim, apresenta-se as considerações, dedicada à investigação e compreensão da alfabetização de estudantes com DI a partir de atividades de consciência fonológica. A pesquisa revelou que a utilização sistemática e intencional de atividades de consciência fonológica pode facilitar significativamente a alfabetização dos estudantes com DI, promovendo avanços no sistema de escrita alfabético (SEA). De modo, a potencializar o desenvolvimento das habilidades alfabéticas, contribuindo para a inclusão e autonomia desses estudantes.

2. CONCEITOS E PRINCÍPIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A EE na perspectiva inclusiva é um princípio fundamental que visa garantir o acesso de todos à escola e ao aprendizado, independentemente de suas características e especificidades individuais. O AEE desempenha papel essencial ao oferecer suporte específico aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de modo a favorecer sua participação na comunidade escolar e o aprendizado.

Para compreender plenamente o AEE e seu papel na EE, é essencial abordar alguns tópicos fundamentais como: Contexto histórico no mundo e no Brasil; Marco Legal e Político do Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais e o Panorama nacional do Atendimento Educacional Especializado. Exploraremos as definições, princípios e fundamentos contextualizando-os historicamente, avaliando o enquadramento legal e político no cenário brasileiro e por fim, examinando a sua situação atual em nível nacional. O conhecimento desses tópicos é importante para professores, pesquisadores e demais profissionais envolvidos nessa especificidade de ensino, permitindo-lhes melhor compreensão de seu papel na construção de uma EI.

2.1. Contexto histórico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no mundo e no Brasil

A EI permeia, como respeitadora da cultura, da capacidade e das possibilidades de evolução dos estudantes, apostando na escola como comunidade educativa, defendendo um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade, reconhecendo as diferenças e trabalhando com elas para que haja desenvolvimento. É nesse padrão, organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade, empatia e qualidade no processo educacional que deve defender a equidade educacional.

Inclusão é “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, do qual não fazia parte. Palavra que vem do latim, do verbo *includere* e significa colocar para dentro algo ou alguém que não faz parte, que não está dentro, ou seja, estava excluído. Fora da sociedade, fora do convívio escolar (Ferreira, 2009).

Uma palavra, expressão cada vez mais utilizada e aplicada não somente quando falamos da EE que é a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013), redação essa dada pela Lei nº 12.796/2013, em seu artigo 58. Para construir discursos de acessibilidade a quaisquer indivíduos excluídos de determinados espaços e situações fala-se, por exemplo, em inclusão digital, econômica, no mercado de trabalho, entre outras.

Ao utilizar a palavra, refere-se tanto especificamente às pessoas, público-alvo da Educação Especial (são os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação); quanto aos demais que também precisam ser incluídos no processo de ensino-aprendizagem, com atitudes que se refiram às situações observadas em nossa sociedade e mais especificamente neste trabalho, à escola.

O termo compreende o ato ou efeito de incluir, no sentido de inserção, de passar a fazer parte de algo ou de um grupo de pessoas (HOUAISS, 2009), necessário e almejado a todos os seres. Na perspectiva social, significa criar oportunidades iguais àqueles que estão à margem do sistema e compreende realizar ações que combatam a exclusão, de modo a incluir todos no ambiente escolar e no processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, falar em inclusão na contemporaneidade remete a um local mais confortável. Há inúmeras leis, teóricos e instituições que a instituiu e a defende, afirmando-a como direito de todo ser humano, de ser incluído em um grupo escolar que oportunize conhecimentos. Mas é preciso considerar o que diz respeito principalmente aos direitos igualitários no decorrer da história.

Os debates internacionais e nacionais desenvolvidos ao longo do século XX contribuíram para a promoção de políticas sociais, culturais e educacionais que, de algum modo, repercutiram no tratamento ofertado às pessoas com deficiência e dos grupos considerados minoritários e marginalizados da sociedade. Ser diferente na sociedade atual não é algo simples, seja qual for a diferença (cor, sexualidade, gênero, crença, classe social, deficiência físicas, sensoriais ou cognitivas), sempre haverá situações de discriminação e de preconceito. Em alguns casos, o fato de ser diferente é sinônimo de exclusão. Exclui pessoas do convívio em um grupo ou até mesmo de participar da/na sociedade, isolando-as dos demais e das instituições. Fato evidente ao observar o contexto histórico, condição que não é limitada a uma escolha ou decisão pessoal.

Bezerra e Araújo (2013) evidenciam que na história da humanidade, a imagem que muitos carregavam é de corpos e mentes deformados, pessoas desprovidas de desejos, vontades, sentimentos que deveriam viver da piedade dos demais. Eram abandonadas à própria sorte, em cestos, em lugares considerados sagrados, nascer nessa condição era um castigo de Deus. Por diversas vezes foram vistas como bruxos e feiticeiros e muitas condenadas à mendicância ou

atração de circos. A primeira tentativa da sociedade era negá-las, isto é, alijá-las, numa tentativa de acabar com elas através da morte ou do seu convívio familiar (Bezerra; Araújo, 2013).

Com o advento do cristianismo, no Império Romano e em conformidade com os princípios da caridade, a igreja começa a acolher esses diferentes e a combater que filhos nascidos com deficiência fossem mortos ou abandonados. Na tentativa de impossibilitá-los do convívio da sociedade, deixando-os em hospitais e asilos de caridade, em ambientes segregados, criando instituições para abrigar os excluídos e, em sua maioria mantidos aos cuidados da igreja.

Na Revolução Industrial começaram os estudos sobre essas pessoas até então consideradas anormais, a fim de encontrar explicações fisiológicas e anatômicas. No século XIX, se vislumbra os indícios de preocupação com a educação dos deficientes. São criadas as primeiras instituições governamentais para a educação de pessoas surdas e cegas, por meio da do Instituto dos Meninos Cegos sob a direção de Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos-Mudos.

Chegamos ao século XX, marcado por muitas mudanças de paradigmas, criação de instituições educacionais, avanços em ajuda técnica como muletas e cadeiras de rodas. A sociedade começa a olhar diferente, despindo-se da piedade e compaixão, mesmo que não por completo, pois a abordagem assistencialista persiste. Fernandes, Mosquera e Chelsener (2011), acreditam que vemos um discurso focado na contenção de gastos públicos, com a diminuição das responsabilidades sociais do Estado, defendendo a educação como possibilidade de mudança de vida e para ingressarem no mercado de trabalho, diminuindo hospitais, asilos e manicômios. Nesse contexto, nos deparamos com outro protótipo, o de serviços, com objetivo de ajudar a se tornarem pessoas próximas ao normal, isto é, ao padrão da sociedade.

A luta pelos direitos humanos e civis, na ideologia da normalização, consiste na crença que, por meio da habilitação e reabilitação, devem-se prover serviços que ajam sobre seus corpos para que executem funções mais próximas possíveis do normal. Surgem entidades para desenvolver esses meios, para que as pessoas com deficiência estivessem no sistema produtivo com treinamento e EE. Com a dificuldade de reorganização da sociedade na integração, surge outra norma conferindo o direito à convivência não segregada e os mesmos recursos dos demais cidadãos, disponibilizando suportes de diferentes modos a favorecer a inclusão social. Pensando-a como um meio de ajustes mútuos das pessoas com deficiência, em consonância com seus desejos e necessidades, a partir da adequação da sociedade ao acesso e permanência de todos, surge o arquétipo da inclusão, estendendo a toda sociedade, sendo incentivadas a

adotar práticas inclusivas, em outros setores da sociedade como o emprego, o lazer, a cultura e a vida comunitária (Fernandes; Mosquera; Schlesener, 2011).

Chegamos ao final do século XX com reformas educacionais que tratam a educação como um meio de resolver as mazelas sociais. Como se ela, por si só resolvesse os problemas sociais, numa tentativa de convencer a população que a exclusão não foi causada pelo modelo de economia. Na perspectiva de incluir para continuar a nova ordem estabelecida, nesse cenário de ações educativas para conciliar com o neoliberalismo ascendente, há o argumento que:

Nessa direção, consideramos urgente uma leitura crítica acerca do fenômeno inclusão escolar, começando pela explicitação de seus nexos orgânicos com a ideologia neoliberal e seu caráter antidialético, apaziguador e a-histórico. Deve-se questionar como um ajuste pontual possa realmente promover uma grande mudança nas relações institucionais e sociais, colocando a escola como agente autônomo em relação aos conflitos de classe e aos objetivos mercadológicos existentes. Afinal, soa no mínimo suspeita a importância crescente dada à categoria de inclusão, certamente não apenas de pessoas com deficiência, mas também de outras “diversidades”, por um sistema mantido “[...] sob a égide do capitalismo, que faz da exclusão sua premissa ontológica básica, seu critério de funcionalidade” (Bezerra e Araújo, 2013, p. 576).

Nesse aspecto, é necessário ampliar as discussões sobre a EI, para formação humanizada, que valoriza as relações humanas, as emoções e as particularidades de cada indivíduo e colaborar para a emancipação do homem com ou sem deficiência. Ao invés da aprendizagem estar focada exclusivamente no bom desempenho acadêmico da turma e na reprodução de conceitos e valores do capital, promove o acolhimento do estudante, de modo que se sinta seguro e confortável para aprender.

Ainda conforme Bezerra e Araújo (2013), a Conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jontiem (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca (1994), vieram de encontro aos anseios de uma EI na perspectiva de grupos sociais que lutavam por ela. Nota-se a forte participação de grupos capitalistas com ideais de reorganizar a educação para cumprir o papel de reprodutora do neoliberalismo, tratando-a como propulsora do desenvolvimento pacífico das diferenças individuais.

É a partir da Declaração de Salamanca (1994), que se inicia um novo olhar para o meio e não somente para a pessoa com deficiência. A necessidade da inclusão passa a ser pauta defendida e conhecida, com classes heterogêneas, que proporcionam às crianças, desde cedo, vivências, trocas e cooperação por meio das interações humanas. Após a Declaração de Salamanca, podemos refletir se os modelos descritos acima, inicialmente a exclusão, segregação, integração foram superados e se hoje a vivemos realmente em todas as áreas da

sociedade (Bezerra e Araújo, 2013). A EI vem numa proposta de formas empresariais, feita com poucos recursos e apaziguadora dos conflitos sociais e emerge não como esforço dos grupos minoritários que lutam por seus direitos, mas como adequação aos critérios internacionais para concessão de empréstimos e doações, como esclarece os autores:

Os tentáculos do capital estão, portanto, muito claros nas proposições de mudanças educacionais que surgem com vigor nos anos de 1990. Nessa conjuntura, vislumbra-se a plausibilidade da hipótese segundo a qual há "[...] necessidade da escola reorganizar-se para cumprir seu papel político/ideológico de reprodutora da concepção de mundo neoliberal, sendo expressão dessa reorganização a Conferência Mundial de Educação para Todos [...]" (Cassin, 2008, p. 16 *apud* Araújo; Bezerra, 2013), juntamente com aquela realizada na Espanha, quatro anos depois. Em tais conferências, sobressai a elevada magnitude de intervenção do Banco Mundial nas questões educacionais contemporâneas. Surge, assim, o modelo de educação para todos, por meio do qual se revive um velho credo pedagógico, transmutado como grande novidade: é preciso satisfazer as necessidades de aprendizagem de cada um, pois a educação é propulsora de desenvolvimento socioeconômico pacífico, solidário e equalizador das diferenças individuais (Bezerra e Araújo, 2013, p. 579).

Para esses estudiosos, a escola inclusiva surge como medida preventiva para coibir a revolução dos excluídos, para preservação da ordem estabelecida, ascensão do neoliberalismo e limitar os gastos com serviços educacionais. Seguindo essa idealização de uma “educação para todos” e suas implicações para garantir o acesso a direitos e a bens sociais, deve ser avaliada, pois a camuflagem de assegurar direitos universais pode esconder ações ainda mais excludentes.

Pode-se assegurar que as orientações do Banco Mundial vêm acarretando significativas influências em todos os níveis e modalidades de ensino, pautando-se pela relação custo-benefício. No caso da EE, também é imprescindível que se reduzam os custos tanto em termos de recursos quanto em termos de formação de professores (Bezerra; Araújo, 2013). Apesar da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, ter sido tendenciosa aos anseios de modelo neoliberal e capitalista da sociedade, o evento trouxe avanços à problemática da exclusão escolar, com conquistas educacionais, após a convenção espanhola, entre eles o acesso de todos à escola.

A inclusão escolar brasileira prevista pela Constituição Federal (CF) de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, foi um marco histórico, conquistado após anos de abandono e negligência por parte do Estado, na implementação de garantias de educação formal a todas as crianças e adolescentes em idade escolar. É certo que a lei é um instrumento importante na garantia da inclusão, uma vez que visa equiparar os

estudantes, em virtude da sua individualidade. Entretanto, fazem-se necessárias mais garantias além das leis, necessitam de práticas, estratégias pedagógicas, métodos, que sejam efetivados a partir da sua inserção, dando suportes para sua permanência e aprendizado. A história da EI está intrinsecamente ligada à evolução da EE, e durante muitos anos, esta era predominantemente segregadora, com a criação de escolas e classes exclusivas para estudantes com deficiência, mantendo-os afastados do sistema regular de ensino.

Porém, nas últimas décadas, houve uma transformação significativa desse protótipo. Apesar dos avanços e desafios, persistem no estabelecimento efetivo da EI no Brasil, incluindo a necessidade de maior investimento em infraestrutura e formação de profissionais, como também a superação de barreiras atitudinais e culturais. Contudo, na perspectiva da EI reflete um compromisso crescente com a promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades de todos no sistema educacional e social.

2.2. Marco legal e político do atendimento educacional especializado

No Brasil, a partir da CF (1988), no art. 208, inciso III, dispôs que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A LDB (1996), em seu artigo 4.º, inciso III, reproduz o dispositivo nos mesmos termos que a Constituição, explicitando a garantia do atendimento especializado. Essa lei traz um capítulo extremamente importante, uma vez que aborda de forma específica a EE em seu art. 58, conceituando-a como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com deficiência.

O parágrafo 1º do art. 58 esclarece que, “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, para atender as especificidades da educação especial”, portanto, a legislação brasileira garante que, na educação regular básica, todo estudante com necessidade especial, terá garantido o direito do acompanhamento de um professor especialista, que contribua com sua inclusão e formação acadêmica, transformando o ensino em uma educação que atenda as diferenças. Destaca-se ainda o § 3º da aludida lei, que diz respeito à oferta, que iniciará na educação infantil estendendo-se ao longo da vida, assegurando no art. 59 que os sistemas de ensino deverão promover aos educandos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas especificidades” (LDB, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da EI (2008), vem reafirmar

o direito de todos à educação, no ensino regular, objetivando combater o paralelismo ao ensino comum. Sendo essa, instituída como uma modalidade de ensino em seu texto explicita como sendo:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p.10).

O AEE consiste em importante prática pedagógica e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação, considerando suas necessidades específicas, pois “o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (Brasil 2008, p. 1). Logo, definido da seguinte forma:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p.10).

Desempenha papel determinante na promoção da inclusão e no desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Este serviço visa garantir a equidade no acesso à educação, oferecendo suporte personalizado e adaptado às características individuais. Com o objetivo de assegurar que todos tenham a oportunidade de participar ativamente do processo, alcançando seu potencial máximo e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Não apenas atende às necessidades acadêmicas, mas também promove o desenvolvimento socioemocional, respeitando a diversidade e valorizando as habilidades únicas de cada indivíduo. Desse modo é necessário entender que:

Atendimento Educacional Especializado difere do ensino escolar comum, sendo instituído como um serviço oferecido pela modalidade de ensino da Educação Especial. Nesse sentido, o AEE é organizado com vistas à eliminação de possíveis barreiras ao acesso, à permanência e à aprendizagem no ensino comum (Turchiello *et al.*, 2014, p.35).

Portanto, o AEE é uma estratégia fundamental da EE. Consiste em um conjunto de atividades e recursos pedagógicos específicos, os quais são oferecidos àqueles que necessitam de apoio adicional para superar as barreiras que possam dificultar sua participação e aprendizado na escola regular.

Outra lei que assegura o direito da pessoa com deficiência ao atendimento é a de nº 13.146/2015, que institui a lei brasileira de inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em seu art. 27, inciso III, registra que as escolas devem, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), institucionalizá-lo, de modo a atender as características dos estudantes com deficiência. A legislação brasileira por meio de leis, estatutos e documentos oficiais, garantiram os direitos da pessoa com deficiência em vários setores importantes e necessários para o cumprimento de uma vida digna, ressaltando a modalidade EE e o direito ao AEE para os estudantes com deficiência nas unidades escolares.

É importante frisar, que a elaboração dessas mudanças se deu pelas intervenções internacionais, que vislumbram a garantia do direito adquirido, como a Declaração de Salamanca (1994) e Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem em Jomtien na Tailândia (1990). A educação como fator determinante para o crescimento de um país torna-se peça fundamental para aprimorar a democracia, já que em seu contexto mostra o encorajamento humano na busca constante por seus direitos. A formação de cidadãos conscientes de seu papel no meio social é importante para verificação do real nível que se precisa alcançar para que se firme um país igualitário, no qual a cidadania seja atuante.

A oferta deve ser institucionalizada, prevendo na sua organização, a implantação da sala de recursos multifuncionais (SRM). Um ambiente na escola para a elaboração do plano, com professores para o exercício da docência e, quando necessário, demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), guia-intérprete, para estar com os estudantes, público alvo da EE, dando suporte e apoio quando necessário (Brasil, 2009).

O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento, definido no § 2º do art. 1º, que esse profissional deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e a articulação com as demais políticas públicas. Sua função é de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a participação do PAEE, considerando suas necessidades específicas. Caracterizando as SRM com parâmetros próprios e diferentes do ensino escolar comum e não como um espaço de reforço do currículo escolar. De acordo com o art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009:

O AEE é realizado prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009a, p. 2).

O atendimento especializado necessita ser realizado em SRM da própria escola de ensino regular onde o estudante esteja matriculado. Caso não haja esse espaço organizado, a escola se incumbem de localizar outra mais próxima que possua o espaço e a SRM. Garantindo o cômputo duplo das matrículas (PAEE, na sala comum e no AEE) no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para efeitos de distribuição de recursos e fomento (Brasil, 2011). O decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, versa sobre o atendimento aos que necessitam temporária ou definitivamente do AEE na SRM.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), versa sobre o atendimento aos que necessitam temporária ou definitivamente do AEE na SRM. Estabelece no art. 2º que:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de ensino, o AEE precisa estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto a permitir a liberdade de tempo e de criação que o estudante com deficiência precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento. E que, ao contrário do que ocorre na escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas em uma fase, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino, ou de desenvolvimento (Lopes e Marquezine, 2012).

A necessidade de formação do professor é um aspecto de debate contínuo nas pautas educacionais, diante das ações pedagógicas que pretendem ser inclusivas. Vale lembrar que, somadas a essa questão, outras são tão necessárias quanto, para que a proposta dessa modalidade de educação se efetive com ganhos na aprendizagem, para o público-alvo da EE. Os autores ainda salientam a necessidade de formação de professores para lidar com estudantes com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular.

O AEE nas SRM é espaço de aprendizagem para complementar o ensino do estudante com deficiência, transtornos globais e suplementar, para os que estão em condição de altas habilidades e superdotação. Com função pedagógica, na qual colabora na superação de barreiras ou obstáculos no desenvolvimento, em uma perspectiva educacional, respeitando suas especificidades. A partir da política da EI de 2008, a EE passa a fazer parte do ensino regular e com direito ao AEE em SRM. Com isso, não substitui a educação na sala de ensino regular, mas complementa ou suplementa a especificidade necessária.

Esse fato pode compreendido a partir de Turchiello *et al.* (2014), no sentido que, no atendimento da SRM, o professor deverá prever ações específicas com os mecanismos de aprendizagem, de conceitos e de desenvolvimento e produzir materiais didáticos e pedagógicos, visando as necessidades específicas, viabilizando sua interação escolar, social e aprendizado.

Desse modo, as escolas criaram espaços, recursos e serviços que complementam ou suplementam a escolarização do estudante com deficiência e/ou altas habilidades e superdotação. O AEE inicia-se na educação infantil, com estimulação que objetiva o crescimento do estudante e precisa estar disponível em todas as etapas da educação básica, promovendo o desenvolvimento do PAEE. Para promover inclusão no contexto educacional, é importante ser acessível a todos que pertencem ao público-alvo, na SRM no contra turno e na própria escola em que estuda, para que assim, possa ter condições favoráveis de desenvolver-se e interagir com demais colegas (Brasil, 2011).

Todavia, com a implantação da política do AEE e os direitos preconizados, é necessário que os recursos e as formações, tanto para professores quanto para gestores, pais ou responsáveis, cheguem à escola. Que as mudanças físicas, estruturais e pedagógicas sejam realizadas em colaboração com a comunidade e o poder público. A escola sem o apoio necessário enfrenta dificuldades ao oferecer e efetivar esse atendimento, enquanto todas as pessoas que estejam envolvidas no processo educativo sejam responsáveis por construir uma escola inclusiva e com qualidade (Turchiello *et al.*, 2014).

Diante do exposto, o AEE desempenha papel importante na promoção da inclusão e na garantia de que todos tenham oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Por uma abordagem individualizada que exige colaboração multidisciplinar, compromisso com a inclusão e avaliação contínua, para atender às necessidades dos estudantes. Como mostrado por Mantoan (2004), a EI é um caminho que exige determinação, dedicação e a crença de que todos têm direito de aprender e crescer juntos. Um instrumento para tornar essa visão mais próxima da realidade.

2.3. Panorama nacional do atendimento educacional especializado

A evolução e os desafios enfrentados pelo sistema educacional de um país na promoção da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas estão refletidos nesse panorama. No contexto brasileiro, o AEE tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, impulsionadas por mudanças na legislação e na política educacional. Inicialmente abordada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Após vieram leis, normativas, portarias e orientações de como o ensino público deveria ser organizado, a fim de realizar mudanças significativas no panorama do AEE, reforçando a necessidade de as escolas regulares o oferecerem, tornando a inclusão uma obrigação do sistema educacional.

Tem por finalidade garantir que, independentemente de suas condições individuais, todos tenham acesso à educação de qualidade. E os professores de AEE desempenham esse papel essencial na flexibilização do currículo e na oferta de apoio especializado, trabalhando em estreita colaboração com os professores das salas de aula comuns.

No entanto, a EE no Brasil enfrenta desafios que afetam a qualidade e a eficácia do atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Os dados do Ministério da Educação (MEC, 2022) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022) apontam que no Brasil, de um total de 178.346 escolas que ofertam educação básica, há mais de um milhão de estudantes com deficiência matriculados. Nesse universo, 47.933 instituições não possuem nenhum item de acessibilidade, como rampas, corrimões, elevadores, pisos táteis ou sinais sonoros. O que corresponde a 26,9% do total de escolas brasileiras (Brasil, 2023). A infraestrutura inadequada representa um desafio, uma vez que a acessibilidade física e a disponibilidade de recursos tecnológicos são fundamentais para atender às necessidades. Essa falta representa um desafio significativo, limitando o desenvolvimento educacional e social. Realidade que compromete não apenas a igualdade de oportunidades, mas também reforça estigmas e preconceitos. O que faz com que seja essencial que as políticas públicas abordem de maneira abrangente a questão da acessibilidade, garantindo a existência de ambientes educacionais que respeitem a diversidade e garantam a participação de todos, independentemente de suas habilidades físicas ou cognitivas.

O Censo Escolar do ano de 2022 apontou avanços na EE, com aumento nas matrículas de pessoas com deficiência no ensino básico em escolas comuns. Ao comparar com o ano de

2021, na educação infantil, o número de estudantes com deficiência matriculadas cresceu 59,92%. No ensino fundamental, aumentou 7,83%, e no ensino médio, 17,41% (Brasil, 2023). O último censo sobre a inclusão reflete avanços discretos, mas reconhece a importância de valorizar e integrar plenamente os estudantes na comunidade escolar. Todavia, é fundamental continuar avançando, abordando desafios persistentes e garantindo que seja uma realidade tangível nas instituições de ensino.

Apesar do avanço no quantitativo de matrículas do público-alvo, temos um obstáculo que precisa ser observado: apenas 21,5% das escolas de educação básica possuem sala de recursos multifuncionais (Instituto Rodrigo Mendes, 2023), fato que exclui o acesso ao AEE. Conforme dados do censo escolar (2022), dos 1.527.794 estudantes com deficiência, matriculados na educação básica, apenas 54,9% receberam atendimento educacional especializado, ou seja, 45,1% têm seus direitos negligenciados pelo poder público (Brasil, 2023). O panorama nacional ainda enfrenta desafios consideráveis. Um dos principais é a falta de recursos humanos especializados, como professores, para atender à crescente demanda. Conforme o Instituto Rodrigo Mendes (2023), no ano de 2022, apenas 5,8% dos professores regentes tinham formação continuada em EE e 44,3% dos professores do AEE têm formação continuada na área, constituindo uma lacuna em nosso país. A resistência à mudança e a necessidade de promovê-la em relação à cultura nas escolas para abraçar a inclusão ainda são obstáculos a serem superados. Para superar esses desafios, é fundamental a promoção de políticas educacionais coerentes, a formação contínua dos profissionais da educação e o investimento em infraestrutura acessível.

Assim sendo, o panorama nacional é um reflexo da abordagem adotada pelo sistema educacional em relação à inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. No Brasil, a legislação progressista a tem promovido, mas desafios significativos ainda precisam ser superados para garantir que tenham igualdade de acesso à educação de qualidade, que proporcione aprendizado.

3. DESDOBRANDO A ALFABETIZAÇÃO: NÍVEIS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A alfabetização é um marco importante na vida dos estudantes, representa o ingresso no mundo da leitura e escrita, habilidades essenciais para o pleno progresso cognitivo e social. É um processo repleto de complexidades que precisam ser compreendidas e abordadas de maneira eficaz, para garantir que cada estudante alcance o domínio da leitura e da escrita.

Nesta seção, a finalidade é aprofundar as nuances da alfabetização e seus desdobramentos, analisando as diferentes etapas do desenvolvimento da escrita, propostas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). Desde os primeiros traços da “garatuja” até a conquista do nível alfabético, essa jornada de aprendizado é marcada por desafios e descobertas que merecem atenção especial, bem como a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização. Consciência fonológica é a capacidade de identificar e manipular os sons da fala e desempenha papel fundamental na aquisição da leitura e escrita. Para tanto, faz-se necessário compreender como essa habilidade pode influenciar no sucesso ou nas dificuldades na alfabetização.

Por fim, há a pretensão de examinar a relação entre a DI e a construção do sistema de escrita alfabético. Entender como os estudantes nessa condição enfrentam desafios únicos e a promoção de estratégias inclusivas e individualizadas que permitam o aperfeiçoamento de seu potencial.

3.1. Os níveis de escrita segundo Ferreiro e Teberosky: da “garatuja¹” ao alfabético

A língua escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky (1986), representa uma das abordagens mais influentes na compreensão do desenvolvimento da escrita na infância. Essa teoria revolucionária desafia concepções tradicionais sobre como os estudantes aprendem a ler e a escrever, destacando o papel ativo do aprendiz nesse processo.

¹ A garatuja é uma fase inicial do desenvolvimento do desenho e da escrita infantil, geralmente observada em crianças pequenas. Nesta fase, as crianças fazem rabiscos e traços aparentemente desordenados e sem forma definida, sem a intenção de representar algo específico. Esses rabiscos são importantes para o desenvolvimento motor, cognitivo e criativo das crianças, pois ajudam a aprimorar a coordenação motora fina, a percepção visual e a expressão emocional. A garatuja é considerada a base para o desenvolvimento posterior de habilidades de desenho mais complexas e da escrita. À medida que as crianças ganham mais controle motor e compreensão do mundo ao seu redor, seus rabiscos começam a se transformar em formas reconhecíveis e, eventualmente, em letras e desenhos estruturados (Lamas *et al* 2022).

Emília Ferreiro, psicóloga argentina, e Ana Teberosky, psicopedagoga espanhola, desenvolveram a teoria da Psicogênese da Língua Escrita na década de 1980, baseando-se em extensas pesquisas sobre como as estudantes aprendem a ler e a escrever. Essa abordagem provocou questionamentos referentes à ideia de que a alfabetização era uma simples transferência de conhecimento e propôs que os estudantes conseguiram construir seu próprio entendimento sobre a escrita.

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõem problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lectoescrita esqueceu em favor de buscar aptidões específicas, habilidades particulares ou uma sempre mal definida maturidade (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 11).

As autoras analisaram os aspectos linguísticos próprios da Psicogênese da Língua Escrita, quando descrevem o aprendiz formulando hipóteses sobre o código de uma forma que pode ser figurada em cinco níveis. Essa construção, como mostra a pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três períodos principais. No primeiro, a distinção entre o modo de representação de imagens ou com letras, números, signos; no outro, a construção de formas de diferenciação, o controle progressivo das flutuações no eixo qualitativo (variedade de grafias) e quantitativo (número de grafias) e no terceiro período o da fonetização, quando na pronúncia das letras aparece à designação de sonoridade, inicia-se com o período silábico e termina com o quarto nível o alfabético.

Na Psicogênese da Língua Escrita os aprendizes aplicam os conceitos e habilidades de escrita e leitura, sugerindo que a aquisição desses comportamentos linguísticos segue um caminho semelhante ao dos humanos, antes de chegar ao sistema de escrita alfabética, pois os aprendizes procedem sequencialmente, com o caminho para a alfabetização. Na fase pré-silábica, ignoram que as palavras escritas representam palavras faladas e não sabem como essas expressões são processadas. Precisam compreender duas questões: o que o texto representa e como construir essa representação.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986, p.199) apontam que “nesse nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que o estudante identifica como a forma básica da mesma” tendo sido estabelecidos cinco níveis de escrita: O nível um, ou fase de “garatujas”, é um estágio

inicial no desenvolvimento da escrita. Os estudantes estão apenas começando a investigar esse mundo da linguagem e a expressar suas ideias, estão envolvidas em uma exploração gráfica, fazendo rabiscos, desenhos e marcas no papel. Demonstrando interesse em representá-la, mas ainda não têm uma correspondência direta com letras ou sons específicos da língua. Na fase de “garatujas” não possuem um entendimento das convenções ortográficas, como letras, sílabas² ou palavras³. Veem a escrita como uma atividade gráfica e exploratória, sem compreender sua função como meio de comunicação. Esse nível é de extrema importância no processo de aprendizagem da escrita. Representa o primeiro contato com a linguagem escrita e sua curiosidade natural em relação à representação gráfica que, embora sejam muitas vezes simples e não convencionais, refletem a curiosidade e a exploração iniciais em relação à linguagem escrita, representando significado. Sendo o ponto de partida no desenvolvimento da escrita (Ferreiro e Teberosky, 1986).

O nível dois ou fase pré-silábica, representa o segundo estágio, “o progresso gráfico mais evidente é que a forma de grafismo é mais definida, mais próxima à das letras” (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 202). Há um avanço em relação ao estágio das “garatujas” e demonstram um maior nível de compreensão da linguagem escrita. Fazem traçados gráficos que começam a se tornar mais simbólicas como: formas, linhas e símbolos para interpretar palavras ou objetos, embora não haja uma correspondência direta com letras específicas ou sons da língua, e serem individualizadas.

A característica principal dessa fase é a ausência de correspondência precisa entre os símbolos ou letras usadas e os sons da fala. Os aprendizes ainda não compreendem completamente a relação entre a linguagem falada e a escrita. Como na fase das “garatujas”, a expressão criativa continua a desempenhar papel importante na escrita pré-silábica, contudo, estão experimentando e explorando a escrita de maneira mais elaborada, num processo significativo de aprendizado. Esse nível, para Ferreiro e Teberosky (1986), representa uma

² A sílaba é uma unidade de som que compõe as palavras, constituída por um ou mais fonemas (sons) os quais são pronunciados juntos, em um único impulso de voz. Cada sílaba tem pelo menos uma vogal, que é o seu núcleo, estando ou não acompanhada de consoantes. As sílabas, na fonologia e na ortografia, ajudam a segmentar e organizar a fala e a escrita. São importantes no processo de alfabetização, pois a sua identificação e a manipulação auxiliam as crianças a desenvolver habilidades de leitura e escrita (Miranda, 2019).

³ A palavra é uma unidade de linguagem que tem significado e pode ser escrita ou falada. É composta por uma ou mais sílabas e pode funcionar de diferentes maneiras em uma frase, como um substantivo, verbo, adjetivo, advérbio, preposição, conjunção, entre outros. As palavras são os blocos de construção das frases e são essenciais para a comunicação, ao permitirem que as pessoas expressem ideias, emoções, ações, características e relações entre coisas. Cada palavra possui uma forma (como é escrita), um som (como é pronunciada) e um significado (o conceito ou ideia que representa). Uma palavra não é apenas uma unidade de linguagem, mas um componente integral dos atos de fala que têm funções específicas e podem influenciar ações e comportamentos (Austin, traduzido por Araújo, 2018).

etapa significativa no desenvolvimento, pois começam a reconhecer que a escrita pode simbolizar palavras e ideias, mesmo que a correspondência entre letras e sons ainda não seja precisa. Com mediação adequada à progressão natural do desenvolvimento, avançam para fases subsequentes, construindo gradualmente seu conhecimento sobre a escrita e sua relação com a língua falada.

No nível três ou fase silábica, os estudantes começam a avançar em relação às fases anteriores, demonstrando uma compreensão aprofundada da relação entre a linguagem falada e a escrita, embora ainda seja simplificada. “Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita*. Nessa tentativa, o estudante passa por um período da maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba*.” (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 209, grifos da autora). Reconhecem que as palavras podem ser divididas em sílabas e tentam reproduzi-las na escrita. Entendem ser uma forma de traduzir a fala e a correspondência entre letras e sílabas é simplificada, mas não precisa.

A fase silábica é classificada em dois subgrupos, o quantitativo (sem valor sonoro), quando o estudante ainda não atribui representação da letra com o som, reproduzindo aleatoriamente cada sílaba da palavra ao escrever, ou qualitativo (com valor sonoro), quando confere representação sonora ao que está escrevendo, atribuindo uma letra a cada sílaba, correspondendo ao som correto.

Embora os estudantes no nível silábico demonstrem uma compreensão básica da relação entre letras e sons, seus escritos ainda podem conter erros e simplificações. Podem não ser consistentes na representação de todas as sílabas em uma palavra. Esse nível indica um avanço na consciência fonológica à medida que começam a perceber que a linguagem escrita pode ser dividida em unidades sonoras (sílabas), configurando um avanço significativo em relação às fases anteriores, por começarem a compreender a relação entre a linguagem falada e a escrita (Ferreiro e Teberosky, 1986).

O nível quatro é o estágio denominado intermediário no desenvolvimento da escrita, que ocorre após o silábico e antes do alfabético. Os estudantes estão em transição e combinam o conhecimento que têm sobre sílabas com o reconhecimento de algumas letras individuais.

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas (ambas as exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 214).

Podem usar sílabas para representar partes das palavras, incorporam letras para caracterizar sons específicos. Estão cientes de que letras individuais podem representar sons, mas essa compreensão pode ser parcial ou inconsistente. Às vezes, usam letras em algumas partes das palavras e sílabas em outras, fazendo combinações entre letras e sílabas para escrever palavras.

Os aprendizes começam a desenvolver habilidades de leitura emergente, utilizando sua compreensão limitada das relações letra-som-sílaba para decodificar palavras. A transição do estágio silábico para o alfabético é gradual. À medida que adquirem mais experiência e compreensão, sua escrita torna-se progressivamente mais alfabética e menos baseada em sílabas. Nível denominado de silábico-alfabético por ser uma fase intermediária importante, constituindo a transição da dependência de sílabas para uma compreensão mais sólida das relações entre letras e sons. Tão logo avançam para o estágio alfabético, sua escrita torna-se cada vez mais convencional e baseada em princípios alfabéticos (Ferreiro e Teberosky, 1986).

Em relação à teoria das estadias, o nível cinco representa o estágio mais avançado no desenvolvimento da escrita infantil. É chamado de alfabético, marcando um ponto em que já compreendem plenamente o sistema e sua relação com grafemas e fonemas. Os estudantes alcançaram um estágio de escrita alfabética caracterizado pela compreensão completa da correspondência entre letras e sons da fala. Compreendem que as letras individuais, reproduzem sons específicos da fala. Estão conscientes das relações entre letras e fonemas e podem aplicar essas correspondências ao escrever palavras.

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a barreira do código; compreendeu que cada caractere da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 219).

É uma etapa emocionante no processo de alfabetização, haja vista que se tornam escritoras e leitoras proficientes. Com o apoio adequado, continuam a aprimorar suas habilidades e a explorar o mundo da linguagem escrita de maneira mais profunda e significativa. O nível alfabético é um marco importante, constituindo a aquisição das habilidades essenciais necessárias para uma comunicação escrita eficaz. Ao passo que progridem, continuam a aprimorar suas habilidades de leitura e escrita e a explorar a riqueza da linguagem.

3.2. Consciência fonológica e seu papel na alfabetização

Antes de focar o conceito de consciência fonológica para Magda Soares e apontar a sua importância para a alfabetização, consoante a Hermann e Sisle (2019). É preciso enfatizar que Magda Soares é uma renomada autora e pesquisadora brasileira na área da alfabetização. Nascida em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1934, construiu uma trajetória acadêmica notável e se tornou referência no estudo e, na prática da alfabetização no país. Formada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dedicou grande parte de sua carreira ao ensino da leitura e escrita. Especializou-se em alfabetização e letramento, áreas que objetivam a garantia do acesso à leitura e escrita para todos os indivíduos, sem distinção.

Ao longo de sua trajetória, Soares desenvolveu pesquisas de grande relevância para a área da alfabetização. Seu trabalho tem como foco a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita, além de buscar compreender como ocorre o letramento em diferentes contextos sociais (Hermann; Sisle, 2019).

Uma de suas contribuições mais significativas foi a defesa da ideia de que a alfabetização deve ser entendida como um ato contínuo, que não se encerra na simples aquisição do código escrito. Seguindo essa linha de pensamento, esclarece-se que o letramento, a capacidade de utilizar a leitura e escrita de forma crítica e reflexiva, é fundamental para a participação plena na sociedade (Soares, 2022). Avulta a importância de se considerar as diferentes habilidades e conhecimentos prévios dos estudantes para o processo de alfabetização. Defende a ideia de que cada indivíduo possui uma bagagem única e que precisa considerar essas singularidades, promovendo uma EI e que valorize a diversidade.

Hermann e Sisle (2019) citam que Magda Soares também se dedica à formação de professores e à produção de materiais didáticos voltados para a alfabetização. O professor, ao conhecer seu estudante, oferece materiais que vão ao encontro ao que necessita, propiciando meios para o avanço na aquisição do sistema de escrita alfabético. A alfabetização é individual, intencional e estruturada por mediações como esclarece:

A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. Mas é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os

fonemas) por letras – apropria-se, então, do princípio alfabético (Soares, 2022, p. 51).

Realça que a alfabetização é complexa, envolve várias facetas e nenhum método isolado é capaz de alfabetizar completamente um estudante. Argumenta serem três as principais facetas envolvidas no processo de alfabetização: a linguística, a interativa e a sociocultural. A linguística é uma das principais e está diretamente relacionada à apropriação das relações entre fonemas e grafemas, ou seja, à aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Envolve a compreensão e a internalização das regras que regem a escrita, como a correspondência entre os sons da fala e as letras que os representam. É por meio dela que se aprende a decodificar e codificar palavras, compreendendo as particularidades do sistema.

Esclarece que o sistema de escrita alfabético é tanto representacional quanto notacional. Representa os sons da fala, as unidades mínimas de som da língua, simbolizadas pelas letras. O sistema se materializa em um conjunto de notações arbitrárias e convencionais, em que as letras são organizadas para formar palavras e textos. Ressalta que a alfabetização não se limita apenas à faceta linguística. Que existem outras duas que também são essenciais para o processo de alfabetização, denominadas de interativa e sociocultural.

A faceta interativa está voltada para as habilidades de compreensão e produção de textos. Nessa perspectiva, o estudante não apenas aprende a decodificar e codificar palavras, mas também consegue compreender o significado dos textos e expressar suas ideias por meio da escrita. Implica em desenvolver competências de leitura e escrita que vão além do simples domínio do sistema de escrita alfabético. Já a sociocultural está relacionada com as ações de inserção em eventos de escrita. Significa que deve conseguir compreender e utilizar a escrita em diferentes contextos sociais e culturais, como em situações escolares, familiares e comunitárias. Dessa forma, acontece o letramento, envolvendo não apenas o conhecimento das regras da escrita, mas também a capacidade de utilizá-las de maneira adequada e significativa em diferentes situações (Soares, 2022).

Dessa maneira, a aquisição das habilidades de consciência fonológica é um processo progressivo:

[...] a consciência fonológica pode ser observada já em crianças com idade de 3 anos, no que diz respeito à detecção de rimas, e em crianças com idade de 4 anos, no que se refere à segmentação de palavras em sílabas. Na idade que varia entre 3-4 anos, a criança se mostra sensível às regras fonológicas de sua língua. Aos 6 anos, idade que geralmente corresponde ao período em que se cursa a 1ª série do ensino fundamental, a criança já apresenta o domínio da consciência fonêmica e o domínio quase total da segmentação silábica. A

partir dos 6 anos de idade, espera-se que haja o desenvolvimento da consciência fonológica em todos os níveis (Ribeiro, 2011, p. 102).

Ribeiro (2011) demonstra que o desenvolvimento da consciência fonológica é gradual e a progressão se faz consoante ao grau de maturidade e ao nível de aprendizagem. Não sendo uma regra que o estudante com seis anos já esteja capaz de desenvolvimento da consciência fonológica em todos os níveis, mas uma projeção que já são.

A consciência fonológica é a capacidade que os indivíduos possuem de refletir sobre a estrutura da língua, mesmo antes de iniciar sua vida escolar. Trata-se, explica Soares (2022), da compreensão de que a palavra falada pode ser segmentada em partes e que cada uma é composta por uma combinação de diferentes sons que envolvem a habilidade de manipular os segmentos menores para construir um sentido, como identificar rimas, sons iniciais ou finais em um conjunto. Assim, define a consciência fonológica: “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros” (Soares, 2022, p. 77).

Para Hermann e Sisle (2019), em comentário ao trabalho de Soares (2022), pode-se afirmar que a consciência fonológica é a representação consciente de propriedades fonológicas e de unidades constituintes da fala. Além disso, expressa a capacidade reflexiva do sujeito de compreender a língua como um objeto.

No entanto, para a estudiosa, ao se pensar em alfabetização não é possível deixar de lado:

[...] a faceta fônica, que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, imprescindível para que a criança tome consciência da fala como um sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação desses sons, e a aprendizagem das relações fonema-grafema e demais convenções de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (Soares, 2004, p. 99).

No contexto da consciência fonológica avulta que o estudante deveria entender que a escrita representa os sons da fala. Precisa entender que suas habilidades serão expandidas para escrita e leitura e que a língua pode ser decomposta em unidades menores. Ao desenvolver essa compreensão, está avançando no domínio da consciência fonológica.

Avulta a importância da consciência fonológica, no início da aquisição da escrita, mencionando os diferentes níveis de seu desenvolvimento, começando com a aprendizagem de

rimas e aliterações, passando para a consciência das sílabas e finalmente concentrando-se nos fonemas. A percepção e aprendizagem dos fonemas são chamadas de consciência fonêmica.

A percepção e comparação de rimas e aliterações no início da alfabetização são particularmente importantes, leva o estudante a direcionar sua atenção para a cadeia sonora das palavras (Soares, 2022), o desenvolvimento da sensibilidade fonológica nesse nível pode ter efeitos significativos no processo de alfabetização.

Zorzi (2003), em pesquisa sobre consciência fonológica, comprovaram que a habilidade de conhecer rimas e aliteração prediz o progresso na aquisição do sistema de escrita alfabético. Isto ocorre, porque a capacidade de perceber semelhanças sonoras no início ou no final das palavras permite fazer conexões entre os grafemas e os fonemas que representam, favorecendo a generalização dessas relações.

A consciência fonológica desempenha papel fundamental na alfabetização, permitindo que os estudantes compreendam que a escrita representa os sons da fala. Esse desenvolvimento ocorre em diferentes níveis, desde a percepção de rimas e aliterações até a consciência dos fonemas. Influencia positivamente a aquisição da leitura e escrita, sendo uma das facetas importantes a serem trabalhadas no processo de alfabetização (Soares, 2022).

E continua observando que a consciência fonológica é fundamental para os estudantes compreenderem o princípio alfabético, a correspondência entre os sons da fala e os símbolos gráficos. No processo de alfabetização é essencial desenvolver sensibilidade para a cadeia sonora da fala, que perceba os sons que compõem as palavras. Essa sensibilidade fonológica é fundamental para poderem segmentar as palavras em unidades menores, como sílabas e fonemas, e reconhecer suas semelhanças e diferenças.

A percepção de rimas, já mencionada, também é uma habilidade importante no desenvolvimento da consciência fonológica. Ao perceber que palavras como “gato” e “rato” possuem o mesmo som final, os estudantes começam a reconhecer padrões sonoros e a entender que existem semelhanças entre diferentes palavras. Isso contribui para a compreensão do princípio alfabético, uma vez que passa a observar que palavras com sons finais semelhantes podem ser representadas por símbolos gráficos semelhantes, Soares (2022).

Da mesma forma, a consciência silábica também está relacionada à consciência fonológica, conforme a autora. Quando os estudantes conseguem segmentar as palavras em sílabas, estão desenvolvendo a habilidade de reconhecer as unidades sonoras que as compõem. Isso é importante para compreenderem a correspondência entre as sílabas e os grafemas, ou seja, as letras que representam essas sílabas na escrita.

Zorzi (2003), ao realizar análise da Psicogênese da Língua Escrita, relaciona-a com o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica. De acordo com esse autor, o estudante só avança para a fase silábica de escrita (segundo a classificação de Ferrero; Teberosky, 1986), quando se torna atenta às características sonoras da palavra, especialmente quando chega ao nível do conhecimento da sílaba.

É importante sobrepujar que a consciência fonológica não se limita apenas à segmentação de palavras em sílabas ou à percepção de rimas. Soares (2022) defende que também envolve a consciência lexical, a habilidade de reconhecer as palavras como unidades distintas de significado; a consciência de rimas e aliterações, a habilidade de perceber as semelhanças sonoras entre as palavras; e a consciência fonêmica, habilidade de reconhecer e manipular os fonemas, as unidades sonoras menores que as sílabas.

A consciência fonológica é um construto multidimensional, que envolve diferentes habilidades relacionadas ao reconhecimento e manipulação dos sons da fala (Soares, 2022). Essas habilidades são necessárias para o desenvolvimento da leitura e escrita, visto que permitem que os estudantes compreendam a correspondência entre os sons da fala e os símbolos gráficos, além de auxiliar em aspectos como a formação de palavras e a ortografia. A consciência fonológica é um *continuum*, existindo uma hierarquia envolvendo consciência de rimas e aliterações e a consciência da sílaba se mostra anterior a fonêmica.

Parece, pois, que a percepção de rimas e aliterações se desenvolve espontaneamente na criança pequena como consequência de seu crescimento linguístico e cognitivo, em contextos de convivência com textos orais que ressaltam segmentos sonoros semelhantes. No entanto, para que essa sensibilidade à semelhança fonológica global entre palavras avance para uma atenção dirigida intencionalmente para os sons da palavra, sem consideração do significado dela, o que é base para a compreensão do princípio alfabético, é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a reconhecer explicitamente rimas e aliterações e também a produzir rimas e aliterações (Soares, 2022, p. 183-184).

Como Soares (2022) ressaltou a consciência fonológica não é um processo espontâneo, mas sim uma habilidade que precisa ser desenvolvida. Por isso, os educadores que atuam com estudantes em fase inicial de aprendizagem da língua escrita têm de estar cientes da importância dessa habilidade, incluindo atividades que visem desenvolvê-la em suas práticas pedagógicas.

Alves (2012) também argumenta que o aprendizado da consciência fonológica é *continuum* de complexidade, caracterizando em níveis a consciência fonológica. Iniciando com as rimas, após consciência silábica, consciência das unidades intrassilábicas (menores que uma sílaba), até chegar à consciência fonêmica.

No contexto educacional, o trabalho com as habilidades de consciência fonológica pode ser feito prazerosamente, por meio de jogos e recursos lúdicos.

Brincando com dominós, jogo do mico ou outras variantes especialmente confeccionadas para desenvolver a reflexão fonológica, nossos estudantes poderão estar, simultaneamente, classificando gravuras cujos nomes compartilham propriedades seja quanto à semelhança sonora (porque rimam, porque começam parecidos), seja quanto à quantidade de sílabas ou letras (Morais; Leite, 2005, p. 86-87)

É necessário que os professores promovam atividades que estimulem a consciência fonológica, como jogos de rimas, brincadeiras com sílabas e atividades de segmentação e manipulação de fonemas. Faz-se importante atentar às dificuldades individuais e oferecer suporte adequado, por meio de estratégias diferenciadas e intervenções específicas.

As importantes reflexões sobre consciência fonológica de Soares (2022) e outros autores devem estar em um processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, considerando os saberes que o educando traz. Bem como, tendo em vista que aprender a ler e escrever adquire muito mais sentido ao considerar o contexto do uso dessas habilidades, ponderando sobre o aprendizado da escrita e da leitura de forma mais efetiva e significativa e garantindo maiores chances de sucesso na alfabetização.

3.3. A deficiência intelectual e a construção do sistema de escrita alfabético

A DI é uma condição que envolve limitações significativas nas habilidades intelectuais gerais de um indivíduo, afetando seu funcionamento adaptativo em áreas como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais e acadêmicas. No contexto da educação, pode representar desafios significativos, particularmente no que diz respeito à construção do sistema de escrita alfabético, um dos pilares da alfabetização. Nesse contexto, é fundamental compreender como a DI pode afetar a aquisição da leitura e da escrita, bem como as estratégias e apoios necessários para promover a inclusão e a alfabetização.

A aquisição da leitura e da escrita é um marco fundamental no desenvolvimento educacional, em geral. Porém, àqueles com DI, esse processo pode ser mais desafiador devido às dificuldades na compreensão de conceitos abstratos, na retenção de informações e no processamento da linguagem. O desenvolvimento do sistema de escrita alfabético, que envolve a compreensão da correspondência entre letras e sons, pode ser particularmente complexo para esses estudantes.

De acordo com recomendações nos documentos oficiais (Brasil, 1997, 1998, 2007), devem ser analisadas e oferecidas flexibilizações no currículo, de modo que oportunize o aprendizado satisfatório, com a ampliação dos seus processos cognitivos, visando à construção e o domínio da linguagem escrita. Conhecimento que levará para vida (Silva, 2016), pode não elevar ao nível de letramento, entretanto, através da aprendizagem, conseguirá ler, escrever e interagir de modo que consiga se comunicar, mesmo que contenha erros ortográficos, propiciando autonomia e independência.

Vygotsky (2003) influenciou significativamente a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo e ressaltando a importância educacional reforça que:

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (Vygotsky, 2003, p. 115).

O desenvolvimento e a aprendizagem são processos intrinsecamente interligados e interdependentes. Dependem das interações sociais e culturais e do desenvolvimento cognitivo dos aprendizes. Um precede o outro, por isso a relevância das experiências e mediações educacionais guiadas por adultos por meio de interações sociais.

Embora Vygotsky não tenha concentrado especificamente na educação de estudantes com DI, suas ideias podem ser aplicadas nesse contexto. Sobrepuja a importância das interações sociais, da linguagem e do ambiente cultural no processo de aprendizagem. O desenvolvimento cognitivo ocorre do plano social para o individual, impregnado da ação social sobre o sujeito. Essa interação social oportuniza a apropriação da cultura, do conhecimento pelo aprendiz, envolvendo atividades mentais entrelaçadas pelas mediações deste com o mundo ao seu redor, utilizando instrumentos como a linguagem. Para o autor, “[...] o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana” (Vygotsky, 2010, p. 485). Ressalta ainda, que a cultura reformula as funções psicológicas estritamente humanas, modificando a estrutura psíquica:

Com tudo isso revela-se um fato fundamental, indiscutível e decisivo: o desenvolvimento do pensamento e da linguagem raízes genéticas do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica

na criança, como demonstraram os estudos de Piaget, é uma função direta de sua linguagem socializada. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (Vygotsky, 2010, p. 149).

Nesse viés, a linguagem desempenha papel importante por meio das interações sociais, sendo essencial para o cognitivo. No contexto da alfabetização, os educadores podem utilizá-la de forma mediada, fornecendo suporte verbal, instruções claras e promovendo a comunicação. Isso é particularmente importante para estudantes com DI, já que pode servir como ferramenta para a compreensão de conceitos e aquisição de habilidades de leitura e escrita.

Vygotsky (2022) introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o nível atual de desenvolvimento do estudante e seu potencial, com orientação de um adulto ou colega mais capaz. No caso da alfabetização, os educadores podem identificar a ZDP dos estudantes com DI e fornecer o suporte necessário para avançarem, empregando atividades sociais e colaborativas no processo de aprendizagem. Com ambientes inclusivos, promovendo a interação entre estudantes com e sem DI, possibilitando que colaborem e aprendam mutuamente.

Sobressai a influência do contexto cultural na aprendizagem. Vygotsky (2022) pontua que se deve considerar a cultura e o contexto, enfatizando aqueles com DI e incluindo a incorporação de elementos culturais relevantes, bem como a adaptação de materiais de leitura e escrita para atender às necessidades específicas. Ainda, que o defeito ou a deficiência é constituidor de uma estrutura psicológica, que se iniciaria a partir do momento em que o indivíduo mantivesse relações sociais significativas, provocadoras de reações que compensassem a sua deficiência de alguma forma. Visto que as relações sociais e o significado dessas mediações podem causar redes compensatórias à deficiência, já que a teoria histórica cultural não foi escrita especificamente para esses. Ainda assim, podemos, a partir dela, criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos com mediações eficazes, promovendo a alfabetização de maneira colaborativa e adaptada às necessidades individuais.

Vygotsky também demonstrou que a saída da compensação depende não só da gravidade do defeito, mas também, em alto grau, da adequação e da eficácia dos métodos aplicados para a formação dos processos de compensação; dependendo do êxito da compensação e da correção, varia-se a estrutura do defeito (Vygotsky, 2022, p. 467).

A compensação refere-se à adaptação e apoio fornecidos para superar as lacunas entre o nível de desenvolvimento atual e seu potencial, como concebido na ZDP. Como um processo, fornece ferramentas, estratégias ou suporte que auxiliam os aprendizes a alcançar tarefas que,

de outra forma, seriam desafiadoras ou inacessíveis. Reconhecendo a importância de intervenções educacionais que vão além das habilidades atuais, permitindo-lhes progredir com o auxílio de orientação, colaboração e ferramentas culturais. Essa abordagem visa não apenas mitigar as dificuldades, mas também fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem contínuos em direção a níveis mais avançados de compreensão. Um dos desafios fundamentais que estudantes com DI enfrentam na construção do sistema de escrita alfabético é a necessidade de um apoio intensivo e individualizado:

O ensino da leitura e escrita constitui-se em uma das etapas mais importantes do processo de escolarização. Nessa área, no que diz respeito aos estudantes com deficiência intelectual, a aprendizagem assemelha-se à dos estudantes com desenvolvimento típico em muitos aspectos, porém necessita de adaptações voltadas para suas individualidades (Galvani; Mendes, 2018, p. 148).

Diante do exposto, o ensino requer adaptação, flexibilizando as necessidades específicas, com a identificação de estratégias que respeitem o ritmo individual de aprendizado. Nesse processo de aquisição do sistema alfabético com a apropriação da leitura e escrita, as mediações devem ser organizadas e sistematizadas, com atenção às dificuldades específicas dos estudantes com DI (Rosa, 2017). Galvani e Mendes (2018) enfatizam que flexibilizar e adaptar o currículo escolar vai além de garantir o direito de aprendizagem, é o meio para que, com a aquisição de conhecimentos, se sintam participantes do processo de aprendizagem. A alfabetização desempenha papel fundamental no desenvolvimento global.

Rosa (2017) realça que o aprendizado da linguagem escrita e da leitura para estudantes com DI assume uma importância ainda maior, em razão de que é uma habilidade essencial que não apenas facilita a comunicação, mas também contribui para seu engajamento significativo na sociedade. A aquisição dessas habilidades proporciona a capacidade de expressar pensamentos, compreender informações e participar ativamente em contextos educacionais e sociais. Contribuindo para a garantia da autonomia e fortalecendo a autoestima das pessoas com deficiência. Investir na alfabetização de estudantes com DI não é apenas uma questão de aprender habilidades acadêmicas, mas uma medida para promover sua independência, a participação social e o desenvolvimento cognitivo. Oferecer estratégias pedagógicas adaptadas, apoio personalizado e ambientes inclusivos para garantir que tenham oportunidades igualitárias de desenvolver e alcançar seu pleno potencial.

No entanto, ao realizar a revisão bibliográfica a partir do Periódico Capes, no catálogo de teses e dissertação, tendo como critério de busca os descritores: consciência fonológica,

alfabetização e deficiência intelectual, com recorte temporal dos últimos 5 anos, no dia 26 de fevereiro de 2024 encontramos 2 pesquisas, 1 no ano de 2020, tese de doutorado e 1 no ano de 2022, dissertação de mestrado profissional, com a intencionalidade em reunir pesquisas existentes sobre o tema. Segue a descrição resumida dos trabalhos encontrados.

Ana Maria Dias Galvão (2020), tese com o título “Uma análise da atividade (meta) linguística da criança com deficiência intelectual no contexto da alfabetização” da Universidade Federal da Bahia, enfatiza a importância da escrita como veículo de participação na cultura escolar, sendo um desafio significativo para crianças com deficiência intelectual. O objetivo foi compreender o desenvolvimento da linguagem escrita dessas crianças, explorando suas aquisições por meio da evolução da atividade metalinguística. Observando as dificuldades acadêmicas enfrentadas por crianças com DI, conforme definido pelo DSM-5, destacando a importância da escola regular como espaço necessário para o enriquecimento das relações sociais e o desenvolvimento global dessas crianças. A conexão entre o surgimento de habilidades metalinguísticas, especialmente a consciência fonológica, e as interações no contexto discursivo da sala de aula é enfatizada, consideramos que a atividade altamente especializada até se fixar no plano da consciência.

A metodologia dessa pesquisa envolve a análise micro genética. Busca compreender os processos subjetivos na gênese, pela observação participante, diário de campo e um protocolo de categorias para análise dos dados, que obtidos, ressaltam a importância do recurso ao significante, à pronúncia das palavras, para a identificação dos sons e, conseqüentemente, para a escrita das letras que os representam. O estudante LF, como exemplo, mostra predominância na identificação dos fonemas vocálicos, indicando evolução na consciência fonológica.

A pesquisa conclui a natureza comum do desenvolvimento da atividade metalinguística na fase inicial da escrita entre crianças com DI e seus pares sem a condição, que ao utilizar e explorar intervenções e atividades de consciência fonológica há manifestação de desenvolvimento do processo de aquisição do sistema de escrita alfabético.

Ana Cristina de Souza Santos (2022) cuja dissertação “Jogos digitais e o processo de construção da alfabetização e do letramento: um relato de experiência sobre o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos com deficiência intelectual”, do centro universitário carioca RJ, evidencia a importância dos jogos digitais como abordagem inovadora e inclusiva para promover a consciência fonológica, componente essencial na aquisição da leitura e escrita. Ao incorporar elementos lúdicos e interativos, os jogos digitais oferecem uma alternativa envolvente, motivadora e adaptada às necessidades específicas de estudantes com DI. Tendo como problema de pesquisa, relacionado às dificuldades de aquisição de leitura e escrita em

crianças com deficiência intelectual no ciclo de alfabetização, cuja solução se busca por meio de processos científicos, e tendo como hipótese a utilização de jogos digitais para estimular o desenvolvimento da consciência fonológica nesse contexto.

O objetivo da dissertação foi investigar como os jogos digitais podem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, auxiliando na alfabetização de estudantes com DI incluídos em salas de aula regulares. A metodologia escolhida para abordar esses objetivos é o relato de caso, considerado o mais apropriado para investigar a alfabetização de estudantes com DI, especialmente no contexto do uso de jogos digitais por meio de experiências práticas vivenciadas no ambiente escolar.

A proposta visou beneficiar os participantes ao proporcionar a apropriação de conhecimentos sobre o desenvolvimento de atividades pedagógicas com o suporte de ferramentas digitais, visando facilitar o processo de aquisição da leitura e escrita. Com questionário da pesquisa estruturado por meio da ferramenta Google Forms, compreendendo 26 perguntas abertas e fechadas para facilitar a obtenção de dados relevantes e a participação dos entrevistados, e teve como base a abordagem de Bardin (1977).

Dessa forma a pesquisadora concluiu que os objetivos do estudo foram atingidos, o uso em conjunto de sequências didáticas e recursos digitais, amplia as possibilidades de desenvolvimento da consciência fonológica pelos estudantes com DI, trazendo contribuições para a alfabetização e promovendo a aprendizagem. O estudo indica escassez de pesquisa específica, que investiga o impacto de intervenções pedagógicas voltadas para a alfabetização no contexto do AEE, embora existam estudos que sobre a consciência fonológica na alfabetização de crianças com deficiência, são insuficientes frente à necessidade existente, daqueles que chegam à adolescência não alfabetizados.

Conclui-se com a revisão bibliográfica que, mesmo que os dados sejam interessantes, existe uma lacuna de pesquisas quando se trata de alfabetização de estudantes com deficiência, ainda mais, quando o estudante com deficiência adentrou a adolescência. Isso é particularmente preocupante, considerando que podem se beneficiar substancialmente de pesquisas na área e abordagens pedagógicas direcionadas. O que também configura uma exclusão de programas e linhas de pesquisa.

4.DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: COMPREENDENDO CARACTERÍSTICAS CAUSAS E CONTEXTOS

Esta seção visa proporcionar a compreensão da DI e suas implicações, em razão de que aprofundar o conhecimento é essencial para o desenvolvimento de intervenções e abordagens educacionais que atendam às necessidades únicas desses estudantes, promovendo sua participação na sociedade. A compreensão da DI é um fato fundamental na busca por estratégias eficazes de intervenção e apoio a indivíduos que enfrentam esse desafio, explorando suas definições, classificações, causas e abordagens educacionais.

No primeiro segmento, pretende-se adentrar no universo conceitual da DI, passando por diversas definições propostas por organizações internacionais, como a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), que auxiliam na caracterização desses indivíduos. Conheceremos as diferentes classificações que os categorizam em graus e tipos, reconhecendo a complexidade das variações dessa deficiência.

No segundo segmento, o caminho é a investigação das causas subjacentes à DI, analisando fatores genéticos, ambientais, pré e pós-natais que podem contribuir para o desenvolvimento da condição. Também, verificar as particularidades no meio educacional dos estudantes com DI, garantindo-lhes atendimento apropriado. Embora a compreensão das características e causas seja igualmente importante, faz-se necessário considerar o contexto mais amplo dos estudantes, cultura e relações sociais. Nesse segmento, trata-se das questões culturais e psicossociais que influenciam a vida das pessoas com DI, bem como os desafios que enfrentam em seu dia a dia.

Por fim, no último segmento, realizaremos análise das diversas abordagens educacionais adotadas para apoiar o aprendizado, com inclusão, educação especializada, estratégias pedagógicas e recursos que podem ser utilizados para fomentar a EI para esse público.

4.1. Definições e classificações da deficiência intelectual

Deficiência é uma palavra que pode trazer estranhamento e repulsa para muitos, porque remete a defeito, algo incompleto, talvez por desconhecer suas especificidades ou por não saber como intervir, conviver com pessoas nessa condição. Ao longo da História, têm-se registros de casos terríveis de exclusão social, cultural e escassas oportunidades educacionais.

No final do século XX houve avanços no processo educacional, com leis que asseguram a matrícula no ensino comum. Como tem sido a realidade desses estudantes nas instituições de ensino? A escola propicia o aprendizado ou garante o ingresso? O desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência se constituíram ao longo da História, em meio a diferentes definições e significações, que foram substituídas para superarem as representações negativas e estigmatizadas, apoiadas em abordagens que trazem o que é normal na progressão humana. Em diferentes momentos predominaram visões baseadas em concepções inatistas, para as quais o desenvolvimento está pré-determinado nas características pessoais e, em outros, concepções ambientalistas, prevaleceu a determinação do ambiente para o indivíduo.

Os estudos realizados por Vygotsky (2010) nos permitem perceber que o desenvolvimento do estudante em cada época coincide mais ou menos com pontos determinados da linha de seu desenvolvimento cultural. Cabe à educação ser um avanço, estabelecendo conexão intrínseca, propondo que o cognitivo de uma pessoa seja fortemente influenciado pelo meio social e cultural em que está inserido, pois esta atua como um componente vital. É na interação social, permeada por valores, normas e práticas, que ocorre a aprendizagem significativa. A educação, vista por Vygotsky (2010) como um fenômeno cultural, não apenas transmite conhecimento, mas também molda a mente do indivíduo de maneira inseparável de seu contexto. Realça a importância de considerar a influência da cultura no processo educacional, promovendo uma abordagem mais contextualizada e socialmente integrada para o desenvolvimento cognitivo.

Dessa maneira, a interação social da pessoa atípica promove situações ou dificuldades objetivas que impedem ou promovem a aprendizagem. É errôneo avaliar as possibilidades de desenvolvimento relacionando-as à deficiência, haja vista que, cada pessoa elabora suas dificuldades singularmente e desenvolve com o tempo, processos compensatórios diferentes a depender das situações que lhe surgem, das dificuldades específicas associadas à deficiência e da educação recebida. A compensação, que está relacionada ao modo como as pessoas podem superar ou lidar com limitações, ou deficiências em uma área específica através das habilidades, em outras áreas, se organiza a partir de situações que instigam a necessidade de superação. Não se trata de um fato natural, depende da interação e mediações recebidas pelo meio social, onde o aprendiz está inserido (Garcia, 2018).

Aparentemente, quanto maiores forem as barreiras, maiores serão as possibilidades de compensação. Portanto, para compreender os processos de desenvolvimento da pessoa com DI, cabe não apenas conhecer características da própria deficiência ou seus aspectos quantitativos. Mas conhecer a pessoa, investigar o lugar que a deficiência ocupa em sua vida, como a sua

subjetividade se organiza em face dessa deficiência, quais mudanças pessoais foram produzidas ou se apresentam como possíveis. Vygotsky (2011) ao discutir a defectologia que trata dos diferentes níveis de desenvolvimento, especificamente de crianças com algum tipo de deficiência, abre-nos possibilidades de ampla reflexão sobre o humano, visto que a deficiência manifestada na infância repercute no desenrolar da vida até a fase adulta.

Para Vygotsky (2010), as estruturas que favorecem esse fator são moldáveis ao longo da história, do individual e através das relações que vamos fazendo com o meio. E todo nosso funcionamento psicológico tem como base as relações sociais, em um contexto histórico e cultural, sendo esta, parte essencial, fundamental desse processo de construção da natureza humana e da humanização do homem. O homem histórico e cultural se constituirá por meio da relação mediada por sistemas simbólicos presentes no cultural e no social. Esses elementos mediadores, os quais são ferramentas auxiliares da atividade humana.

Para Santos (2012), a deficiência não deve ser vista como uma questão entre boa ou ruim, mas observada como uma habilidade, uma condição em déficit, perda ou anormalidade estrutural, não cultural, que possui características específicas e distintas, consoante ao tipo de deficiência em questão. Já a DI, em particular, é uma deficiência singular com suas próprias características e distinções em relação a outras. No percurso histórico, as terminologias usadas para identificar a DI avançaram. Era denominada, por exemplo, como idiotia, debilidade mental, infradotação, imbecilidade, retardo mental, déficit intelectual/cognitivo e deficiência mental, porém, atualmente, o termo utilizado é DI (Pletsch, 2009).

Vale destacar a necessidade de diferenciar o termo “deficiência mental” e “deficiência intelectual”, devido ao primeiro sugerir doença mental, que se refere a transtornos psicopatológicos. E o segundo, compreendido como condição caracterizada por limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas que necessitam de apoio do ambiente social para seu desenvolvimento. Sasaki (2005) avulta que houve uma crescente rejeição ao uso do termo “mental” em comparação ao “intelectual”, conforme estabelecido pela Organização Pan-Americana da Saúde e pela OMS, na Declaração de Montreal sobre DI, em 2004.

Com base na CID-10 (OMS, 1995), a DI é definida como condição caracterizada por desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, resultando em comprometimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, ou seja, das funções cognitivas. Essa deficiência é classificada entre os tipos de diagnóstico F70-F79. Malloy-Diniz *et al.* (2010) relatam que, em termos gerais, as funções cognitivas correspondem ao conjunto de habilidades

e processos mentais que permitem a aquisição e o uso do conhecimento. Essas funções englobam capacidades como a linguagem, percepção, memória, raciocínio, abstrações, pensamento, entre outras, e permitem a realização de tarefas complexas como leitura, escrita, cálculos e conceitualização.

A DI não implica necessariamente em uma incapacidade, que se refere à impossibilidade temporária ou permanente de realizar determinadas atividades devido às limitações cognitivas. Conforme AAIDD (2011), OMS (1995) e American Psychiatric Association (APA, 1995), está relacionada a um desenvolvimento incompleto das faculdades intelectuais. Contudo, não significa que as pessoas com DI não possam realizar atividades de cunho intelectual, prático e social.

4.2. Causas e particularidades da deficiência intelectual

As causas da DI são diversas. Nosso cérebro é formado por cerca de 100 bilhões de neurônios conectados, estabelecendo uma rede neural, trocando informações nesse sistema e exercendo funções neurológicas vitais ao nosso corpo como respiração, frequência cardíaca, até funções mais complexas como pensar, tomar decisões, gerenciar emoções, sentimentos, abstrair. Conseqüentemente, ao analisar o princípio da rede neuronal, a DI é causada por uma alteração nessas redes que leva a limitações específicas no desenvolvimento cognitivo, especialmente no raciocínio abstrato, presentes desde a infância (Guilhoto, 2011). O aperfeiçoamento do cérebro começa na vida intrauterina e vários fatores podem influenciar o risco de DI, desde a gravidez e até os primeiros anos de vida:

[...] pré-natais, perinatais e pós-natais. Entre os fatores pré-natais podemos citar doenças genéticas, metabólicas congênitas (erros inatos de metabolismo), malformações cerebrais, desnutrição materna, falta de cuidados pré-natais, uso de drogas, álcool, tabaco etc. Os fatores perinatais incluem prematuridade, insuficiência placentária, anoxia neonatal, infecções e alterações metabólicas no recém-nascido; os pós-natais incluem desnutrição infantil, infecções, falta de estimulação adequada etc. (Guilhoto, 2011, p.13)

De acordo com Guilhoto (2011), fatores genéticos podem desempenhar papel importante como causadores da DI. Mutações e síndromes genéticas, anormalidades cromossômicas podem levar ao seu desenvolvimento como, por exemplo, a síndrome de Down que é causada por uma cópia extra do cromossomo 21. As condições genéticas podem afetar o cognitivo e adaptativo de uma pessoa com DI. Doenças infecciosas e Doenças Sexualmente

Transmissíveis (DSTs) podem ser transmitidas da grávida para o feto, podendo causar DI no bebê:

Antes ou após o nascimento, infecções de qualquer natureza, atingindo o sistema nervoso do feto ou da criança. Também podem levar à deficiência intelectual, como ocorre às outras infecções sexualmente transmissíveis, como a herpes e sífilis, assim como infecções bacterianas levando a meningites (Funayama, 2011, p. 17).

Fatores ambientais também têm impacto significativo. Exposição a toxinas ambientais, como chumbo, uso excessivo de álcool durante a gravidez ou na infância, podem afetar o desenvolvimento do cérebro. A falta de estimulação cognitiva adequada na infância, acesso a cuidados de saúde insuficientes e nutrição inadequada também podem contribuir para a DI (Funayama, 2011). Torna-se importante observar que pode ser causada por uma variedade de agentes e muitas vezes é resultado de interações complexas entre fatores genéticos e ambientais, não de um único fator. A prevenção e a intervenção precoce, quando aplicáveis, são fundamentais para lidar com os fatores de risco, que podem ser modificados de modo a garantir um crescimento saudável às pessoas com DI. São essenciais para auxiliar a maximizar seu potencial e melhorar a qualidade de vida, minimizando suas limitações.

Santos (2020) compreende a DI como uma condição que pode trazer desafios para o processo de aprendizagem, mas que não deve ser vista como incapacidade absoluta. Considera ser essencial a mediação da aprendizagem e do uso da comunicação assertiva para possibilitar a participação na alfabetização e em outras atividades escolares que propiciem seu desenvolvimento. Ressalta a necessidade de um olhar singular, individualizado, considerando suas particularidades e potencialidades e defende uma prática pedagógica inclusiva que considere as diferenças, promova a participação e inserção de todos.

A DI é vista como uma condição que apresenta desafios específicos para o processo cognitivo. Rodrigues e Leite (2010) relatam ser caracterizada por um funcionamento intelectual abaixo da média, acompanhado por limitações adaptativas em áreas de habilidades, tais como: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, autonomia, saúde, segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Essas limitações podem ser identificadas durante o período de desdobramento. A DI é classificada de leve a profunda, dependendo do grau de comprometimento das funções cognitivas. Amplitude aproximada para cada nível de DI:

- Leve - Dificuldades de aprender habilidade que envolva leitura, escrita, matemática, pensamento abstrato, tempo e dinheiro;

- Moderado - Desenvolvimento lento da linguagem e habilidades pré-acadêmicas, lento progresso na leitura, escrita, matemática, tempo e dinheiro;
- Grave - Pouca compreensão da linguagem escrita, conceito de números, quantidade, tempo e dinheiro;
- Profunda - Pode adquirir habilidades como classificar e combinar se associadas às características físicas (Munhoz; Santos, 2022, p. 72).

DI não é doença mental e não deve ser confundida com outras condições, como dificuldades de aprendizagem, transtornos de comportamento ou transtornos emocionais. Para Santos (2020), a mediação da aprendizagem e o uso da comunicação assertiva são fundamentais no processo de aprendizagem dos estudantes com DI. Expõe a relevância do uso de recursos pedagógicos que respeitem as especificidades, promovendo a inclusão para garantir o acesso ao conhecimento. É fundamental que os educadores sejam capacitados e sensibilizados para lidar com as diversidades e atender às necessidades individuais dos estudantes. Vygotsky (2022) conclui, que o estudante com deficiência também se desenvolve, mas distintamente, por caminho diferente, com outros meios, e o professor precisa conhecer a peculiaridade do trajeto que conduzirá, assegura que o desenvolvimento de qualquer pessoa, tenha deficiência ou não, depende das oportunidades de aprendizagem e das relações que estabelece.

A DI não se esgota na sua condição orgânica e nem pode ser definida por um único saber. É, como o próprio conceito de pessoa, uma interrogação e um objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento. Essa dificuldade em definir o seu conceito tem tido consequências muito marcadas no modo como as pessoas em geral, as organizações e instituições sociais lidam com a deficiência. O medo face à diferença e ao desconhecido é responsável, na maioria, pela discriminação que a escola e a sociedade promoveram às pessoas com deficiência em geral, mas muito particularmente às com DI. O professor precisa acreditar na capacidade do estudante com DI de superar seus limites. Conhecê-lo, saber quem é, do que gosta e do que não gosta. Suas limitações e potencialidades são a forma mais fácil de dar sentido ao seu aprendizado.

4.3. Abordagens educacionais para pessoas com deficiência intelectual

Como entendemos e abordamos a DI é significativamente impactada pela teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, que foi desenvolvida na União Soviética no início do século XX. A interação social e a mediação pedagógica são enfatizadas como componentes essenciais para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento desses indivíduos, nesta abordagem, que também evidencia a importância do contexto sociocultural no desenvolvimento humano. A

teoria histórico-cultural sustenta que as interações entre as pessoas influenciam culturalmente o desenvolvimento cognitivo e intelectual, além dos critérios biológicos. Desde que as técnicas de mediação educacional sejam adaptáveis às necessidades únicas de cada pessoa, com DI podem beneficiar das mesmas técnicas dispensadas àqueles sem deficiência:

Nesse sentido, consideram-se algumas técnicas e procedimentos fundamentais no trabalho desenvolvido com o aluno com deficiência intelectual, as quais devem enfatizar a mediação a ser realizada pelo educador para a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades da criança, e também investir na compensação para libertar a criança das impressões perceptuais concretas. Portanto, o educando deve ser desafiado, conduzido ao processo de generalização do pensamento, ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (Garcia, 2018, p. 108).

A referida teoria valoriza a inclusão e a participação efetiva das pessoas com DI em atividades educacionais e sociais. Realça que o aprendizado ocorre por meio da interação com pessoas mais experientes, como professores, colegas e familiares. Essas interações mediadas são fundamentais para fornecer suporte, estimular o cognitivo e propiciar a aprendizagem:

A mediação social e pedagógica exerce papel primordial no desenvolvimento das funções intelectivas do psiquismo humano, que não é estático nem deve ser entendido considerando somente a condição biológica (Garcia, 2021, p. 11).

A mediação pedagógica desempenha papel central. Professores são vistos como mediadores que auxiliam na internalização dos conhecimentos, habilidades e estratégias para enfrentar desafios e superar limitações. Importante flexibilizar as atividades, oferecendo suporte individualizado e criando um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante.

Vygotsky (2022) salienta a importância da linguagem e dos signos culturais no cognitivo. A linguagem é considerada uma ferramenta fundamental para a mediação do pensamento e para a construção de conceitos e significados. Os professores podem utilizar recursos visuais, materiais concretos, estratégias de comunicação para facilitar a compreensão e a expressão dos estudantes com DI. Tendo em vista que amplitudes podem ser imprecisas, pois a capacidade cognitiva pode variar significativamente, enfrentando desafios em áreas como o raciocínio abstrato e a generalização de conceitos complexos.

Garcia (2021) evidencia que o sistema educacional de pessoas com DI requer abordagens pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares e suporte individualizado. Evidenciando a importância de valorizar capacidades e potências, possibilitando oportunidades

para desenvolverem habilidades cognitivas mais avançadas e alcançarem um nível máximo de participação e autonomia.

O desenvolvimento da pessoa com deficiência (Vygotsky, 2010) segue igual àquelas que não têm. No entanto, estudantes com DI estabelecem formas muito específicas para realizarem suas apropriações do conhecimento. As mediações sociais, o meio em que esse aprendiz está inserido, trazem diferença para a sua apropriação. O conhecimento dos bens culturais historicamente construídos pela humanidade não está condicionado a um amadurecimento biológico do indivíduo, devemos considerá-lo como base, mas não como único fator. As capacidades e possibilidades não estão dadas no seu aparato biológico, as condições de vida e educação são fundamentais para poderem desenvolver-se. Em especial, as pessoas com deficiências necessitam de mediadores capazes de conduzir de maneira eficiente e específica cada aprendiz e ser fonte para a superação de suas limitações (Garcia, 2021).

Diante desse cenário, vimos a grande importância das mediações sociais e pedagógicas para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com DI, através da acolhida afetuosa, do diálogo, boa interação, verificação atenta dos detalhes, metodologias ativas, contato com a família. A escola torna-se um espaço privilegiado, necessitando organizar-se para que todos tenham experiências que resultem em oportunidades de aprendizagens significativas. Para tanto, os pressupostos de Vygotsky (2010) reforçam a importância das inter-relações, entre professor/estudante, estudante/estudante, professor/família, família/estudante, escola/sociedade, para a abertura de novos caminhos de aprendizagem.

A Defectologia visa compreender o desenvolvimento e a educação de estudantes com dificuldades, incluindo aquelas consideradas “anormais” conforme com os padrões convencionais. O termo “anormal” é utilizado aqui para se referir a estudantes com deficiências, transtornos ou outras condições que afetam seu desenvolvimento e aprendizagem. Surge em um contexto onde eram frequentemente excluídas da educação formal e estigmatizadas pela sociedade. No entanto, os pesquisadores e educadores que se dedicaram ao estudo da Defectologia buscam entender as características e necessidades desses estudantes, a fim de oferecer intervenções educacionais adequadas e promover seu desenvolvimento (Vygotsky, 2022).

Faz-se necessária à análise das características individuais, bem como à compreensão das influências sociais e ambientais, a fim de identificar as dificuldades específicas enfrentadas por eles, bem como suas potencialidades e habilidades. Sobrepuja-se a importância da EI centrada, que considere suas necessidades individuais e promova seu pleno desenvolvimento. Isso envolve a adaptação de métodos e materiais educacionais, a criação de ambientes de

aprendizagem acolhedores e a oferta de suporte especializado. Nesse contexto, nos explica o estudioso que:

Consideramos esta exposição fundamental para a Educação Especial ou Educação Inclusiva, haja vista a necessidade de debater sobre o fatalismo e o determinismo biológico como fundantes na formação do psiquismo humano e apontados como responsáveis pelo não desenvolvimento da pessoa com deficiência. Ao entendermos a formação social da mente ou do psiquismo humano como fruto da relação dos homens com o mundo, fica evidenciado, de acordo com a teoria vygotskyana, que o homem é considerado como criador e criativo. Isento, porém, de uma prática social estabelecida, as possíveis apropriações, por ela proporcionadas, podem ser apresentadas ao homem de maneira alienada, embotada, de forma reprodutiva e não criativa (Garcia, 2021, p. 15).

É essencial abandonar estigmas e preconceitos associados aos estudantes considerados anormais e adotar uma abordagem centrada na diversidade e inclusão. Cada estudante é único, com suas próprias capacidades, desafios e potencialidades. O estudo de desenvolvimento e educação na Defectologia visa fornecer-lhes oportunidades de aprendizagem significativas e apropriadas, permitindo que alcancem seu potencial máximo e sejam incluídas na sociedade de maneira e igualitária. Ao falarmos da educação de pessoas com DI, é primordial considerar a importância da mediação pedagógica, que pode ser realizada por um professor, um colega ou um familiar, que atue como facilitador do processo de aprendizagem. O mediador utiliza estratégias e recursos adequados para estimular a participação ativa da pessoa com DI, de modo a favorecer a construção do conhecimento. Avulta-se, então, a importância das funções psicológicas superiores, como a linguagem, a memória, a atenção e o pensamento abstrato, no cognitivo das pessoas com DI.

Tendo como suporte as interações sociais e/ou o acesso a ferramentas culturais, como a linguagem escrita e os recursos educacionais, as funções psicológicas superiores podem ser adquiridas e aprimoradas, permitindo o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Frisando a importância do ambiente educacional inclusivo, onde as pessoas com DI tenham a oportunidade de interagir com seus pares e participar de atividades significativas. Nessa condição, a aprendizagem é vista como um processo social e culturalmente mediado, no qual esses indivíduos podem construir conhecimento por meio de interações colaborativas e contextos desafiadores.

Vygotsky (2007, p. 141) enfatiza que os gestos representam uma forma de simbolizar ações, atos, sentimentos e objetos no imaginário infantil, pois “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, bem como uma semente contém um carvalho”.

Garantindo as brincadeiras e a imaginação presentes na infância, como fundamentais para a promoção da escrita, haja vista que, para a criança, os gestos são uma espécie de escrita feita no ar e os signos escritos, os gestos registrados.

Na segunda etapa, a criança começa a realizar a junção dos gestos com a escrita. A fase dos jogos, do rabisco para o desenho, representando significados, indo em direção à escrita gráfica. Vygotsky (2007, p. 140) ressalta que, “do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar a fala”, as brincadeiras simbólicas, desenhos como símbolos de expressão até chegarmos à representação da fala pela escrita.

Nos estudantes com DI, o desenvolvimento dos jogos simbólicos, que necessitam de abstrações e da escrita, representa uma forma diferente dos estudantes sem deficiência. Isso ocorre devido às limitações nas funções psicológicas superiores e nas habilidades cognitivas que muitas vezes estão associadas à DI, por exigir a compreensão de conceitos abstratos. A aprendizagem pode ser mais lenta e exigir adaptações específicas, envolvendo o uso de estratégias de ensino mais visuais, práticas e repetitivas, bem como o uso de recursos de apoio, auxiliam na expressão escrita, sempre observando as necessidades individuais.

Para Pletsch (2010, p. 187), a aprendizagem “não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional”. A autora mostra a importância da utilização e adaptação de materiais que auxiliem a aprendizagem dos estudantes com DI, por meio de jogos, materiais concretos, brinquedos e brincadeiras, que contribuam e auxiliem na aprendizagem.

Professores que atuam com estudantes com DI, sejam em AEE, na sala de recursos multifuncionais ou na sala comum, precisam pensar metodologias que instiguem o aprendizado do sistema de escrita alfabético, de modo a promover a alfabetização. Metodologias que atendam as especificidades e reflitam no nível de aprendizagem da criança e na zona de desenvolvimento proximal em que se encontra, para proporcionar benefícios às que serão desenvolvidas (Vygotsky, 2010).

Planejar, replanejar, pensar, repensar a prática docente e suas metodologias, são atitudes primordiais, ainda mais para o professor do AEE da sala de recursos multifuncional, para construir sua prática considerando as necessidades e especificidades, e que precisa ter seu direito a aprendizagem garantido.

5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo descrevemos os procedimentos adotados para a realização da pesquisa: seleção do campo, técnica para a coleta de dados, os critérios para escolha dos participantes, instrumentos utilizados, sua aplicação, bem como a descrição da inserção da pesquisadora no contexto estudado. Com também as técnicas de coleta de dados nas intervenções pedagógicas, avaliação inicial e final, entrevistas e análise dos portfólios dos estudantes.

5.1. Desenho da pesquisa

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa utilizando-se da metodologia da pesquisa participante (Brandão, 2007), a qual visa explorar de maneira profunda as experiências e perspectivas dos participantes em relação ao fenômeno estudado.

A ênfase recai sobre a compreensão das nuances, significados e condições subjacentes ao tema da pesquisa. Ao contrário de abordagens quantitativas, a pesquisa qualitativa tem em vista capturar a complexidade e a subjetividade por meio da interação ativa entre pesquisadores e participantes, conferindo um caráter mais interpretativo à investigação (Minayo, 2014).

A metodologia de pesquisa participante nessa conjuntura implica uma colaboração estreita entre a pesquisadora e os pesquisados, reconhecendo que estes últimos não são meros objetos de estudo, mas agentes ativos na construção do conhecimento. Assim, “de modo geral, elas partem de diferentes possibilidades de relacionamentos entre os dois polos de atores sociais envolvidos, interativos e participantes” (Brandão; Borges, 2007, p. 53).

Na pesquisa social, objetiva-se fazer a mediação entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica (Minayo, 2014), podendo ser utilizadas diferentes metodologias. Entretanto, os métodos adotados precisam ser compatíveis aos objetivos da pesquisa, a fim de apreender todas as dimensões do fenômeno social a ser estudado.

Essa é uma pesquisa exploratória, que busca, por meio dos seus métodos e critérios, uma proximidade da realidade do objeto estudado, de modo a apresentar como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, abrindo investigação para estudos posteriores (Gil, 2008).

A questão levantada nessa investigação foi a seguinte: no atendimento educacional especializado, a utilização de atividades de consciência fonológica tem quais efeitos no desenvolvimento do sistema de escrita alfabética para estudantes com deficiência intelectual leve e não alfabetizados? Com interação e envolvimento da pesquisadora com os pesquisados,

na SRM, a pesquisa participante desafia o pesquisador a compreender profundamente os sujeitos envolvidos, não apenas alguns fragmentos da sua realidade (Brandão, 1999).

De acordo com Shmidt (2006), o termo participante sugere a dubitável inserção do pesquisador num campo empírico de investigação, que engloba a vida social e cultural de outro, que tanto pode estar distante quanto próximo.

Portanto, o pesquisador:

[...] é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor. Desde as primeiras experiências etnográficas, pesquisador e pesquisado foram, para todos os efeitos, sujeitos e objetos do conhecimento e a natureza destas complexas relações estiveram, e estão, no centro das reflexões que modelam e matizam as diferenças teórico-metodológicas (Shmidt, 2006, p.14),

Nesse sentido, no contexto da pesquisa, a participação aconteceu em virtude da relação de pesquisadora, professora dos sujeitos da pesquisa e pelo processo de interação na coleta de dados, cujo objetivo geral era analisar as intervenções pedagógicas que envolvem atividades de consciência fonológica para o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética em estudantes com DI leve matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

Para conseguir atingi-lo focamo-nos em responder os objetivos específicos que são:

- Investigar sobre a história de vida do estudante com deficiência intelectual leve, partindo do contexto social do nascimento até a vida escolar;
- Identificar o conhecimento real do estudante com DI leve sobre o sistema alfabético, especificamente no que diz respeito às habilidades de escrita e leitura;
- Avaliar os efeitos de atividades de consciência fonológica sobre o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética de estudante com DI leve;
- Descrever como a mediação de atividades de consciência fonológica colabora para o avanço na escrita dos estudantes com DI leve.

A coleta de dados compreendeu: pesquisa participante com intervenções pedagógicas, pesquisa documental por meio dos portfólios dos participantes da pesquisa e entrevista estruturada com os responsáveis.

Pesquisa participante com intervenções pedagógicas de alfabetização está ligada à necessidade de desenvolver abordagens educacionais inclusivas, reconhecendo-os como parceiros ativos no processo de aprendizagem. A natureza participativa dessa metodologia permite uma colaboração entre a pesquisadora e seu objeto de estudo, proporcionando uma compreensão mais profunda das necessidades específicas desses e identificando estratégias

pedagógicas adaptativas.

A pesquisa participante, com foco em intervenções pedagógicas, busca não apenas compreender os desafios enfrentados na alfabetização, mas também promover ações que possam melhorar significativamente o processo de aprendizagem. Essa abordagem não se limita à observação passiva, ao contrário, propicia a criação de estratégias ajustáveis às necessidades específicas, considerando suas habilidades, preferências e ritmos de aprendizado.

Isso representa então, uma resposta comprometida com a construção colaborativa do conhecimento, visando não apenas entender, mas também transformar positivamente o cenário educacional para torná-lo mais inclusivo, acessível e adaptado às necessidades individuais.

A pesquisa documental assume o significado de prova, instrumento escrito, que atesta a realidade, serve de registro, prova ou comprovação de fatos, ou acontecimentos, “afinal, [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (Cellard, 2008, p. 295). O estudioso amplia o conceito de documento, definindo-o como sendo todo indício que serve como prova da realidade investigada.

A pesquisa documental acontecerá através da análise da avaliação inicial, avaliação final e atividades realizadas pelos participantes da pesquisa durante as intervenções pedagógicas, anexadas aos portfólios de cada estudante, para verificar os avanços na aquisição do sistema de escrita alfabética, durante a pesquisa.

Brandão e Borges (2007) aprofundam um pouco mais ao garantirem que não existe um modelo pronto e acabado de pesquisa participante, mas algumas características comuns nesse tipo de pesquisa, como a intencionalidade, que visa atividades de investigação e de ação educativa. Ou seja, uma proposta de ação, buscando transformação social, de possibilidades reais e concretas na busca de novos caminhos e soluções das problemáticas encontradas.

Optamos por utilizar também entrevista para coleta de dados. Para Fiorentini e Lorenzato (2009), a entrevista trata-se de uma conversa a dois com propósitos bem definidos que, além de permitir uma obtenção mais direta e imediata dos dados, serve para aprofundar o estudo, complementando outras técnicas de coleta de dados.

A grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta e permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (Ludke e André, 1986, p. 34).

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, utilizou-se a entrevista estruturada com os responsáveis para conhecer os dados da gestação, nascimento, desenvolvimento motor,

linguagem oral, vida familiar, entre outras informações importantes para conhecer a história de vida. Os dados foram estruturados em forma de texto, para melhor análise e compreensão.

A categorização é feita a partir da análise de todos, a fim de responder ao questionamento da pesquisa e ampliar o conhecimento sobre o assunto, articulando com a realidade social vivenciada.

A análise final será apresentada na Defesa da Dissertação, a pesquisa procurará estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos apresentados, promovendo a relação entre a teoria e a prática. (Minayo, 2014).

5.2. Amostra e critérios de seleção

O estudo foi realizado em uma escola urbana de ensino fundamental, localizada no município de Sinop-MT, que atende estudantes do 5º ao 8º ano, distribuídos em dois turnos – matutino e vespertino – da seguinte forma: 3 turmas do 5º ano, 7 turmas de 6º ano, 8 turmas de 7º ano, 4 turmas de 8º ano. Há também laboratório de aprendizagem para aqueles que apresentam dificuldades em Matemática e Língua Portuguesa e AEE, denominado de SRM para o público-alvo da EE. A escolha da escola deu-se em virtude de ser local de trabalho da pesquisadora, como professora do AEE na SRM.

Estão matriculados nessa sala, três estudantes com transtorno do espectro autista, um com paralisia cerebral e atraso cognitivo, dois com baixa audição, dois com baixa visão, dois com déficit motor, quatro com deficiência intelectual leve, um com transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, um com deficiência física, apresentando-se sob a forma de paraplegia. Totalizando 16 estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento.

No desenvolvimento diário das aulas no AEE, são considerados, a partir de avaliação diagnóstica, no início do ano letivo. Os estudantes são agrupados de acordo com seu nível de aprendizado, ocorre esse direcionamento devido ao quantitativo de estudantes matriculados na SRM, não sendo possível individualizar os atendimentos. Ao agrupá-los considerando seu nível de desenvolvimento cognitivo, são pensadas atividades igualitárias, sem prejuízos à dignidade e moral.

Os critérios para selecioná-los para participar da pesquisa foram: estar matriculado na escola; nos anos finais do ensino fundamental (7º ou 8º anos); na SRM na mesma escola; não ser alfabetizado; ser assíduo, tanto na sala de aula comum quanto na SRM; possuir laudo médico

descrevendo a deficiência e o grau de comprometimento, que deve ser leve para ser participante. O critério para a escolha do adulto é que seja o responsável legal do estudante com deficiência intelectual leve selecionado.

Inicialmente, houve contato com a gestão escolar para informar sobre a pesquisa e averiguar seu interesse, em qual escola participasse. Após essa etapa e confirmada a parceria, realizamos contato com a Diretoria Regional de Ensino (DRE/MT), onde foi avaliada e autorizada. Em seguida, a pesquisa foi submetida na Plataforma Brasil, passando pelo crivo e aprovação do CEP, da UNEMAT com parecer número 6.169.031.

Com a aprovação, dois estudantes que tinham os critérios já estabelecidos, bem como seus responsáveis, foram convidados a participarem da pesquisa. Ambos cursando o 7º ano do ensino fundamental, com 12 anos, não alfabetizados, com deficiência intelectual leve, assíduos nas aulas da sala comum e na SRM. O aceite confirmado, todos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B e C), impresso em duas vias, sendo uma do participante e outra da pesquisadora.

5.3. Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

Escolhidos dois estudantes dentro do perfil estabelecido, para a coleta de dados. Elaborou-se o cronograma de atendimento semanal (terças-feiras e quintas-feiras das 7h às 9h), com duração de 2 horas por atendimento, no período de julho a dezembro do ano de 2023. Obedecendo ao projeto de intervenção, que compreendeu as seguintes etapas: avaliação diagnóstica inicial, intervenções pedagógicas com atividade de rimas, aliteração, consciência de sílabas e consciência de palavras, e avaliação final, especificadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Cronograma de intervenções

Mês	Tipo de atividade	Quantidade de intervenções no mês	Carga horária mensal das intervenções
Julho	Avaliação inicial; Atividades com rimas;	4	8 horas
Agosto	Atividades com rimas;	10	20 horas
Setembro	Atividades com aliteração;	8	16 horas
Outubro	Atividades com aliteração; Atividade com consciência de sílabas;	9	18 horas
Novembro	Atividades com consciência de sílabas;	9	18 horas

	Atividade com consciência de palavras;		
Dezembro	Atividades com consciência de palavras; Avaliação Final.	4	8 horas

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Inicialmente fez-se a sondagem para diagnosticar em qual hipótese de escrita encontravam. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), a avaliação inicial da alfabetização deve ir além da simples verificação de conhecimentos prévios em relação ao sistema de escrita. Propõem uma abordagem qualitativa, considerando as concepções já existentes sobre a linguagem escrita, tendo como ferramenta a avaliação diagnóstica (apêndice F).

O próximo passo envolveu as intervenções pedagógicas, para tal o plano de ação foi desenvolvido com atividades de consciência fonológica envolvendo:

- Avaliação diagnóstica inicial - a primeira atividade preocupa-se em realizar de modo geral um diagnóstico do estudante, inferindo de forma mais precisa o nível de escrita (Ferreiro e Teberosky, 1986), em que se encontram.
- Atividades com rimas – estimulam o desenvolvimento das habilidades fonológicas e a promoção da consciência auditiva. Incentivando-os a identificar e reconhecer padrões sonoros semelhantes no final das palavras. Promove não apenas a consciência fonológica, mas também o gosto pela linguagem e pela exploração criativa das palavras (Soares, 2022).
- Atividades de aliteração - desempenham papel essencial na alfabetização, oportunizando o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Refere-se à repetição intencional de sons no início de palavras próximas e às atividades associadas, que visam aprimorar a consciência fonológica, permitindo que identifiquem padrões sonoros e os conectem às letras correspondentes. Fomentando não apenas a habilidade de decodificação, mas também o interesse pela sonoridade da linguagem (Soares, 2022).
- Consciência de sílabas - aspira desenvolver a habilidade de reconhecer, isolar e manusear as sílabas das palavras. Estimulam a identificação do número de sílabas em uma palavra, separá-las, juntá-las e até mesmo criar novas por meio da manipulação. Ajudando a compreender a estrutura das palavras, facilitando a transição da linguagem falada para a escrita. A consciência silábica é essencial para

a segmentação e decodificação de palavras, viabilizando bases para o desenvolvimento posterior da leitura e da escrita (Soares, 2022).

- Consciência de palavras - visam desenvolver a compreensão das estruturas e das funções das palavras no contexto da leitura e escrita, englobando diversas estratégias que instigam a formação da consciência lexical, incluindo a identificação, a segmentação e a contagem de palavras. Aprimorando a capacidade de reconhecer unidades significativas, compreendendo que as palavras são compostas por sequências específicas de letras e sons. Além de explorar o significado, ampliar o repertório linguístico e a compreensão no uso cotidiano (Soares, 2022).
- Avaliação final – oferece um panorama do progresso e do aprendizado ao longo do período das intervenções. A fim de identificar as habilidades adquiridas, as lacunas de conhecimento e as áreas que requerem reforço. Fornece informações sobre o desempenho individual, indicando qual nível de escrita encontra, de modo a fornecer indícios de que as atividades foram eficientes no progresso do sistema de escrita alfabética dos participantes da pesquisa (Ferreiro e Teberosky, 1986).

Os materiais utilizados para as intervenções pedagógicas foram: atividades impressas e jogos pedagógicos de alfabetização, distribuídos e desenvolvidos pelo MEC, pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). Também jogos e atividades⁴ disponíveis nos *Chromebooks* da escola e realizadas no AEE na SRM. No mês de dezembro de 2023 aconteceu a avaliação final, para constatação dos possíveis avanços no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Utiliza-se o mesmo modelo da avaliação diagnóstica inicial (apêndice F).

A entrevista com os responsáveis, sendo um por estudante, deu-se no mês de dezembro de 2023, (apêndice G), em data, horário e local marcados com antecedência e de maneira a deixar os participantes confortáveis e à vontade. Durante a elaboração do roteiro, formulamos perguntas que permitiram maior compreensão sobre a história de vida, desde a gestação. Foi o instrumento que nos munuiu de elementos significativos para compreender a realidade atual.

Na etapa final da pesquisa, ocorreu a análise dos dados coletados. Essa análise é fundamental para interpretar, dar sentido ao trabalho e responder ao questionamento da pesquisa, contextualizando-os no escopo teórico apresentado. Uma vez compreendidos os resultados, inicia-se a concepção do produto educacional, um guia orientativo pedagógica, projetado para fornecer orientação e suporte aos educadores em suas práticas de ensino.

⁴ Disponível no site www.wordwall.net.

5.4 Produto educacional

O produto educacional apresentado nesta pesquisa é um guia orientativo pedagógico, em formato de *e-book* que aborda práticas de alfabetização, com ênfase em estudantes com deficiência intelectual. É uma ferramenta contendo tanto fundamentos teóricos quanto atividades práticas, para auxiliar educadores no processo de alfabetização. O objetivo principal é disponibilizar um material acessível, de fácil compreensão, que possa ser utilizado para auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O *e-book* está dividido em duas seções, uma teórica e uma prática. Na parte teórica, são apresentados conceitos sobre: deficiência intelectual, mediação pedagógica e consciência fonológica. Incluindo as principais características dessa condição e as abordagens pedagógicas mais adequadas.

Na parte prática, são propostas atividades e estratégias específicas para o ensino da leitura e escrita, considerando as dificuldades e especificidades dos estudantes com DI, com sugestões de atividades e recursos que podem ser utilizados para tornar o processo de alfabetização eficiente. Espera-se que esse guia orientativo didático tenha impacto significativo, na prática educacional, oportunizando conhecimentos e orientações práticas para que educadores promovam a alfabetização. A disponibilidade desse material *online* facilitará o acesso de um público mais amplo a informações e recursos. Dessa forma, poderá contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes com deficiência intelectual.

6. NARRATIVAS VIVAS: O CONTEXTO DE VIDA DOS PARTICIPANTES

A história de vida de estudantes com DI geralmente traz relatos repletos de desafios, superações e conquistas. Esta seção se propõe a narrar a história de dois estudantes de 12 anos, do sétimo ano do ensino fundamental, participantes da pesquisa, identificados no texto por nomes fictícios escolhidos aleatoriamente, Marcos e Mateus. Detentores de histórias únicas e diferentes, mas com algo em comum: a DI.

Conheceremos as jornadas individuais, destacando as nuances de suas vidas e os momentos que moldam suas trajetórias educacionais. Fato que nos dá subsídios para compreender e reconhecer o valor único que cada um traz no contexto escolar e na aprendizagem, bem como o lugar que a escola ocupa na vida deles.

Ao mergulhar nessas narrativas, buscamos não apenas compreender os desafios enfrentados, mas também reconhecer as habilidades, paixões e conquistas que muitas vezes passam despercebidas. Cada uma dessas histórias é uma demonstração da resiliência humana e da importância de criar ambientes educacionais que valorizem o potencial individual, promovendo a tão sonhada sociedade inclusiva.

O que nos permitiu compreender melhor os diversos fatores que influenciam o aprendizado e o desenvolvimento. Ao examinar os relatos dos participantes, estivemos atentos não apenas às suas trajetórias escolares, mas também às suas vivências familiares, sociais e culturais, de modo a compreender a integralidade dos diferentes aspectos de suas vidas, que impactaram na aprendizagem.

Além disso, tivemos em conta a importância de se considerar o entorno familiar e as narrativas de vida dos educandos no momento de se produzir a análise dos dados a seguir. Isto porque, a família desempenha um papel fundamental na construção da identidade do indivíduo, um processo que é tanto pessoal quanto social (Ferreira e Nelas, 2006).

De acordo com Ferronato (2015), a identidade se desenvolve na infância mediante uma construção gradual que envolve sentimentos e pensamentos pessoais. Esse processo é influenciado pelo ambiente no qual o jovem está inserido, interagindo com novas culturas e valores. Portanto, a família, como primeira instituição socializadora, fornece os padrões de interpretação do mundo, valores, crenças e formas de agir, sendo essencial na formação da identidade pessoal e cultural do educando.

A construção da identidade familiar não se limita apenas aos laços consanguíneos, mas se baseia fortemente nos laços afetivos. Para tanto, Sales (2016) destaca que a convivência diária no ambiente familiar estabelece a base para a convivência em sociedade. Uma relação

positiva entre a família e o adolescente é determinante para a segurança e a formação da identidade da criança. Nesse sentido, a família deve ser um núcleo de apoio e um ambiente harmonioso, servindo como espelho para a vida em sociedade e para o desempenho escolar dos educandos.

Os conflitos familiares, incluindo conjugais e intrafamiliares, têm um impacto significativo na vida das crianças. Ferreira e Timbane (2019) mencionam que os conflitos são naturais na convivência dos casais, mas quando não resolvidos adequadamente, podem levar a agressões verbais, físicas, morais e econômicas, que influenciam negativamente a vida dos filhos.

A violência intrafamiliar, prosseguem os mesmos autores, caracterizada por ações ou omissões prejudiciais, afeta o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças. Esses conflitos podem resultar em sérios prejuízos para o desenvolvimento dos adolescentes, quebrando a confiança e a segurança no ambiente familiar (Costa; Teixeira, 2016).

A colaboração entre a família e a escola é essencial para o desenvolvimento do estudante. Santos e Coutinho (2020) destacam que a participação familiar no contexto escolar oferece uma base sólida para o desenvolvimento da personalidade e do processo de ensino-aprendizagem. Essa interação promove o bem-estar do estudante, incentivando-o a aprender e a desenvolver confiança, independência e potencialidades escolares. Além disso, a relação de cooperação entre a família e a escola melhora a comunicação entre os pais e os professores, facilitando o trabalho dos educadores e beneficiando o desempenho estudantil.

Os problemas no ambiente familiar são frequentemente relacionados ao desempenho escolar. Macedo e Miranda (2022) apontam que a proximidade entre a família e a escola permite que se procure, em conjunto, soluções para situações de conflito. Essa união é vital para proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento saudável dos adolescentes, especialmente aqueles com DI, que requerem um apoio ainda mais intenso e direcionado. Ao reconhecer e entender os conflitos familiares, a escola pode implementar estratégias pedagógicas que promovam um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor para esses estudantes.

Considerar a vida e o contexto familiar dos educandos é fundamental para uma educação eficaz, especialmente para crianças com DI. A família influencia diretamente a construção da identidade e o desenvolvimento emocional e social dos jovens. Conflitos familiares podem ter impactos negativos profundos, mas a colaboração entre a família e a escola pode mitigar esses efeitos e promover um ambiente de aprendizagem positivo. Portanto, é essencial que

educadores e profissionais de saúde trabalhem juntos para apoiar esses estudantes e suas famílias, garantindo um desenvolvimento pleno e saudável (Macedo; Miranda, 2022).

Para além do exposto, pode-se mencionar, também, a questão do abandono afetivo (Macedo; Miranda, 2022). Esse aspecto se torna ainda mais determinante quando lidamos com estudantes com DI, que necessitam de cuidados e suporte adicionais. A educação, nesse sentido, deve ser vista não apenas como um processo de transmissão de conhecimento, mas como um instrumento de inclusão e desenvolvimento integral do ser humano.

Macedo e Miranda (2022) trazem o caso concreto de J., um adolescente de 14 anos com múltiplos diagnósticos (autismo, TDAH - Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, esquizofrenia, entre outros), que ilustra bem a complexidade dessa questão. J. vive com sua mãe após a separação dos pais e enfrenta um abandono afetivo significativo por parte do pai. Esse abandono não se restringe à falta de afeto, mas também se estende ao desprezo pelos diagnósticos e pela necessidade de tratamento adequado, agravando ainda mais sua condição e dificultando seu desenvolvimento pessoal e educacional. A falta de apoio e o abandono afetivo geram uma regressão em seu tratamento, afetando profundamente seu bem-estar emocional e psicológico.

No contexto jurídico, dizem as mesmas autoras, o abandono afetivo e de incapaz são tratados com seriedade, prevendo punições para os responsáveis. O Código Civil brasileiro, em seu artigo 186, aborda a negligência parental e suas implicações legais, enquanto o artigo 227 da Constituição Federal assegura os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, incluindo o direito à convivência familiar e comunitária. O abandono de incapaz, previsto no artigo 133 do Código Penal, tipifica o abandono de pessoas vulneráveis, como J., que não conseguem cuidar de si mesmas devido às suas condições intelectuais.

A importância, então, do poder familiar, ainda conforme Macedo e Miranda (2022), que deveria ser exercido em regime de colaboração entre os pais, é fundamental para garantir uma educação interativa e completa. Esse poder é irrenunciável, inalienável e imprescritível, e deve ser baseado no afeto e na responsabilidade, conforme descrito por diversos juristas. Quando um dos pais falha em suas obrigações, o impacto negativo na vida do educando é imenso, comprometendo sua formação e desenvolvimento integral.

O abandono afetivo não é apenas uma questão de falta de presença física ou sustento material, envolve a omissão de cuidados emocionais, morais e sociais. Segundo Costa (2016), esse tipo de abandono pode ser mais prejudicial do que o abandono material, ao afetar diretamente a construção da personalidade e a autoestima da criança ou adolescente. O autor relata que a psicologia e o direito reconhecem que a falta de afeto pode gerar consequências

graves na formação do indivíduo, como baixa autoestima, sentimento de rejeição e dificuldades no rendimento escolar. A afetividade é um direito fundamental e deve ser promovida na família para garantir um ambiente saudável e propício ao desenvolvimento. A Constituição de 1988 e outras leis específicas, como a Lei da Guarda Compartilhada e a Lei da Alienação Parental, reforçam a importância do afeto e do cuidado no contexto familiar (Costa, 2016).

O princípio da paternidade responsável é essencial para assegurar que os pais cumpram seus deveres de prover sustento, educação e afeto aos filhos. Esse princípio se estende desde a concepção até que seja necessário para garantir todos os direitos previstos no artigo 227 da Constituição.

Feitas estas considerações, pode-se passar para as narrativas de vida de Marcos e Mateus.

6.1. Marcos

A história de vida de Marcos é um relato marcante de superação e perseverança. Desde os primeiros anos, enfrentou dificuldades devido à DI. Sua jornada na alfabetização e comunicação foi repleta de desafios. Os primeiros anos da vida foram marcados por uma compreensão gradual de sua condição, visto apresentar limitações específicas. Primeiro filho de uma família monogâmica, tradicional, composta por muitos familiares ao redor, como tios, primos, madrinha, padrinho e avós. Nascido no Maranhão, morou nesse Estado até seus oito anos, veio com os pais para Sinop-MT em busca de trabalho por estarem desempregados e passando por privações.

Sua família percebeu desde cedo que havia algo diferente, porém na escola foram aconselhados a procurar ajuda profissional. Aos quatro anos, ao iniciar a pré-escola, não falava e apresentava lentidão ao responder os comandos, relatos da mãe: “sabia que não era normal, mas estavam esperando, porque lá no Maranhão tem crianças que demoram mais tempo pra falar e ele brincava normal” (Entrevista concedida pela mãe do Marcos no dia 14/12/2023).

Ao procurar um médico, veio o diagnóstico de DI, sem necessidade de medicação. Foi sempre uma criança calma, carinhosa, sem dificuldades para dormir ou dispersa no cotidiano escolar, ou em casa. Encaminhado para uma fonoaudióloga, com os exercícios nas terapias e em casa, conseguiu, dois anos depois, começar a falar de maneira que todos compreendessem.

A mãe de Marcos relata que, ao saberem da gravidez, todos ficaram muito felizes. Era uma gravidez planejada, sem intercorrência grave, porém no terceiro mês sofreu uma queda.

Não teve hemorragia, nada que fosse relevante, nenhuma doença durante a gestação. Nasceu de parto cesariano, haja vista que após horas de tentativa para que o parto ser normal, a mãe não conseguiu. A criança chorou logo que nasceu e não teve anoxia neonatal. A mãe não lembra a nota do Apgar⁵, mas mamou algum tempo após o nascimento. Foram para casa com um bebezinho saudável.

O seu desenvolvimento enquanto bebê transcorreu dentro da normalidade. Sentou, engatinhou e andou no tempo considerado correto, entretanto, na fala, teve êxito aos seis anos com auxílio de terapia com fonoaudióloga. Ao ser diagnosticado com DI, a família duvidou no primeiro momento, questionando a veracidade, já que não aparentava uma pessoa com deficiência.

Os pais ficaram receosos, com medo das barreiras e preconceitos que o menino haveria de enfrentar, comprometendo-se a proporcionar-lhe um ambiente amoroso e de apoio. Já o processo de alfabetização revelou-se uma jornada íngreme, como a mãe citou: “não sabia como ajudar meu filho nas tarefinhas porque, apesar de ter terminado os estudos (ensino médio), não tenho muito jeito pra ensinar” (Entrevista concedida pela mãe do Marcos no dia 14/12/2023).

Marcos, ao ingressar na escola, enfrentou obstáculos consideráveis na aprendizagem da leitura e da escrita. Seu caminho de insucesso na alfabetização deixou a família desanimada e preocupada, como relata sua mãe:

Não sabia o que fazer para Marcos aprender a ler e escrever, e vejo sempre ele com as mesmas atividades, vai na escola todo dia e não aprende, lá no Maranhão tinha professor que chamava ele de burro, repetindo as vogais e o ba, be, bi, bo, bu, todo ano e nada dele aprender a ler, quando viemos pra Sinop falamos que as escolas eram boas, mas nada dele aprender a ler (Entrevista concedida pela mãe do Marcos no dia 14/12/2023).

Apesar dos avanços na fala e na comunicação, enfrentou dificuldades significativas no aprendizado da leitura e escrita. Mesmo com o apoio de sua família, que não negligenciou a vida escolar, encaminhando-o para escola diariamente, tanto em sua cidade natal, no Maranhão como em Sinop, ainda não era alfabetizado no final do 5º ano. A mãe conta que sempre demonstrou interesse em frequentar a escola e realizar todas as atividades solicitadas. Com

⁵ O índice de Apgar é uma avaliação rápida e simples das condições vitais de um recém-nascido, geralmente realizado no primeiro e quinto minutos após o nascimento. Ele avalia cinco parâmetros: frequência cardíaca, respiração, tônus muscular, irritabilidade reflexa e cor da pele, atribuindo uma pontuação de 0 a 2 para cada parâmetro. Essa pontuação ajuda a determinar a necessidade de intervenções imediatas para garantir a saúde do recém-nascido.

persistência e determinação continuava a se esforçar nas atividades escolares com sorriso no rosto.

Marcos é um adolescente muito sorridente, com um olhar desconfiado. Nos primeiros contatos que tivemos no AEE, demonstrou muita insegurança e repetiu várias vezes “eu não sei ler”. Indagamos se gostaria de aprender a ler e respondeu: “oxi eu venho na escola pra aprender”. Sua família nutre muitas expectativas em relação ao seu aprendizado, que termine seus estudos e arrume um bom trabalho: “esse ano o Marcos foi muito bom, ele ficou focado nos estudos, tanto que ele não gostava de faltar na escola o dia que tem educação física e no dia de ir à sala de recursos” (Entrevista concedida pela mãe do Marcos no dia 14 de dez. 2023).

O garoto é uma fonte constante de inspiração, diz sua mãe. É um menino determinado, alegre, obediente, é incrível ver como é querido pela família, e pelas pessoas próximas.

“Como mãe, meu maior desejo é que Marcos seja feliz, respeitado e aceito pelo mundo ao seu redor, eu sei que sua vida pode ser difícil, mas estarei sempre ao seu lado, apoiando-o, amando-o, pode não estar alfabetizado, mas ele é um filho maravilhoso, e tenho orgulho dele todos os dias” (Entrevista concedida pela mãe do Marcos no dia 14 de dez. 2023).

Para Chacon (2011, p. 442), a família “pode ser rede de apoio ou impeditiva no processo de desenvolvimento dos membros que a compõem, sejam estes deficientes ou não”. Para o mesmo autor, nos últimos anos, a flexibilização dos papéis sociofamiliares permite que os pais se envolvam mais emocionalmente com seus filhos. Os “pais envolvidos” não apenas mostram disponibilidade emocional, mas também contribuem significativamente para o bem-estar dos filhos, influenciando positivamente suas relações sociais e desempenho escolar. Este envolvimento é importante para o desenvolvimento de adultos compreensivos e humanos, demonstrando que a presença paterna na educação desde cedo é vital.

Uma família saudável, do ponto de vista psicológico, caracteriza-se pela flexibilidade e troca de papéis entre seus membros. Em contraste, a rigidez ou estereotipia dos papéis é um traço de famílias neuróticas, levando frequentemente a alianças simbióticas e pactos clandestinos que dificultam a dinâmica relacional. Esta rigidez impede o envolvimento pleno de todos os membros da família, afetando a qualidade das relações e, conseqüentemente, o desenvolvimento individual (Glat; Duque, 2003).

Quando um dos membros da família é uma pessoa com deficiência, essa dinâmica torna-se ainda mais complexa. A família pode atuar tanto como rede de apoio quanto como um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. As relações familiares, que são mais transacionais do que fixas, alteram-se conforme mudam os papéis sociais e profissionais dos

seus membros, necessitando de constantes adaptações para garantir a sobrevivência e a qualidade de vida (QDV) de cada um e do grupo todo (Chacon, 2011).

A qualidade de vida da família reflete-se diretamente na QDV de seus membros. Chacon (2011) define QDV através dos componentes Ser, Pertencer e Tornar-se capaz, subdivididos em categorias que abrangem aspectos físicos, psicológicos, espirituais, sociais, comunitários, práticos, de lazer e crença pessoal. Uma família equilibrada e flexível contribui para uma QDV elevada, enquanto uma família rígida pode comprometer significativamente o bem-estar dos seus membros.

Apesar da importância reconhecida da família, a dinâmica das relações familiares envolvendo membros com deficiência é pouco estudada. A maioria das pesquisas foca na pessoa com deficiência em vez de nas interações familiares, dificultando a compreensão das influências mútuas no núcleo familiar (Chacon, 2011). A complexidade e variabilidade dessas relações impossibilitam generalizações universais, evidenciando a necessidade de estudos mais aprofundados.

A descoberta de uma deficiência em um membro da família provoca alterações significativas na dinâmica familiar, como na família de Marcos. Esta descoberta, que pode ocorrer no nascimento ou posteriormente, substitui a família idealizada pela realidade, gerando um choque e diversas reações emocionais. Mecanismos de defesa, como a negação, são frequentemente utilizados, retardando os processos de adaptação e ressignificação dos valores familiares (Chacon, 2011).

No caso específico de deficiências físicas, a descoberta geralmente ocorre na maternidade devido à observabilidade das condições. Este momento crítico conduz os pais à busca imediata de auxílio médico e informações adicionais. No entanto, a formação médica ainda é precária no que diz respeito à humanização no tratamento dessas questões, resultando em abordagens muitas vezes pouco cuidadosas ou defensivas por parte dos profissionais (Chacon, 2011).

A relação entre a família e o filho com deficiência demanda um envolvimento emocional e uma adaptabilidade extraordinária. Os pais precisam não apenas fornecer apoio emocional, mas também buscar constantemente informações e formas de melhorar a qualidade de vida de seu filho e de toda a família. Este processo contínuo de adaptação e aprendizado é essencial para construir um ambiente familiar saudável, onde todos os membros possam prosperar, independentemente das dificuldades e desafios impostos pela deficiência.

Felizmente, no caso de Marcos, como se pôde observar, os familiares apoiam e buscam seu crescimento e, embora o caminho possa parecer desafiador, sua história é muito motivadora,

por sua determinação, resiliência, capacidade de superar obstáculos e seu futuro está repleto de possibilidades, oportunidades de crescimento e realização. Dependendo de sua participação e das mediações pedagógicas essenciais, para adaptar o ensino às suas necessidades específicas.

Há que se ressaltar, ainda, que Marcos é um garoto negro. As vivências de crianças negras com DI na escolarização são marcadas por uma dupla camada de estigmatização e preconceito. Segundo Gomes (2012), o racismo presente nas escolas afeta negativamente a construção da autoestima dos sujeitos negros, incluindo aqueles com DI. A educação escolar tem um papel conclusivo na formação humana e na superação de preconceitos, estereótipos e discriminação racial. A Lei Federal 10.639/2003 estabelece que as práticas pedagógicas, devem promover respeito e valorização de diferenças étnico-raciais, buscando superar as desigualdades presentes na educação brasileira em todos os níveis de ensino.

Esta legislação, conforme Pereira e Freitas (2020), propõe uma nova postura para a educação, focando na valorização das diferenças e no reconhecimento das identidades negras. A Política de Ação Afirmativa, implementada pela lei, não se limita à introdução de novos conteúdos, mas exige o reconhecimento das diferenças nas relações educacionais, promovendo uma educação para as relações étnico-raciais. Esse reconhecimento é essencial para a construção de uma cidadania inclusiva e justa para todos os brasileiros, especialmente para aqueles historicamente marginalizados.

É fundamental, assim, que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas sejam continuamente aprimoradas para promover uma inclusão verdadeira e efetiva. Isso envolve não apenas a implementação de políticas afirmativas, mas também um compromisso constante com a valorização da diversidade e o combate a todas as formas de discriminação. Somente assim será possível construir um ambiente escolar inclusivo e equitativo para todas as crianças, especialmente para aquelas que enfrentam múltiplas formas de estigmatização.

6.2. Mateus

Mateus tem sua história marcada por resiliência e superação. Desde cedo, enfrentou desafios significativos. Concebido por gestação não planejada, seus pais não queriam ter um filho naquele momento, eram muito jovens. Sua mãe, com 17 anos na época, grávida, foi abandonada pelo namorado tão logo soube da notícia. A entrevista foi realizada com a avó de Mateus, a sua responsável legal. Sua família na época ficou muito triste com a notícia da gravidez, mas depois, quando “conhecemos ele, pegamos no colo, ficamos felizes” (Entrevista concedida pela avó do Mateus no dia 15/12/2023).

Foi uma gravidez tranquila, sem intercorrências e doenças. Nasceu de parto normal, mamou até o 5º mês de vida, período em que a mãe teve outro relacionamento e engravidou novamente, indo morar com o namorado. Mateus ficou morando com os avós, por opção da mãe. Cresceu como qualquer outro bebê, sentou, engatinhou, andou, falou na idade certa, sem qualquer prejuízo. O relato da avó diz que sempre foi um garoto muito rápido, agitado, distraído, pegava vários brinquedos, fazia várias coisas. Apesar dessa agitação a família nunca desconfiou que pudesse ter DI:

As professoras sempre chamavam pra falar que ele não ficava quieto, não aprendia, nem o alfabeto ele conseguia aprender, e falaram pra levar ele no médico, daí fomos no postinho e nunca que chamavam, e as reclamações na escola continuava daí pegamos um dinheiro e levamos ele num médico particular, levamos junto um papel que deram na escola, da professora e da psicóloga do Instituto da criança e o médico disse que Mateus tinha deficiência intelectual e TDAH. (Entrevista concedida pela avó do Mateus no dia 15/12/2023).

A avó conta em seu relato que não foi agradável ouvir que seu neto era um menino com DI, mas foi bom saber, pois agora seria medicado e as professoras saberiam o que fazer. “Iniciou o tratamento com o remédio para ficar mais calmo, para dormir melhor à noite, com isso melhorou as coisas na escola, menos reclamações” (Entrevista concedida pela avó do Mateus no dia 15/12/2023).

A demora e ausência de recursos e acompanhamento especializado dificultaram o desenvolvimento educacional de Mateus. Após ter sido diagnosticado, o único lugar que sempre recebeu atendimento foi na escola, na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais. Devido à situação de carência financeira, aos nove anos de Mateus conseguiram começar a receber o BPC-LOAS⁶, pois seus avós sempre trabalharam na informalidade, fazendo diárias.

De acordo com Chacon (2001), a percepção dos pais sobre a DI de um filho pode variar consideravelmente, ocorrendo logo após o nascimento, meses ou até anos depois. Esse tempo de percepção está relacionado ao grau de comprometimento e visibilidade da deficiência, além da disposição interna do pai para aceitá-la. Muitas vezes, a informação sobre a deficiência é transmitida pelo médico que acompanhou a gestação, mas quando a deficiência não é detectada clinicamente, os pais a percebem ao longo do desenvolvimento da criança, buscando informar-se e servindo mutuamente de suporte. Para os demais membros da família, a tarefa de comunicar

⁶ Benefício assistencial destinado a pessoas idosas ou com deficiência que comprovem não possuir meios de subsistência.

a deficiência geralmente recai sobre o casal, um processo que é emocionalmente desafiador, pois ambos os pais estão em estado de choque (Chacon, 2011).

No caso de Mateus, toda essa questão deu-se em relação à avó. O choque inicial ao saber da deficiência do filho/neto, conforme o pesquisador (2011) aponta, é uma reação comum, frequentemente acompanhada por sentimento de rejeição e frustração devido às expectativas não correspondidas. Esse estado emocional é um aspecto inegável na dinâmica familiar e pode afetar a maneira como os pais e outros membros da família interagem com a criança.

O papel dos pais/avós na vida de Mateus é fundamental. Eles não apenas fornecem suporte emocional e prático, mas também desempenham a promoção do seu bem-estar. Aos 12 anos, Mateus ainda não é alfabetizado, uma realidade que reflete as barreiras enfrentadas por muitos estudantes com DI. Seu sorriso contagiante e sua personalidade encantadora conquistam a todos ao seu redor, um menino encantador, que tem muitos amigos, conversa sobre vários assuntos com bom entendimento e respostas pontuais, querido por professores e demais funcionários da escola.

No decorrer das aulas, percebi a mão e os dedos de Mateus com manchas pretas e questionei o porquê dessas manchas. Sua resposta foi: “estou trabalhando, lavando e passando pretinho⁷ nos pneus dos carros de uma garagem de carros” e ainda completou, “ganhando meu dinheiro”. Perguntei quanto ganhava e respondeu: “100 reais”. Questionei se era semanalmente, respondeu: “ele me dá no fim do mês”.

O trabalho infantil de um adolescente de 12 anos com DI é uma realidade preocupante que expõe a vulnerabilidade desses jovens a situações de exploração e injustiça. Diante das dificuldades adicionais impostas pela DI, enfrentam obstáculos ainda maiores para garantir seu direito à educação, proteção e bem-estar. Infelizmente, ingressou precocemente no mercado de trabalho e não foi unicamente pela situação financeira familiar.

Ao ser questionada do porquê de Mateus ingressar tão cedo no mercado de trabalho, a avó respondeu: “é melhor trabalhando que na rua, senão só faz coisa ruim na rua” (Entrevista concedida pela avó do Mateus no dia 15/12/2023).

A avó, ao incentivar e permitir que trabalhe, está agindo com base em sua própria experiência ou entendimento limitado dos direitos da criança e adolescente. Por desconhecer as leis trabalhistas e os direitos fundamentais das crianças, acredita que o trabalho precoce é uma forma de fazer com que desenvolva responsabilidade e compromissos, pensamento inerente à

⁷ É um produto desenvolvido para proteger, conservar e dar brilho aos pneus em geral. Promove proteção prolongada, brilho intenso e duradouro que deixa os pneus com aspecto de novos.

condição que experienciam em sua classe social, mantendo a relação de subordinação exigida pelo modelo social que vivenciamos.

Apesar de suas dificuldades no ambiente escolar, o adolescente demonstra uma incrível capacidade de adaptação, com maturidade precoce, ao assumir responsabilidades além de sua idade. Frequenta a escola regularmente, realiza todas as atividades propostas, demonstrando muita vontade de aprender a ler, sempre questionando “quando vou aprender a ler?”, resposta que ainda não consigo lhe dar, só prosseguir com as aulas com foco em seu aprendizado.

Vale salientar que, assim como Marcos, Mateus também é um garoto negro. A dupla estigmatização vivida por ser negro e com DI é uma realidade que requer atenção especial. Estigmas, preconceitos e estereótipos são socialmente construídos e, na escola, provocam discriminações que desvalorizam as potencialidades dos estudantes, concentrando-se nas suas limitações. Amaral (1998) observa que esses estigmas retiram o foco das capacidades dos estudantes e enfatizam o que eles não conseguem realizar, reforçando sentimentos de exclusão e inferioridade.

Cordeiro e Buendgens (2012) afirmam que a produção de estigmas é socialmente determinada e implacável com aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos. No ambiente escolar, as dinâmicas de inclusão e exclusão geram diversas formas de preconceito e violência nas relações interpessoais, perpetuando processos de exclusão. Essas dinâmicas afetam diretamente as crianças negras com DI, criando barreiras adicionais que dificultam sua plena inclusão e desenvolvimento.

Deve-se combater tal realidade com políticas públicas eficientes. Além disso, chama a atenção, na história de Mateus, que este trabalha. Conforme Paz e Carvalho (2023), o trabalho infantil tem sérias implicações no desenvolvimento educacional das crianças. Essas consequências são, é certo, ainda mais graves para aquelas com DI. A inserção precoce no mercado de trabalho, motivada muitas vezes pela necessidade econômica, prejudica diretamente a sua formação educacional. O trabalho infantil compromete seu aprendizado e reduz as oportunidades no futuro.

Quando se trata de crianças com DI, os desafios são multiplicados. Essas crianças já enfrentam dificuldades adicionais no processo de aprendizado e necessitam de um ambiente educativo adaptado às suas necessidades específicas. O trabalho precoce não só rouba o tempo necessário para a escolarização, mas também esgota física e emocionalmente, tornando o aprendizado ainda mais difícil Paz; Carvalho (2023).

A crença de que o trabalho educa é uma falácia perigosa, especialmente no caso de crianças com DI. O tipo de aprendizado que essas crianças necessitam envolve paciência,

metodologia adequada e suporte constante, elementos que são completamente incompatíveis com a exploração do trabalho infantil. Ao invés de educar, o trabalho infantil desvia-os do caminho educativo e impede que desenvolvam habilidades cognitivas e sociais importantes (Passeti, 2013).

O ambiente escolar, afirma o mesmo Passeti (2013), deve ser um espaço de socialização e proteção para todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência intelectual. A escola oferece um contexto em que as crianças podem interagir e aprender reciprocamente desenvolver suas capacidades em um ambiente seguro. Quando os adolescentes têm seu tempo dividido entre escola/trabalho, perdem essa oportunidade de desenvolvimento integral.

Além disso, o trabalho infantil perpetua o ciclo da pobreza. Crianças e adolescentes que trabalham em vez de estudar são mais propensas a continuar em empregos de baixa remuneração na vida adulta. Para os com deficiência intelectual, a situação é ainda mais grave, pois a falta de educação adequada limita ainda mais suas opções futuras. O apoio do Estado e da sociedade é fundamental para romper esse ciclo e garantir que todos tenham a chance de uma educação completa e de qualidade (Paz; Carvalho, 2023).

A legislação internacional, prosseguem as mesmas autoras, como as convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT), estabelece diretrizes claras contra o trabalho infantil. No entanto, a aplicação dessas leis ainda enfrenta muitos desafios, especialmente em contextos de vulnerabilidade econômica. É necessário um esforço conjunto de governos, sociedade civil e organizações internacionais para erradicar o trabalho infantil e assegurar que todas as crianças, inclusive aquelas com DI, possam usufruir de seus direitos à educação e ao desenvolvimento integral.

7 EVIDÊNCIAS CONSIDERANDO OS ESTUDANTES COM DI: INTERVENÇÕES NO DECORRER DA PESQUISA

Neste capítulo, examinamos o desempenho dos estudantes, nas diferentes atividades de intervenção que envolveu consciência fonológica, aplicadas ao longo da pesquisa. Para tal, foram realizadas análises para identificar padrões, tendências ou relações entre elas, realizando reflexões e análises à luz da pesquisa e do escopo teórico sobre deficiência intelectual e sistema de escrita alfabética. As atividades desenvolvidas pelos estudantes nos revelam suas experiências e percepções sobre o SEA e esses achados apresenta os subsídios para responder à questão de pesquisa.

Considerando o conceito de intervenção pedagógica, conforme descrito por Jesus e Rocha (2024, p. 93), a “ação interventiva pedagógica é um conjunto de métodos, técnicas e estratégias a serem desencadeadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de mediar a mesma”. Nesse sentido, neste capítulo iremos descrever e analisar um conjunto de quatro intervenções pedagógicas com atividades focadas em consciência fonológica. Antes disso, apresentaremos os resultados das avaliações diagnósticas de escrita e de habilidades de consciência fonológica, utilizados como base para o planejamento das atividades que visaram desenvolver algumas habilidades fonológicas essenciais para o processo de alfabetização.

Nesse contexto, discutiremos como a implementação de atividades de consciência fonológica pode ter impacto no progresso da escrita de dois estudantes do sétimo ano do ensino fundamental diagnosticados com deficiência intelectual leve. A fim de fornecer uma visão abrangente, abordaremos não apenas as intervenções em si, mas também os processos que as precedem, como as avaliações de escrita inicial e final.

Para facilitar a compreensão do leitor, dividimos a discussão em três subcategorias:

- i) Avaliações iniciais dos estudantes: identificando pontos de partida;
- ii) As intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica no desenvolvimento da escrita por dois estudantes com deficiência intelectual: reflexões sobre as partes sonoras das palavras;
- iii) Avaliações finais dos estudantes: identificando pontos de chegada.

7.1 Avaliações iniciais dos estudantes: identificando pontos de partida

A avaliação diagnóstica é uma etapa fundamental no processo de ensino-aprendizagem, especialmente para estudantes que estão em processo de alfabetização, na qual o professor alfabetizador precisa saber em qual nível de escrita (Ferreira; Teberosky, 1986) o estudante encontra-se para a partir dele realizar o planejamento de suas ações.

Esse tipo de avaliação desempenha um papel importante no processo de alfabetização, por permitir identificar as habilidades e necessidades específicas dos estudantes, orientando o planejamento de intervenções pedagógicas adequadas. Permitindo aos educadores compreender o nível de conhecimento prévio de cada estudante em relação à leitura e escrita, bem como identificar eventuais dificuldades ou lacunas que precisam ser superadas (Soares, 2022). É importante para garantir que o ensino seja adaptado às necessidades de cada estudante, ainda mais quando está em foco a EE.

Além disso, a avaliação na alfabetização permite aos educadores monitorar o progresso dos estudantes ao longo do tempo, avaliando se as estratégias de ensino estão sendo eficazes e se os objetivos de aprendizagem estão sendo alcançados. Sendo essencial para identificar possíveis dificuldades de aprendizagem, ajustar o planejamento de ensino conforme necessário e oferecer os suportes aos estudantes que estão enfrentando desafios específicos. Dessa forma, a avaliação diagnóstica não apenas ajuda a garantir o sucesso individual de cada estudante, mas também contribui para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem na totalidade (Soares, 2022).

Sobre a avaliação diagnóstica, vale ainda dizer, trata-se de uma ferramenta fundamental no processo de alfabetização, pois permite que os professores tenham um panorama completo do nível de desenvolvimento dos estudantes em relação à leitura e escrita. Através da avaliação, é possível identificar quais são os pontos fortes e fracos dos estudantes, bem como suas dificuldades específicas, o que possibilita ao professor planejar atividades e estratégias pedagógicas mais adequadas e individualizadas (Gontijo, 2008).

A avaliação diagnóstica, afirma a autora, também oferece aos professores a oportunidade de acompanhar a evolução dos estudantes ao longo do tempo, permitindo que sejam realizados ajustes e intervenções necessárias para garantir que todos alcancem o sucesso na alfabetização. Além disso, a avaliação é uma forma de garantir que o processo de ensino e aprendizagem seja justo e equitativo, atendendo às necessidades de cada estudante. Outra importante vantagem desse tipo de avaliação é que ela permite que os professores identifiquem estudantes que apresentam dificuldades mais acentuadas e que possam necessitar de

intervenções mais intensivas ou, até mesmo, encaminhamento para atendimento especializado (Gontijo, 2008). Esse processo de identificação precoce é fundamental para garantir que esses estudantes recebam o suporte necessário para superar suas dificuldades e desenvolver as habilidades necessárias para a alfabetização e para o sucesso escolar, em geral.

Para esta pesquisa, a avaliação diagnóstica foi a primeira ação a ser realizada, para direcionar a construção do plano de intervenção pedagógica, conforme o desempenho dos estudantes, sensível às suas necessidades individuais, na tentativa de promover atividades de consciência fonológica eficazes e que lhe proporcionasse avançar nos níveis de escrita (Ferreira e Teberosky, 1986). Foram realizadas consoante a teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreira e Teberosky (1986), proposta por meio do uso de uma lista de 04 palavras em ordem sequencial: 01 polissílaba, 01 trissílaba, 01 dissílaba e 01 monossílaba, todas pertencentes ao mesmo grupo semântico, escritas e lidas pelas crianças, seguidas de uma frase ditada pela professora, e sem a interferência das mesmas, optamos em colocar desenhos para melhor compreensão dos estudantes do que estava sendo proposta a ser escrito. As avaliações foram realizadas individualmente em ambiente calmo e sem maiores distrações.

Quadro 2 – Ditado Ilustrado

Avaliação diagnóstica do Marcos (17/07/2023)	Avaliação diagnóstica do Mateus (17/07/2023).
<p style="text-align: center;">SONDAGEM DE ESCRITA</p>  <p>A A A </p> <p>S A</p> <p>A</p> <p>G S A</p> <p>E E A E</p>	<p style="text-align: center;">SONDAGEM DE ESCRITA</p>  <p>A A A </p> <p>A E A</p> <p>A F A</p> <p>I O I A E</p> <p>E A E O</p>

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Na avaliação diagnóstica inicial do Marcos, as palavras são: apontador, caneta, lápis, giz e a frase “eu uso lápis na escola”. Como podemos observar, no início da pesquisa Mateus encontrava-se num estágio próximo ao silábico com valor sonoro (Ferreira e Teberosky, 1986), apesar de colocar muitas letras para giz, distingue o fonema da letra G. Escreveu lápis com AO,

uma vez que o som das vogais são os mais simples de serem assimilados. Ao escrever caneta, usou SNA, utilizando apenas a letra S, o que não faz na primeira sílaba. As demais correspondem à sílaba da palavra. Já na palavra apontador, para escrever a palavra, utilizou uma vogal para cada sílaba de maneira correta. Na frase, não conseguiu escrevê-la, marcando uma letra para cada sílaba.

A avaliação diagnóstica de Marcos nos revela que está em transição do nível de escrita silábico sem valor sonoro para o de escrita silábica com valor sonoro (Ferreira e Teberosky, 1986) e conseguimos observar as mudanças no padrão de escrita. Nesse estágio, começa a compreender a relação entre letras e sons, utilizando-as letras para representá-los nas sílabas precisamente.

Na avaliação diagnóstica de Mateus, observamos que está demonstrando uma maior consciência dos fonemas das vogais nas sílabas, identificando e representando os sons das palavras de maneira mais coerente. Para escrever a palavra apontador, fez a relação correta dos sons das vogais, escrevendo AOA O a vogal correta da sílaba. Na palavra caneta, utilizou AEIA, observa-se que teve um equívoco ao colocar o I como parte da palavra, entretanto, o som das demais letras correspondeu ao som da vogal na palavra lápis. Usou AEA, cometendo os mesmos equívocos da palavra anterior. Na palavra giz, escreveu a palavra com as letras IOIAE. Palavras pequenas é um desafio para estudantes em processo de alfabetização, por requerer uma compreensão da habilidade de segmentar os sons das palavras adequadamente (Ferreira e Teberosky, 1986). Na frase, a correspondência letra/som apenas na letra inicial, o E para escrever eu.

Essas avaliações forneceram informações sobre o progresso de Marcos e Mateus na escrita, e orientaram o planejamento de intervenções pedagógicas específicas, de modo a propiciar o avanço no processo de aquisição do SEA. Apesar de serem estudantes do sétimo ano do ensino fundamental, considerados “analfabetos” pelos professores das suas turmas e assíduos em todo processo educacional que participam, desde a educação infantil até o momento.

Desse modo, a descoberta “de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala” (Vygotsky, 2007, p. 140), a inserção dos estudantes em ambientes letrados não é suficiente para que eles compreendam os elementos fundamentais da linguagem escrita. Ou melhor, o aprendizado da língua escrita requer um ensino que propicie ao estudante reflexões relevantes sobre o SEA, ampliando sua visão sobre as representações na relação grafema-fonema (Soares, 2022). Os dois estudantes apresentaram na avaliação inicial níveis de escrita bem similares, na qual foi possível realizar o mesmo plano de intervenção pedagógica.

7.2 As intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica: reflexões sobre as partes sonoras das palavras

O papel da intervenção pedagógica é fundamental para promover o desenvolvimento de funções psicológicas dos estudantes, contribuindo significativamente para a realização de mudanças necessárias nos processos já existentes e para a conquista de novos conhecimentos. Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem e o desenvolvimento estão intrinsecamente relacionados com a interação do indivíduo com outras pessoas significativas, mediadas por signos sociais e saberes historicamente construídos e acumulados na cultura.

Dessa maneira, a função da instituição de ensino perpassa a promoção de novas conquistas aos estudantes, como citado anteriormente. É imprescindível que o educador atue com base nos conhecimentos sobre a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007), identificando inicialmente os níveis de aprendizagem concretos dos estudantes, ou seja, os processos psicológicos consolidados, de modo a propiciar avanços em seu desenvolvimento do sistema de escrita alfabético. A capacidade de ler e escrever são fundamentais para o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes com DI. Propiciando o desenvolvimento de funções psicológicas superiores com acesso ao conhecimento, essencial para a comunicação e a interação social. Ganhando meios de se expressar, compreender o mundo ao seu redor e participar mais ativamente da sociedade. Ao se apropriar da leitura e a escrita, elas podem ser mais capazes de realizar tarefas cotidianas, tomar decisões informadas e defender seus direitos e interesses, melhorando sua qualidade de vida e sua inclusão em diversos contextos, como educação, mercado trabalho e comunidade (Trentin e Raitz, 2018).

Logo, o ensino e a aprendizagem em ambiente escolar precisam ser conduzidos de maneira planejada, de modo a estimular os aspectos psicossociais essenciais no desenvolvimento dos estudantes. A partir dessa perspectiva, as intervenções pedagógicas buscaram auxiliar no aprendizado e na evolução do sistema de escrita alfabética de Marcos e Mateus, visando possíveis mudanças em seu processo de escrita.

Conforme defendido por Vygotsky (2007), a aquisição de conhecimento por parte desses estudantes demanda a superação dos entraves e desafios impostos pela própria DI, os quais são mais significativos e impactantes em seu processo de aprendizagem do que para um estudante sem DI.

Portanto, o planejamento das atividades realizadas durante as intervenções pedagógicas foi baseado nos resultados obtidos na avaliação diagnóstica. Para esses momentos, construímos e mediamos quatro planejamentos de aulas intervencionais, com duração de: 12 aulas com

aliteração, 14 com rimas, 9 aulas com consciência de sílabas, 9 aulas com consciência de palavras. Cada aula tem duração aproximada de 2 horas. As atividades interventivas que envolveram: identificação de sons iniciais das palavras; identificação de rimas; consciência de sílabas para identificar, segmentar e manipular as sílabas das palavras; consciência de palavras, com identificação, segmentação e a contagem de palavras. Abaixo, trazemos uma tabela com o quantitativo de atividades realizadas em cada habilidade de consciência fonológica desenvolvida por Marcos e Mateus.

Quadro 3 – Número de atividades realizadas pelos estudantes

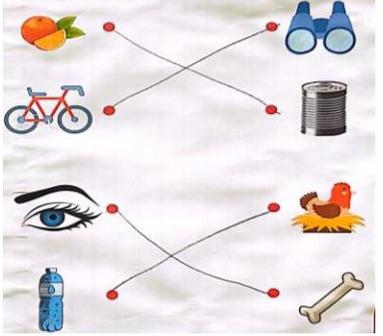
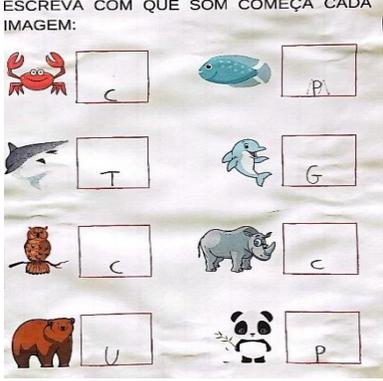
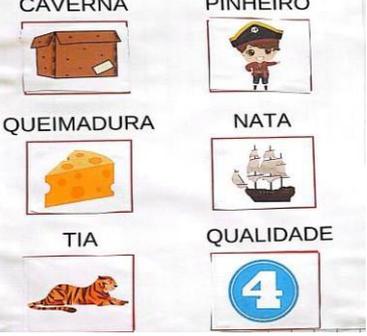
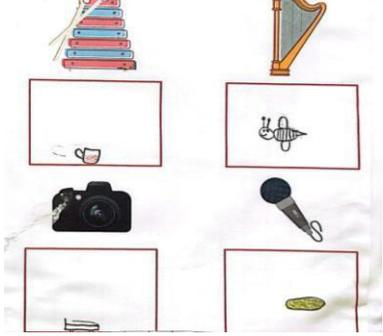
Habilidades de consciência fonológica	Quantidade de atividades realizadas	
	Marcos	Mateus
Aliteração- identificar de sons iniciais das palavras.	77	72
Rimas- identificar de rimas.	68	64
Consciência de Silabas- Identificar, segmentar e manipular as sílabas das palavras.	80	78
Consciência de Palavras- identificar e segmentar a frase em palavras.	42	40

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

7.3 Identificação de sons iniciais das palavras

A identificação de sons iniciais das palavras é uma habilidade fundamental no processo de alfabetização. Estas intervenções, envolveram o reconhecimento e a produção de sons iniciais iguais em diferentes palavras. As atividades de aliteração foram realizadas de forma a serem lúdicas e visuais, utilizando-se de materiais concretos e jogos no site www.wordwall.com.br que reforcem a associação entre o som e a letra inicial. Abaixo trazemos algumas atividades desenvolvidas por Marcos e Mateus:

Quadro 4 – Atividades de identificação de sons iniciais realizadas por Marcos e Mateus

<p>Atividade de reconhecimento da sílaba inicial (fonema)</p> <p>LIGUE AS FIGURAS QUE INICIAM COM A MESMA SÍLABA:</p> 	<p>Atividade de reconhecimento da sílaba inicial (fonema)</p> <p>MARQUE A IMAGEM QUE COMEÇA COM O MESMO SOM DE:</p> 	<p>Atividade de reconhecimento da letra inicial (grafema)</p> <p>ESCREVA COM QUE SOM COMEÇA CADA IMAGEM:</p> 
<p>Atividade de reconhecimento da sílaba inicial e palavra (grafema e fonema)</p> <p>ENCÔNTRÉ AS PALAVRAS QUE INICIAM COM:</p> <p>MANDIOCA PITANGA TELHA</p> 	<p>Atividade de reconhecimento da sílaba inicial (fonema e grafema)</p> <p>SOBREPONHA AS IMAGENS QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM:</p> 	<p>Atividade de reconhecimento da sílaba inicial (fonema)</p> <p>DESENHE UMA FIGURA QUE TENHA O MESMO SOM INICIAL DE:</p> 
<p>Atividade de reconhecimento da sílaba inicial (grafema)</p> <p>RECORTE E COLE PALAVRAS QUE COMEÇAM COM O SOM OU INICIAM COM:</p> <p>SO</p> <p>SOLAPAR — SOLIPSISMO — SOFISTICADO SOLENIDADE — SOLENIDADE — SORTILÉGIO</p> <p>TU</p> <p>TURBO — TUMORAÇÃO — TUNDA TUCANO — TURISMO — TURGIDEZ — TUTORIA</p>	<p>Atividade de reconhecimento da sílaba inicial (fonema e grafema).</p> <p>Jogo do site: https://wordwall.net/pt</p> 	<p>Atividade de reconhecimento da sílaba inicial e palavra (fonema e grafema).</p> 

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

As atividades de identificação de sons iniciais das palavras são importantes nesse processo, especialmente quando abordadas a partir da perspectiva da consciência fonológica (Pestun, 2005). A consciência fonológica, viu-se, é, para o mesmo autor, a capacidade de reconhecer e manipular os sons da fala, uma habilidade fundamental para a alfabetização.

Primeiramente, a consciência fonológica é a base para a decodificação das palavras. Estudantes com DI podem ter dificuldades em entender a correspondência entre sons e letras, o que é essencial para a leitura. Atividades que focam na identificação dos sons iniciais ajudam a desenvolver essa correspondência de forma sistemática e lúdica. Por exemplo, ao ouvir a palavra “bola” e identificar que começa com o som /b/, a criança começa a associar o som específico com a letra B (Pestun, 2005).

Assim, atividades como as desenvolvidas por Marcos e Mateus, auxiliam na alfabetização. É o caso, por exemplo, da terceira atividade mostrada acima, cujo enunciado é: “Escreva com que letra começa cada imagem”. Vê-se que, apesar de, no rinoceronte, o estudante ter colocado “C”, de maneira geral, respondeu corretamente, conseguindo associar a letra à imagem. O mesmo se pode dizer da segunda atividade listada, em “Pássaro” e “Pá” são, também, associados corretamente. Isto é, o educando conseguiu perceber que o som inicial das duas palavras era o mesmo.

Isto porque, conforme Silva (2016), a segmentação dos sons iniciais das palavras simplifica o processo de aprendizagem. Ao dividir a palavra em sons menores, os educadores podem tornar a tarefa menos intimidante e mais gerenciável para a criança. Esta prática também facilita a memorização e a reprodução dos sons, habilidades essenciais para a leitura e escrita. Crianças com deficiência intelectual muitas vezes se beneficiam de tarefas desmembradas e simplificadas, que podem ser praticadas repetidamente até que se tornem automáticas.

Outro benefício significativo das atividades de identificação de sons iniciais é o aumento da atenção auditiva. Estudantes com DI, afirma Silva (2016), podem ter problemas para concentrar-se em tarefas específicas. Atividades focadas na identificação dos sons iniciais exigem que a criança ouça atentamente, melhorando a atenção auditiva e a discriminação sonora. Com o tempo, essa prática pode levar a melhorias na capacidade geral de ouvir e processar informações auditivas.

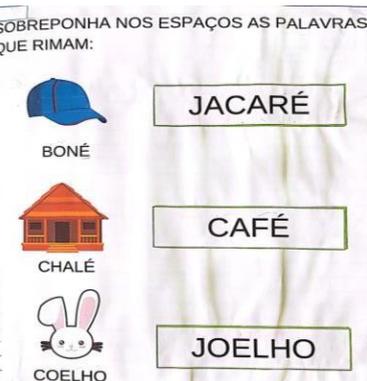
Essas atividades, dizem Silva e Cavalcante (2021), promovem o desenvolvimento da memória de trabalho. Identificar e lembrar os sons iniciais de várias palavras requer que a criança mantenha essas informações na memória de curto prazo enquanto processa novas informações. Este exercício fortalece a memória de trabalho, que é vital não apenas para a leitura, mas para todas as áreas do aprendizado acadêmico.

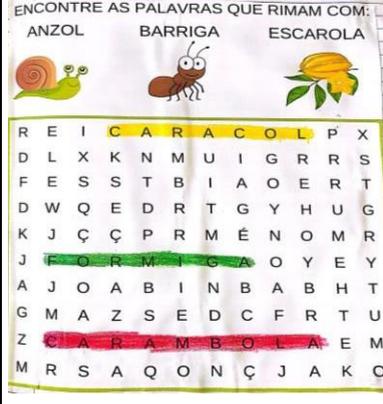
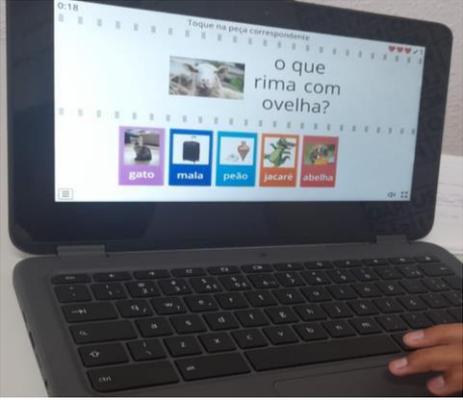
Além disso, a prática da identificação de sons iniciais, ao serem feitas de maneira lúdica e interativa, aumenta o engajamento e a motivação dos estudantes. Jogos são métodos eficazes para tornar a aprendizagem dos sons iniciais mais divertida. É o caso, por exemplo, do que se realiza na atividade com o notebook. Vê-se que, ao mostrar-se a sílaba “MO” e dizê-lo em voz alta, o educando pôde apontar com o cursor do mouse para a palavra que iniciava com aquela sílaba, qual seja, “Moto”. Os estudantes realizaram jogos de aliteração. O uso de materiais visuais e auditivos variados ajuda a manter o interesse e a participação ativa dos estudantes, que aprendem muitas vezes melhor por múltiplos estímulos sensoriais.

7.4 Identificação de rimas

Identificar sons finais das palavras, ao trabalhar com rimas, os estudantes nas intervenções foram expostos a padrões sonoros repetitivos, para facilitar a percepção das terminações semelhantes entre palavras. Incentivando-os a reconhecer as rimas. Tais atividades ajudaram a consolidar a compreensão de que palavras podem compartilhar sons finais, veja algumas atividades abaixo:

Quadro 5 – Algumas atividades de identificação de rimas realizadas por Marcos e Mateus

<p>Atividade de identificação de rimas (grafema e fonema)</p> <p>MARQUE A IMAGEM QUE RIMA COM:</p>  <p>COELHO</p> <p>TOMATE</p> <p>BEIJO</p>	<p>Atividade de identificação de rimas (fonema)</p> <p>LIGUE AS FIGURAS QUE RIMAM:</p> 	<p>Atividade de identificação de rimas (grafema e fonema)</p> <p>SOBREPONHA NOS ESPAÇOS AS PALAVRAS QUE RIMAM:</p>  <p>BONÉ</p> <p>JACARÉ</p> <p>CHALÉ</p> <p>CAFÉ</p> <p>COELHO</p> <p>JOELHO</p>
---	---	---

<p>Atividade de reconhecimento de rimas (grafema e fonema). Realizada a partir do livro “Não confunda” de Eva Furnari</p> <p>NÃO CONFUNDA:</p> 	<p>Atividade de reconhecimento de rimas (grafema e fonema).</p> <p>RECORTE E SOBREPONHA AS IMAGENS QUE RIMAM COM:</p> <table border="0"> <tr> <td>FOGUETE </td> <td>BALÃO </td> </tr> <tr> <td>PATO </td> <td>FARINHA </td> </tr> <tr> <td>TELHA </td> <td>CIPO </td> </tr> </table>	FOGUETE 	BALÃO 	PATO 	FARINHA 	TELHA 	CIPO 	<p>Atividade de reconhecimento de rimas (grafema e fonema)</p> <p>ENCONTRE AS PALAVRAS QUE RIMAM COM:</p> <p>ANZOL BARRIGA ESCAROLA</p> 
FOGUETE 	BALÃO 							
PATO 	FARINHA 							
TELHA 	CIPO 							
<p>Atividade de identificação de rimas (grafema e fonema). Jogo da memória com desenhos</p> 	<p>Atividade de reconhecimento de rimas (grafema e fonema). Jogo do site: https://wordwall.net/pt</p> 							

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Acerca da consciência fonológica, cabe lembrar que o que se entende por esta é:

A consciência fonológica é um dos níveis da consciência metalinguística. É o mais estudado e investigado e diz respeito à capacidade que o indivíduo possui de refletir a língua em sua estrutura, mesmo antes de iniciar sua vida escolar, e que na escola deve ser aprimorado para a apreensão do princípio alfabético (Almeida, 2018, p. 32).

Percebeu-se, então, a partir de meados dos anos 70, que teríamos que desenvolver a consciência fonológica, isto é, certa sensibilidade aos sons e à segmentação das palavras. Em suma, a consciência fonológica expressa a capacidade reflexiva que os sujeitos possuem de compreender a língua como um objeto. Assim, trata-se da compreensão por parte do falante da língua de que a palavra falada pode ser segmentada e, então, é constituída de partes. Além disso, pode-se mesmo dizer que desenvolver tal consciência significa compreender que cada palavra é composta por uma combinação de sons diferentes. Pode-se, também, definir a consciência

fonológica como: “a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala” (Freitas, 2003, p. 156). Outra das atividades que contribuem para a alfabetização a partir da consciência fonológica é, certamente, a da identificação de rimas, mostradas que foram realizadas por Marcos e Mateus.

Assim, Silva e Cavalcante (2021) argumentam que a atividade de identificação de rimas colabora no desenvolvimento da consciência fonológica. Nos estudantes com DI, diz Silva (2016), essa habilidade pode ser desafiadora devido às dificuldades cognitivas, mas atividades estruturadas de identificação de rimas podem oferecer uma abordagem eficaz e acessível para melhorar sua compreensão fonológica. Logo, as rimas são elementos sonoros que compartilham padrões de sons no final das palavras, como “tomate” e “abacate”, exemplo da atividade acima.

Ao identificar e reconhecer esses padrões, os estudantes com DI desenvolvem uma percepção mais aguçada dos sons individuais que compõem as palavras. Isso é fundamental para a segmentação e manipulação dos sons, habilidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Mediante atividades lúdicas e repetitivas de identificação de rimas, como jogos de correspondência ou cantigas, as crianças podem internalizar esses padrões sonoros significativamente (Pestum, 2005).

Assim, vê-se que na segunda atividade apontada acima, pediu-se que o estudante ligasse as imagens cuja última sílaba rimasse. Percebeu-se, então, que o educando ligou “balão” a “pão”, “panela” a “vela”, “troféu” a “chapéu”, entre outras. Na verdade, ao identificar os sons em algumas palavras e perceber que eles se repetem em outras, é possível que os educandos com DI avancem na alfabetização. As atividades empregadas, sempre com um componente lúdico, despertam maior interesse nos educandos.

Conforme Silva (2016), ao praticar a identificação de rimas, elas são incentivadas a explorar e experimentar com palavras de maneira criativa, aumentando sua confiança na comunicação oral. Sendo relevante para o desenvolvimento social e emocional, permitindo que os estudantes se expressem de forma mais eficaz e interajam melhor com seus colegas e cuidadores.

Na antepenúltima das atividades acima listadas, é possível perceber os estudantes já escrevendo as palavras que correspondem à imagem, sempre no contexto da rima. Como “borboleta” e “corneta”, “presente” e “dente”, “jarro” e “carro”. Ocorre que:

Os níveis suprasegmentais (rima e aliteração) e os de palavras e sílabas antecedem a alfabetização, enquanto que a consciência fonêmica se desenvolve plenamente a partir do contato com a escrita. Sendo assim, há uma relação de reciprocidade entre o desenvolvimento da linguagem escrita e da própria consciência fonológica (Mucci, 2018, p. 08).

Destaca que os níveis suprasegmentais, como a rima e a aliteração, são percebidos pelos estudantes antes mesmo do contato formal com a escrita. Essas habilidades são essenciais para que elas comecem a perceber e manipular as unidades sonoras maiores das palavras, o que pode ocorrer naturalmente por meio de brincadeiras com rimas e jogos de sons. Isso sugere que a consciência fonológica, começando com esses elementos mais amplos, prepara o terreno para a compreensão posterior das unidades fonêmicas mais discretas que compõem as palavras.

Por outro lado, a consciência fonêmica, que envolve a capacidade de identificar e manipular os sons individuais das palavras emerge e se desenvolve de forma mais plena e estruturada a partir do contato direto com a escrita. Mucci (2018) argumenta que a exposição às letras e às correspondências grafema-fonema oferece um contexto concreto para que as crianças refinem suas habilidades fonêmicas. Assim, há uma relação de reciprocidade: o desenvolvimento da linguagem escrita proporciona um ambiente rico para o aprimoramento da consciência fonêmica, ao mesmo tempo em que esta habilidade facilita a aprendizagem e a fluência na leitura e na escrita.

Daí a importância, segundo o autor, de atividades pré-alfabéticas, como jogos de rimas e brincadeiras com sons, no desenvolvimento inicial da consciência fonológica, tal qual os que realizamos com Marcos e Mateus.

7.5 Consciência de sílabas

A consciência de sílabas é um componente essencial da alfabetização, ela envolve a habilidade de perceber, segmentar e manipular as sílabas dentro das palavras, facilitando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Para os estudantes da pesquisa foi desafiador, mas fundamental para o progresso no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Com Atividades práticas, com a utilização de jogos e materiais concretos, ajudaram a tornar as sílabas mais tangíveis, ver exemplos:

Quadro 6– Algumas Atividades de consciência de sílabas realizadas por Marcos e Mateus

<p>Atividade de reconhecimento de sílabas</p> <p>PINTE AS SÍLABAS QUE FORMAM O NOME DA FIGURA E DEPOIS ESCREVA O NOME DELA:</p> <p>CO JA ÇAO TU RA MI</p> <p>RAN PO JA TE LA VU</p> <p>BE RAN CA GO TI MO</p> <p>VRO PO DI DA LI CO</p>	<p>Atividade de reconhecimento de palavra, sílabas e letras</p> <p>SOBREPONHA NOS ESPAÇOS O NOME E AS SÍLABAS DA FIGURA:</p> <p>CARANGUEJO</p> <p>CA RAN GUE JO</p> <p>QUANTAS LETRAS TEM? 10</p> <p>QUANTAS VOGAIS? 4</p> <p>QUANTAS CONSOANTES? 5</p>	<p>Atividade de identificação e separação de sílabas</p> <p>SEPRE AS SÍLABAS:</p> <p>TROFÉU = TRÓ FÉU</p> <p>ESTOJO = ES TO JO</p> <p>MICROFONE = MI CRÓ FO NE</p> <p>FONE = FO NE</p>
<p>Atividade de identificação e separação de sílabas.</p> <p>PALAVRA CRUZADA. PREENCHA OS ESPAÇOS COM AS SÍLABAS:</p> <p>PRIMAVERA</p> <p>RAMALHETE</p> <p>RATOEIRA</p> <p>DIPLOMA</p> <p>COMEDIANTE</p>	<p>Atividade de identificação e separação de sílabas.</p> <p>SEPRE AS SÍLABAS E ENCONTRE A PALAVRA DE ACORDO COM A IMAGEM:</p> <p>ÁR V O R E</p> <p>U VA</p> <p>Z E B R A</p> <p>M A S C A R A</p> <p>Z E B R A X S D K O P X D L X K N M U I G R R S F E S X A P A X O E R T D W Q E D R T G Y H U G K J Ç Ç A R V O R E M R J B N M B B R V T R E Y A Z S X D C F V G B H T G M A S C A R A F U V A Z O R O K L T U Y J E M</p>	<p>Recorte e colagem de sílabas móveis com desenhos e identificação para montar as palavras.</p> <p>MAN GA KI WI</p> <p>RA TO BO TÃO</p> <p>MA PA LI NHA</p> <p>ZE RO UR SO</p> <p>CO LA CUR SO</p>
<p>Bingo de sílabas. Identificaram as sílabas conforme foram sendo cantadas e formando as palavras nas cartelas</p> <p>BINGO SILÁBICO KIT SÓ ESCOLA</p> <p>LAN TER NA</p> <p>LI XO</p> <p>PI RA TA</p> <p>POR CO</p>	<p>Atividade de identificação e separação de sílabas</p> <p>PINTE O NOME DAS FIGURAS. UTILIZE CORES DIFERENTES PARA CADA PALAVRA.</p> <p>EANTASMA</p> <p>ARANHA</p> <p>LIMA</p> <p>MELANCIA</p> <p>PERA</p> <p>BALEIA</p> <p>LI MA CA XA CA PI DA TI PU CA CU TI RA TO CU FE CA RO XA ME LAN CI A XU BA FAN TAS MA JA XU FI PO ÇO RI JA VA LO A RA NHA JA BO FU TU DO BA LEI A PE RA DO RI JA ZA</p>	

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

As atividades de consciência de sílabas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da alfabetização em crianças com Deficiência Intelectual (DI), proporcionando uma base sólida na consciência fonológica.

Segundo Mucci (2018), essas atividades variam em complexidade, desde tarefas simples de identificação e adição de sílabas até operações mais avançadas como exclusão e substituição, tanto em posição inicial, final quanto medial nas palavras. Para estudantes com DI, que podem enfrentar desafios específicos na compreensão dos sons da fala e na segmentação de palavras, essas atividades oferecem uma abordagem estruturada e acessível para desenvolver habilidades fonológicas essenciais. Assim, entende-se que:

A consciência de sílaba e de elementos intra- -silábicos permite que o sujeito reconheça rimas, unidades fonológicas semelhantes no final das palavras (mamão/fogão), e reconheça também unidades fonológicas semelhantes no início das palavras (pata/panela) que são as aliterações (Lopes 2015, p. 1467).

É certo afirmar, com Costa (2016), que as atividades de consciência de sílabas auxiliam as crianças com DI a reconhecer e manipular unidades sonoras maiores das palavras, preparando o terreno para a aprendizagem de correspondências grafema-fonema na alfabetização. Por exemplo, ao segmentar a palavra “caranguejo” em “ca-ran-gue-jo”, elas desenvolvem a capacidade de perceber sílabas individualmente, o que é determinante para a leitura e a escrita. Essa habilidade não apenas fortalece a compreensão auditiva das palavras, mas também facilita a transição para o reconhecimento visual das letras e sua associação com sons específicos.

As atividades realizadas por Marcos e Mateus, apontadas acima, ilustram esta questão. São todas atividades de consciência silábica. Assim, a primeira delas, por exemplo, pretende que o educando pinte as sílabas que formam a palavra que corresponde à figura e, depois, copiem a palavra inteira. Esta é forma de estimular nos estudantes a consciência silábica. Na atividade realizada, havia também as palavras “morango”, “laranja” e “livro”. Esta última continha um desafio adicional: a sílaba “vro” vinha antes de “li”. Ainda assim, o educando obteve sucesso em sua atividade. Na segunda das atividades, por exemplo, o educando teria de sobrepor, colar, as sílabas em ordem correta, consoante a palavra acima. Destaca-se a importância de as palavras estarem, sempre, acompanhadas de imagens, com o fim de facilitar a identificação das mesmas pelo estudante.

As atividades de consciência de sílabas, afirmam Silva e Cavalcanti (2021), podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas das crianças com DI, utilizando recursos visuais e táteis para reforçar o aprendizado. Por exemplo, o uso de cartões com sílabas que podem ser manipulados fisicamente permite uma abordagem prática e interativa, facilitando a

compreensão conceitual e aumentando o engajamento dos estudantes no processo de aprendizado. Em nosso caso, não utilizamos os cartões propriamente, mas sim diversas sílabas recortadas que, logo que coladas pelos estudantes, formavam palavras, como a atividade 6. Vale ressaltar que cada um dos cartões com as sílabas continha, também, a imagem da palavra a ser formada. Assim ocorreu com “manga”, “cola”, “urso”, “curso”. Perceba-se que, nesta mesma atividade, apelou-se, também, à identificação das rimas, como ocorre em “urso” e “curso”.

De acordo com Mucci (2018), operações fonológicas mais complexas, como subtração de sílabas em posição medial, exigem maior capacidade de memória e habilidades de processamento auditivo. Para estudantes com DI, que podem apresentar dificuldades nesses aspectos, a progressão gradual de atividades, começando com tarefas mais simples e avançando conforme o domínio, é essencial. Isso permite que desenvolvam confiança e competência gradualmente, sem sobrecarregar suas capacidades cognitivas.

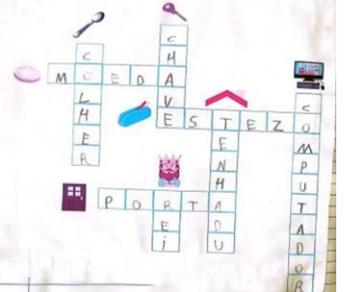
Além do aspecto cognitivo, as atividades de consciência de sílabas também promovem o desenvolvimento da linguagem expressiva. Ao praticar a segmentação e manipulação das sílabas, as crianças são incentivadas a experimentar com a linguagem oral, fortalecendo suas habilidades de comunicação e vocabulário. Essa prática é fundamental não apenas para a alfabetização, mas também para o desenvolvimento geral da linguagem e interação social das crianças com DI (Silva; Cavalcanti, 2021).

É importante destacar, com Silva (2016), que as atividades de consciência de sílabas não devem ser vistas isoladamente, mas integradas a um currículo abrangente de alfabetização que aborde tanto as habilidades fonológicas quanto o reconhecimento visual das letras. Isso garante uma aprendizagem integral, preparando as crianças com DI para alcançarem sucesso na leitura e na escrita.

7.6 Consciência de palavras

A consciência de palavras refere-se à capacidade de reconhecer e manipular palavras de maneira significativa em um contexto, compreendendo que as palavras são unidades de linguagem que carregam significado. Para estudantes com DI, desenvolver a consciência de palavras pode apresentar desafios adicionais devido às limitações cognitivas e funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2007). Veja os exemplos de atividade abaixo que foram utilizadas nas intervenções:

Quadro 7– Algumas atividades de consciência de palavras realizadas por Marcos e Mateus

<p>Atividade para desenvolver a leitura, percepção e concentração</p> <p>ENCONTRE AS PALAVRAS: CASA - MALA - LUPA - LEQUE</p>  	<p>Atividade para estimular a escrita e leitura</p> <p>ESCREVA O NOME DAS FIGURAS E COMPLETE A FRASE:</p>  <p>O <u>AVIÃO</u> VOA ENTRE AS NUVENS. O <u>NAVIO</u> NAVEGA NO MAR. O <u>CARRO</u> CORRE NA PISTA. O <u>TREM</u> ANDA NOS TRILHOS.</p>	<p>Atividade para desenvolver a escrita alfabética</p> <p>PALAVRA CRUZADA. PREENCHA OS ESPAÇOS COM AS PALAVRAS:</p> 															
<p>Atividade para desenvolver a leitura e escrita alfabética</p> <p>ORDENE AS PALAVRAS DE ACORDO COM SEU FONEMA INICIAL:</p> <p>NOITE LAMA NORTE LUAL MASSA NINHO LEGAL MESCLADO MELADO MANGA NAVAL LONTRA</p> <table border="1" data-bbox="247 929 614 1131"> <thead> <tr> <th>L</th> <th>M</th> <th>N</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>LUAL</td> <td>MASSA</td> <td>NAVAL</td> </tr> <tr> <td>LAMA</td> <td>MELADO</td> <td>NINHO</td> </tr> <tr> <td>LOATRA</td> <td>MESCLADO</td> <td>NOITE</td> </tr> <tr> <td></td> <td>MANGA</td> <td>NORTE</td> </tr> </tbody> </table>	L	M	N	LUAL	MASSA	NAVAL	LAMA	MELADO	NINHO	LOATRA	MESCLADO	NOITE		MANGA	NORTE	<p>Atividade palavra dentro de palavras. Estimula a escrita alfabética</p> <p>FORME PALAVRAS A PARTIR DE OUTRAS COM OS SEUS SONS:</p>  <p>AMORA</p> <p>GELATINA</p> <p>AMo _____ RAMA _____ ROMA _____ ORA _____</p> <p>GELA _____ TINA _____ LATE _____ TALA _____</p>	<p>Atividade para reconhecer a segmentação textual</p> <p>SEPRE AS PALAVRAS COM BARRINHAS E REESCREVA A FRASE:</p> <p>OPOLVOTEMOITOBRAÇOS. O POLVO TEM OITO BRAÇOS.</p> <p>OPÁSSAROCANTA. O PÁSSARO CANTA.</p> <p>AMESAEQUADRADA. A MESA É QUADRADA.</p> <p>OVULCÃOÉGRANDE. O VULCÃO É GRANDE.</p>
L	M	N															
LUAL	MASSA	NAVAL															
LAMA	MELADO	NINHO															
LOATRA	MESCLADO	NOITE															
	MANGA	NORTE															
<p>Atividade de percepção de palavras na frase, estimula leitura e escrita</p> <p>LÊA O TEXTO E MARQUE A FIGURA QUE COMPLETA O ESPAÇO:</p> <p>O PEIXE O PEIXE PETRÔNIO PULOU A MARÉ. PETRÔNIO, O PEIXE, PULA PULA A MARÉ.</p>  <p>PEIXE</p> <p>PALMA E PÉ OLHA A PALMA, PALMA, PALMA ...OLHA O PÉ, PÉ, PÉ ...!!!</p> 	<p>Jogo palavras dentro de palavras. Desenvolver o raciocínio e favorece a leitura e escrita</p> 																
<p>Jogo do site: https://wordwall.net/pt para leitura. Estimula a percepção de leitura e escrita</p> 	<p>Escrita com alfabeto móvel. Em cartelas, orienta o quantitativo de letras por palavra. Desenvolver escrita e leitura</p> 																

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Para Mucci (2018, p. 11), a consciência de palavras consiste em “perceber que frases são formadas por palavras. Dificuldades nessa habilidade geralmente levam à aglutinação ou segmentação indevida na escrita de palavras em frases”.

Assim, pode-se afirmar que a consciência de palavras, também chamada de consciência sintática (Mucci, 2018), é uma habilidade concludente para a alfabetização. Essa habilidade, explica a mesma autora, envolve a capacidade de segmentar uma frase em palavras individuais, compreender a relação entre elas e organizá-las em uma sequência que faça sentido. Ao focar nas palavras como categorias gramaticais e sua posição na frase, a consciência de palavras contribui significativamente para a produção de textos e o desenvolvimento da escrita.

Para estudantes com DI, afirmam Silva e Cavalcante (2021), desenvolver a consciência de palavras pode ser particularmente desafiador devido às dificuldades cognitivas que afetam sua capacidade de segmentação e organização sintática. Atividades específicas que visam fortalecer essa habilidade, como contar o número de palavras em uma frase ou bater palmas para cada palavra enquanto repetem a frase, são fundamentais.

Mucci (2018) dá exemplos de atividades específicas que se possam realizar para estimular a consciência de palavras. Por exemplo, perguntar “Quantas palavras há na frase: ‘O leão correu atrás da zebra’” e incentivar a criança a bater palmas para cada palavra ajuda a reforçar a segmentação correta das palavras na frase.

Além de atividades de contagem e segmentação, ordenar corretamente uma oração ouvida com palavras desordenadas é outra estratégia eficaz para desenvolver a consciência de palavras. Essa prática permite que as crianças com DI compreendam melhor a estrutura gramatical e a sequência lógica das palavras em uma frase, o que é essencial para a produção de textos coerentes. Por exemplo, dar à criança um conjunto de palavras como “correu gato cachorro atrás do” e pedir para ordenar corretamente para formar “O cachorro correu atrás do gato” pode fortalecer sua habilidade de organização sintática.

A atividade 4 acima, que se pede que os educandos ordenem as palavras segundo o seu fonema inicial, é já uma atividade de consciência de palavra. Espera-se que eles sejam capazes de, a partir do som inicial da palavra, identificar a mesma na nuvem de termos e colocá-las nas colunas correspondentes. Percebeu-se que o estudante conseguiu de realizar a atividade com sucesso.

A segunda das atividades coloca a palavra em contexto de uma frase. Por exemplo, pediu-se que os estudantes, ao ver a imagem, escrevessem o termo “trem”, formando a frase: “O trem anda nos trilhos”. Contextualizar é, também, uma estratégia de sucesso em atividades de consciência de palavras.

Além de influenciar a segmentação correta das palavras, a consciência de palavras implica em uma capacidade de análise e síntese auditiva da frase. Isso significa que a criança precisa ouvir uma frase, identificar suas partes constituintes e compreender como essas partes se relaciona para formar um todo coerente. Nessas intervenções, as atividades foram auditivas e visuais combinadas, como ouvir uma frase e depois usar cartões de palavras para reorganizá-las, jogos com cartas, jogos no notebook, letras móveis, foram particularmente úteis (Silva; Cavalcante, 2021).

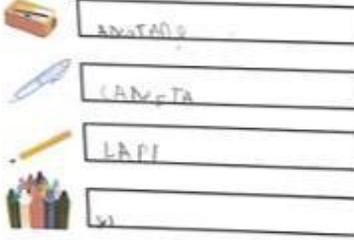
As atividades que promovem a consciência de palavras, lembra Mucci (2018), não apenas ajudam na segmentação e organização das palavras em frases, mas também fortalecem a compreensão gramatical geral. Ao focar na posição e função das palavras em uma frase, os estudantes podem desenvolver uma melhor compreensão das regras gramaticais e da estrutura da língua.

Acreditamos que o desenvolvimento da consciência de palavras pode melhorar a autoconfiança e a motivação dos estudantes com DI no processo de alfabetização. Ao perceberem que conseguem segmentar e organizar corretamente as palavras em uma frase, elas se sentem mais capacitadas a enfrentar desafios maiores na leitura e na escrita. Isso não apenas facilita o aprendizado da escrita, mas também promove uma atitude positiva em relação ao aprendizado em geral.

7.7 Avaliações finais dos estudantes: identificando pontos de chegada

As avaliações finais dos estudantes representam um momento importante no processo educacional, funcionando como um reflexo do percurso percorrido durante as intervenções pedagógicas realizadas nesta pesquisa. Elas não apenas medem o nível de conhecimento adquirido, mas também identificam os pontos de chegada de cada estudante no final das intervenções, destacando conquistas individuais e áreas que necessitam de melhorias. Ao analisarmos esses resultados, é possível obter uma visão abrangente do desenvolvimento cognitivo das habilidades do sistema de escrita alfabética, permitindo sucessivos progressos neste processo que será contínua e permitirá o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Observem abaixo as avaliações finais dos estudantes, realizadas no dia 14 de dezembro de 2023:

Quadro 8 – Ditado Ilustrado

Avaliação final Marcos	Avaliação final Mateus
<p style="text-align: center;">SONDAGEM DE ESCRITA</p>  <p>ARTADO</p> <p>CANTA</p> <p>LAPIS</p> <p>DIXI</p> <p>OBSERVAÇÕES:</p> <p>EU USO LAPIS NA ESCOLA</p>	<p style="text-align: center;">SONDAGEM DE ESCRITA</p>  <p>ARTADO</p> <p>CANTA</p> <p>LAPIS</p> <p>DIXI</p> <p>OBSERVAÇÕES:</p> <p>EU USO LAPI NA ESCOLA</p>

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

No caso de Mateus, que estava em transição do nível silábico sem valor sonoro para o silábico com valor sonoro (Ferreira e Teberosky, 1986). Inicialmente, ele escrevia utilizando sílabas alternando a correspondência aos sons das letras, o que dificultava a compreensão de suas intenções escritas. Após intervenções pedagógicas focadas em atividades de consciência fonológica e associações sonoro-grafêmicas. Agora, ele se encontra no nível silábico-alfabético (Ferreira e Teberosky, 1986), demonstrando a capacidade de combinar sílabas com valores sonoros adequados e iniciando a formação de palavras mais coerentes e compreensíveis. Esse avanço reflete um desenvolvimento significativo na compreensão do princípio alfabético, possibilitando a construção de palavras que representam fielmente os sons que ele quer escrever.

Marcos avançou para o nível alfabético (Ferreira e Teberosky, 1986). No estágio inicial, este estudante conseguia relacionar sons às respectivas sílabas, mas ainda apresentava dificuldades para unir essas sílabas de maneira fluente em palavras completas. Com práticas intensivas de leitura e escrita, associadas a atividades de análise e síntese fonêmica, ele progrediu para o nível alfabético (Ferreira e Teberosky, 1986). Agora, consegue escrever palavras inteiras corretamente, compreendendo a estrutura das palavras e aplicando as regras fonológicas de maneira eficiente. Essa evolução para o nível alfabético (Ferreira e Teberosky, 1986), não só melhora a habilidade de escrita do estudante, mas também fortalece sua capacidade de leitura, abrindo portas para um aprendizado mais complexo e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo indicam que as intervenções pedagógicas que envolvem atividades de consciência fonológica contribuíram para o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética dos estudantes com DI leve, matriculados nos anos finais do ensino fundamental. A análise evidencia que práticas direcionadas e adaptadas às necessidades específicas facilitam a aquisição das habilidades de leitura e escrita, ampliando suas potencialidades e capacidades. Primeiramente o foco esteve nas narrativas de vida de dois estudantes com DI. A partir da análise de suas histórias, emergem importantes considerações sobre a validade da consciência fonológica como estratégia de alfabetização.

Marcos, com uma trajetória de resiliência e apoio familiar sólido, enfrentou desafios significativos no processo de alfabetização. A presença constante e o apoio emocional de sua família foram fundamentais, no desenvolvimento educacional. A resistência inicial ao diagnóstico de DI e os desafios em instituições educacionais menos preparadas para lidar com suas necessidades específicas são pontos críticos. A motivação e o apoio contínuo contribuíram para seu progresso, ainda que lento. Mateus, cuja história foi detalhada, também enfrentou adversidades marcantes. A ausência de apoio paterno e os desafios decorrentes de uma gestação não planejada revelam um contexto familiar menos estável. Essa comparação evidencia a influência significativa do ambiente familiar na trajetória educacional.

Os dados das nas atividades desenvolvidas por Marcos e Mateus evidenciam progresso significativo nas habilidades de consciência fonológica, área crítica para a alfabetização, especialmente em estudantes com DI. Com complexidade e natureza diversas, contribuíram de maneira específica para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A identificação de sons iniciais das palavras, por exemplo, mostrou-se ferramenta eficaz para a construção de bases sólidas na alfabetização. Atividades lúdicas e visuais permitiram associar sons a letras de maneira divertida e envolvente. Demonstraram progresso notável, como na correta associação de letras a sons iniciais em palavras e a habilidade que facilita a compreensão da correspondência grafema-fonema, fundamental para a leitura e escrita.

No tocante à identificação de rimas, as atividades realizadas ajudaram a solidificar a consciência de que palavras podem compartilhar sons finais semelhantes. Por meio de jogos e atividades, os educandos foram expostos a padrões sonoros repetitivos, o que não só facilita a percepção das rimas como também aumenta a atenção auditiva e a memória de trabalho. Demonstraram habilidade crescente em reconhecer e associar palavras que rimam como visto na

correta ligação de palavras como “balão” e “pão”. A consciência de sílabas, outro componente essencial, envolveu atividades que os ajudaram a segmentar e manipular sílabas nas palavras. Tarefas como pintar e colar sílabas em ordem correta, acompanhadas por imagens, as tornaram mais tangíveis e acessíveis. Essas atividades não apenas prepararam os estudantes para a compreensão de correspondências grafema-fonema, mas também fortaleceram suas habilidades de segmentação, num crescente processo para a leitura e escrita.

Na consciência de palavras, as atividades auxiliaram a segmentar frases em palavras individuais e entender a relação entre elas, como contar palavras em uma frase e reorganizar palavras desordenadas, desenvolveu-se melhor a compreensão da estrutura gramatical e da sequência lógica das palavras. Habilidade necessária para a produção de textos coerentes e para a segmentação correta das palavras na escrita. As avaliações finais mostraram que atingiram significativos pontos de chegada em seu desenvolvimento. Marcos realizou 77 atividades de aliteração, 68 de rimas, 80 de consciência de sílabas e 42 de consciência de palavras. Mateus realizou 72 atividades de aliteração, 64 de rimas, 78 de consciência de sílabas e 40 de consciência de palavras. Esses números indicam não só a quantidade de atividades realizadas, como o nível de engajamento e a progressão das habilidades.

Para a análise, foram inseridas neste trabalho algumas atividades realizadas, não sendo possível todas, devido ao quantitativo. Porém, contemplam como amostra das estratégias utilizadas nas intervenções pedagógicas realizadas, com foco em habilidades específicas e métodos lúdicos e interativos, demonstrou eficiência em promover a alfabetização de estudantes com DI. Atividades estruturadas e adaptadas às necessidades individuais foram determinantes para o desenvolvimento das habilidades fonológicas. Conforme apontado por autores como Soares (2022), Silva (2016), Mucci (2018), Silva e Cavalcante (2021), o desenvolvimento das habilidades fonológicas, começando com elementos mais amplos como rima e aliteração, avançando para a consciência fonêmica, um processo gradual e interdependente. As atividades realizadas por Marcos e Mateus refletem essa progressão e destacam a importância de intervenções planejadas e bem executadas. As atividades de consciência fonológica não apenas facilitaram a aprendizagem da leitura e escrita, mas também instigaram habilidades cognitivas mais amplas, como atenção auditiva, memória de trabalho e organização sintática. Os avanços alcançados demonstram que, com o suporte adequado e intervenções apropriadas, é possível promover um desenvolvimento significativo em estudantes com DI, preparando-os para desafios maiores na alfabetização e além.

No percurso do trabalho sistemático de alfabetização, identifiquei aumento significativo na participação e engajamento nas funções escolares. À medida que as atividades de consciência

fonológica eram incorporadas regularmente e estruturadas, demonstravam maior interesse em aprender, por compreender os sons das palavras e como se relacionam com as letras. Ao desenvolverem habilidades de consciência fonológica, melhoraram a capacidade de comunicação oral e escrita, o que não apenas facilita a interação social, mas também aumenta a autoestima e a confiança. Além da assiduidade e presença nas aulas no AEE, alcançaram diversos benefícios por meio deste trabalho sistematizado de alfabetização, que contribuiu para o desenvolvimento cognitivo, estimulando a criatividade e funções psicológicas superiores. Ampliaram o conhecimento do SEA, garantindo maior independência e participação em diversas atividades educacionais e sociais. O trabalho de alfabetização não apenas ensina habilidades fundamentais, também os capacita a tornarem-se autônomos.

Os resultados confirmam que não foram necessárias grandes adequações pedagógicas ou investimentos financeiros para promover avanços na alfabetização de Marcos e Mateus, como evidenciado na avaliação final. A atividade não apenas os ajudou a desenvolver habilidades de leitura e escrita, teve impacto positivo na autoconfiança e motivação para aprender. O trabalho sistemático de conscientização fonológica contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizado inclusivo e estimulante, onde se sentiam empoderados e capazes de participar ativamente. Ressalta-se, contudo, a importância de políticas públicas inclusivas, para que, independentemente de suas limitações, tenham acesso equitativo à educação de qualidade. Para as famílias de baixa renda, essas políticas são ainda mais necessárias, tanto pelas questões dos recursos financeiros como de apoio, para garantir um ambiente de aprendizagem adequado para seus filhos com deficiência. Políticas públicas fortes e consolidadas melhoram os subsídios, os recursos e serviços especializados, reduzem as desigualdades sociais e permitem que todos tenham acesso e permanência na escola, ampliando as oportunidades de aprendizagem. As políticas de inclusão que envolve a formação inicial e continuada dos professores são fundamentais. Programas de capacitação contínua garantem a preparação para lidar com a diversidade em sala de aula e no estabelecimento de estratégias pedagógicas inclusivas, pensadas na multiplicidade escolar.

Por fim, destaca-se a importância do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional/PROFEI. Desempenha papel vital neste contexto. Iniciativa que prepara professores para atuarem de maneira inclusiva, oferecendo formação teoria e prática. Assegura aos professores o suporte necessário e fundamental para atualizarem e aprimorarem as práticas pedagógicas, pautadas na inclusão, como pilar importante para a efetivação de políticas públicas de inclusão e contribuindo para uma educação mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

AAIDD. **Intellectual disability**: Definition, classification, and systems of supports (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2011.

ALMEIDA, L. C. **A consciência fonológica e os níveis de metalinguística**. In: CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M. (Orgs.). *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: da avaliação à reabilitação*. São Paulo: Plexus, 2018. p. 63-80.

ALVES, U. **O que é consciência fonológica**. In: LAMPRECHT, R. R. [et al]. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=vg_FZT3iSCgC&pg=PA29&hl=pt-BR&source=gbp_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false Acesso em: 20 dez. 2023.

AMARAL, L. A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. *Diferenças e Preconceitos na Escola: Alternativas teóricas e Práticas*. Julio Groppa Aquino (org.) São Paulo: Summus Editorial, 1998.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (4th ed.). Washington, DC: Author, 1995.

AUSTIN, John L. The meaning of a word. In: *Philosophical Papers*. Tradução: ARAÚJO, Arthur. **O significado de uma palavra**. *Cognitio*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 325-339, jul./dez. 2018. <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/40884/27834> . Disponível em: 10/06/2024

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação . **Educação & Sociedade** [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.573-588. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdHHbbfgv4m7c6SnkdxcfSF/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 22 dez. 2022.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisar-Participar**. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/16657141/Brandao_perquisa_participante acesso: 13/04/2023

BRANDÃO, C. R. ; BORGES, M. C. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. *Revista de Educação Popular, Uberlândia*, v. 6, p. 51-62, 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>. Acesso em: 10/10/2023

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação Básica da Educação. Brasília, 1996.

BRASIL **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013:** altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Deficiência mental** (atendimento educacional especializado). Brasília MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares. Brasília MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos:** deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

CÁRNIO, M.S.; SHIMAZAKI, E.M. **Letramento e Alfabetização das Pessoas com Deficiência Intelectual.** Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, jan./abr. 2011.151p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277173270_letramento_e_alfabetizacao_das_pessoas_com_deficiencia_intelectual#fullTextFileContent. Acesso em: 11/12/2023.

CASTRO, J. L. M. **Educação e Inclusão. O desenvolvimento da escrita de Estudantes com Deficiência Intelectual:** Uma análise sobre o uso de recursos de comunicação aumentativa e/ou alternativa no atendimento Educacional Especializado. 2019. 240 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/45839/1/2019_dis_jlmcastro.pdf. Acesso em: 21/09/ 2022.

CELLARD, A. **A Análise Documental**. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003>. Acesso em: 10/10/2023.

CHACON, M. **Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física**. Rev. Bras. Ed. Es. Marília, vol. 17, n. 3, p. 441-458, 2011.

CLAUDE, R. P. **Direito à educação e educação para os direitos humanos**. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 2, p. 36-63, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/?lang=pt>. Acesso em: 16/01/2023.

CORDEIRO, A. F. M.; BUENDGENS, J. F. **Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 16, n. 1, 2012.

COSTA, G. R. **Abandono Afetivo: Indenização por Dano Moral**. São Paulo: Empório do Direito, 2016.

COSTA, A. L.; TEIXEIRA, K. M. D. **O comportamento dos alunos na escola e sua relação com a violência doméstica na percepção dos educadores**. Oikos, Viçosa, v. 28, nº 1, p. 22-42, jun. 2016.

FERNANDES, L. B., SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181/186> . Acesso em: 13/11/2023.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRA, L. B.; TIMBANE, A. **Relações conjugais: conflitos e influências comportamentais sobre os filhos**. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 29, nº 2, p. 276-292, abr. 2019.

FERREIRA, M.; NELAS, P. B. **Adolescências... Adolescentes...** Millenium, São Paulo, v. 32, nº 11, p. 141-162, fev. 2006.

FERRONATO, V. F. O. **A importância da família na formação social do adolescente**. Revista de Educação, Londrina, v. 18, nº 24, p. 3-9, dez. 2015.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S.. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos metodológicos**. 3º edição. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, M. T. A. **Língua falada e consciência fonológica: uma relação necessária**. In: Freitas, M. T. A.; Corso, H. L.; Cavalcanti, M. C. (Orgs.). *Linguagem: leitura e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 156-174, 2003.

FUNAYAMA, C. A. R. Causas ambientais de deficiência intelectual. *Revista de deficiência intelectual*. Zepellini Editorial. São Paulo, Ano 1 – n.1, p.16-21, Jul – Dez. 2015. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00134725263f4ae9ecd03> , acesso em acesso: 19/11/2023.

GALVANI, M. D.; MENDES, M. T. da S. **Letramento para estudantes com deficiência intelectual**. In: GONÇALVES, Adriana Garcia; CIA, Fabiana; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. *Letramento para o estudante com deficiência*. São Carlos: EDUFSCar, 2018, pp. 139-159. Disponível em: https://www.cleesp.ufscar.br/arquivos/Ledef_Letramento_eBook.pdf#page=140 . Acesso em: 18/12/2023.

GALVAO, A. M. D.. **Uma análise da atividade (meta)linguística da criança com deficiência intelectual no contexto da alfabetização'** 05/11/2020 186 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador. disponível em: <https://repositorio.ufba.br/> , acesso dia 26/02/2024

GARCIA, D. I. B. **Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. In: SHIMAZAKI, PACHECO (orgs.). *Deficiência e Inclusão Escolar*. Maringá: Eduem, 2018, 2 ed. Revisada e ampliada, p.97-113. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2005>. Acesso em: 18/07/2023

GARCIA, D. I. B. **Contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão**. *Horizontes*, v. 39, n.1 p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/> . Acesso em: 18/07/2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

GOMES, N. **As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas**. GOMES, N. (org). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GONTIJO, C. L. B. **Avaliação diagnóstica: conceitos e práticas nas séries iniciais do ensino fundamental**. *Cadernos da Pedagogia*, v. 16, n. 34, p. 29-38, jan.-abr. 2008.

GUILHOTO, L. M. F. F. **Aspectos biológicos da deficiência intelectual**. *Revista de deficiência intelectual*. Zepellini Editorial. São Paulo, Ano 1 – n.1, p.10-15, Jul – Dez 2015, 2011. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00134725263f4ae9ecd03> acesso em: 19/11/2023.

HERMANN, A. SISLA, H. **A consciência fonológica no processo de alfabetização em pesquisas recentes.** Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v. 37, n.76, p.27-40, 2019.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Linguística.** Houaiss Eletrônico. Versão mensal 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Diversa.** Painel de Indicadores da Educação Especial. 2023. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 25/11/2023.

JESUS, M. do R. A. de, & Rocha, S. S. da. **Diagnóstico, planejamento e intervenção pedagógica: algumas contribuições.** Revena - Revista Brasileira De Ensino E Aprendizagem, 8, 89–100. 2024. Disponível em: <https://revena.emnuvens.com.br/revista/article/view/191>

LAMAS, Denise Rodrigues Moreira; CONDÉ, Patrícia Peluso; MOLLICA, Adriana Maria Vieira; OLIVEIRA, Cláudia Alexandre de Freitas. **GARATUJAS: considerações sobre a importância da interpretação dos desenhos na Educação Infantil.** Revista Científica UNIFAGOC – Multidisciplinar, 2022. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/multidisciplinar/article/download/1153/962/4143>. Acesso em: 10/06/2024

LOPES, Adna. **Consciência fonológica em adultos não alfabetizados.** Rev. CEFAC. Vol. 17, n. 5. 2015.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. **Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores.** Ver. Bras. Ed. Marília, v 18, n 3, p. 487-506, Jul. – Set-, 2012. Disponível em [:https://www.researchgate.net/publication/275564673](https://www.researchgate.net/publication/275564673) . Acesso 24/11/2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, H. MIRANDA, M. L. L. **Abandono afetivo em razão da discriminação por deficiência, caracterizada como abandono de incapaz, incluída no âmbito penal e civil.** Ciências Jurídicas. Vol. 26, número 116, 2022.

MALLOY-Diniz, L. F., Camargo, C. H. P., & Cosenza, R. M. Fuentes, D. **Neuropsicologia: teoria e prática.** Porto Alegre: Artmed. 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/44594985/NEUROPSICOLOGIA_TEORIA_E_PR%C3%81TICA acesso 20/01/2024

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é. Por quê. Como fazer?** Ed. 1, São Paulo: Summus Editorial, 2004. Livro eletrônico. Disponível em: 10999.pdf (gruposummus.com.br) Acesso em 22/11/2023.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. (org.). Apresentação. In R. Gomes, **Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Instituto Sírio Libanês, 2014.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco, **A S SÍLABAS COMPLEXAS: FONOLOGIA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA**. Fórum linguistic., Florianópolis, v.16, n. 2, p. 3825 - 3848, abr. / jun. 2019.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/61494/40613>. Disponível em: 10/06/2024

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. **Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos**. In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71 a 86.

MUCCI, M. **Consciência fonológica: atividades na escola**. Agudos: Editora Faag, 2018.

MUNHOZ, J. S. B.; DIAS, C. L.; SANTOS, D. F. **A leitura e a escrita na deficiência intelectual: experiências que favoreceram o processo de alfabetização**, Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 19, p.66-85 jan/dez 2022. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4326>. Acesso em: 17 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Disponível em: <https://blogpsicologiablog.files.wordpress.com/2011/09/magali-cid-10.pdf> acesso em: 17/4/2023

PASSETTI, Edson. **Crianças carentes e políticas públicas**. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das crianças no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 347-375.

PAZ, R. J. de R.; CARVALHO, J. L. M. de. Trabalho infantil: uma breve análise sobre as normas de proteção a crianças e adolescentes no mundo do trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 75–87, 2023. DOI: 10.35699/2238-037X.2023.41366. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/41366>. Acesso dia 1/07/ 2024.

PEREIRA, A. C. S. **Jogos digitais e o processo de construção da alfabetização e do letramento: um relato de experiência sobre o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos com deficiência intelectual'** 15/12/2022 177 f. Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação Instituição de Ensino: Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro disponível em: <https://proximal.unicarioca.edu.br/portal/dissertacoes/> acesso dia 26/02/ 2024.

PEREIRA, D. C. S.; FREITAS, C. F. **Movimento Social Negro: caminhos emancipatórios para educação**. Revista da ABPN, v. 12, 2020.

PESTUN, M. S. V. **Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional**. Estudos de Psicologia, Campinas: PUC-Campinas, v. 10, n. 3, 2005. p. 407-412.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclusao_escolar_de_pessoas_com_deficiencia_mental.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. NAU/EDUR Editoras, Rio de Janeiro, 2010.

RIBEIRO, Volney da Silva. **Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização**. Entre palavras, Fortaleza - ano 1, v.1, n.1, p. 100-116, ago/dez 2011. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/8>. Acesso em 25.09.2023

RODRIGUES, O. M. P. R.; LEITE, L. P. **Deficiência Intelectual: Conceitos e definições**. In: CAPELLINE, V.L.M.F; RODRIGUES, O. P. R. (orgs). Marcos teóricos conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010. 79 p.

ROSA, N. T. **Processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual**. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2017. Disponível em : https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5035912 acesso em: 25/11/2023

SALES, E. T. **A influência do contexto familiar na saúde mental das crianças e adolescentes**. Revista Itecne, v. 1, 2016.

SANTOS, S. J. V. D; COUTINHO, D. J. G. **A contribuição da família no contexto escolar**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, nº 7, p. 42.478-42.498, jul. 2020.

SANTOS, D. C. O. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual**. Educação e pesquisa, v. 38, p. 935-948, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/?format=html>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SANTOS, J. F. **Mediação da aprendizagem e uso da comunicação alternativa no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual**. 2020. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39248/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20J%20oseane%20Ferreira%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em 16 abr. 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas**. Psicol. USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-41, jun. 2006. Disponível em <

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772006000200002> .
acessos dia 20/06/2024.

SILVA, A. S. **Alfabetização e Inclusão: O trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual.** 2018. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6430622 acesso em 25/11/2023

SILVA, C. M. **Alfabetização e deficiência intelectual: uma estratégia diferenciada.** In: Secretaria De Estado Da Educação. Semana pedagógica: 2º semestre. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2016. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo3.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

SILVA, A. CAVALCANTE, T. **Avaliação das Contribuições da Consciência Fonológica no Desenvolvimento da Escrita de um aluno com Deficiência Intelectual no 1º ano do Ensino Fundamental.** Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 27, 2021.

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos.** 1 ed. 7ª reimpressão São Paulo, 2022.

SOARES, M. **Alfaetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever.** 1 ed. 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** Revista Pedagógica. Artmed, 2004, pp. 96-100. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> . Acesso em 15 de nov. 2023.

TURCHIELLO, P.; GUARESCHI, T.; SILVA, S.S.M. Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: SILUK, A.C.P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica.** Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação/CE/UFSM, 2014. p 32-74.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

TRENTIN, V. B., & RAITZ, T. R. **Educação e trabalho: formação profissional para jovens com deficiência intelectual na escola especial.** Revista Educação Especial, 31(62), 713–726. 2018. <https://doi.org/10.5902/1984686X28660> acesso em 10/06/2024.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Rio de Janeiro: WMF Martins Fontes, 2010. 554 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf acesso em:25/08/2023.

VYGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt> .
acesso em : 18/11/2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007. 224 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf acesso em 20/08/2023.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2003. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&coobra=205241&co_midia=2 acesso em: 10/06/2023.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas - Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Cascavel: Edunioeste, 2022. 488 p. Tradução: Programa de Ações Relativas a Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Disponível em : https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf , acesso em: 14/06/2023.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/1118284/Os_dist%C3%BArbios_de_aprendizagem_e_os_dist%C3%BArbios_espec%C3%ADficos_de_leitura_e_da_escrita acesso 20/01/2024.

APÊNDICE A TALE – TERMO/REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para estudante menor – formato ilustrativo)



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

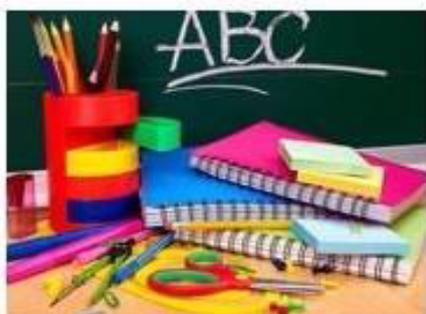


TALE – TERMO/REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para aluno menor – formato ilustrativo)

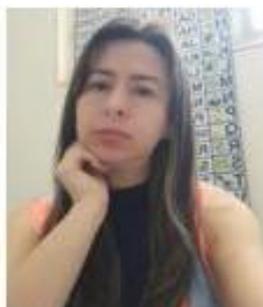
Olá, estudante! Você, está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Vamos conversar sobre isso? Vamos ilustrar como serão os passos do estudo e sua contribuição!
Você utilizará esses materiais em seus estudos!

<p>ATIVIDADES</p> <p>ENCIPE AS FIGURAS CUJOS NOMES COMEÇAM COM A MESMA SÍLABA INICIAL DO DESENHO EM DESTAQUE.</p>	<p>ATIVIDADE</p> <p>PREPARE A LETRA INICIAL DE CADA ANIMAL.</p>	<p>ATIVIDADE</p> <p>CONTÉ QUANTAS VEZES VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR A PALAVRA E COLE DIFERES DE PAPELO PARA REPRESENTAR ESSA QUANTIDADE.</p>
--	--	---

Fonte: alfabetinho.com.br/conscienciafonologica?ref=8618586268 (2023)



Fonte: Pinterest (2023).



Fonte: acervo da autora (2023)



Fonte: Pinterest (2023)

Este estudo será desenvolvido pela professora Fabricia Lidiane Camilo Pedroso.



Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (85) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br



APÊNDICE A TALE – TERMO/REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para estudante menor – formato ilustrativo)



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



O estudo tem por objetivo saber se o uso desses materiais contribui para que você aprenda a ler e escrever.

Você pode sentir dificuldades nas atividades, mas a professora estará sempre pronta para ajudar você, estudante, como utilizar os materiais.

Sua participação é muito importante.

Qualquer Dúvida você ou seu responsável pode perguntar a professora Fabricia ou ligar para o celular, número [REDACTED] ou até procurar o Em caso de dúvida, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), Campus de Sinop - MT, pelo telefone: (65) 3221-0067.



Fonte: Dreamstime (2023).

Você, por participar deste estudo, receberá uma via deste documento.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

MEU NOME: _____

ESTUDO NA ESCOLA: _____

O RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA: _____

EU QUERO PARTICIPAR () SIM



Fonte: Pinterest (2023).

EU NÃO QUERO PARTICIPAR () NÃO



Fonte: Pinterest (2023).

Assinatura do estudante

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br



APÊNDICE A TALE – TERMO/REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para estudante menor – formato ilustrativo)



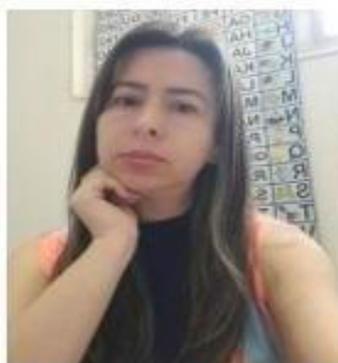
ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



A PROFESSORA FABRICIA PODE ESCREVER E DIVULGAR OS DADOS?



Fonte: Pinterest (2023)



Fonte: acervo da autora (2023)



Fonte: Pinterest (2023)



SIM ()

Fonte: Pinterest (2023)



NÃO ()

Fonte: Pinterest (2023)

Assinatura estudante

assinatura da pesquisadora

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PRPG (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação)

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavahada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br



**APÊNDICE A TALE – TERMO/REGISTRO DE ASSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO (Para estudante menor – formato ilustrativo)**



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



DADOS DO PARTICIPANTE	
Nome:	
Data de nascimento:	
Assinatura do participante:	

DADOS DO RESPONSÁVEL	
Nome:	
Grau de parentesco:	
Telefone	
Assinatura do responsável:	



Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br



APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 1 (Para pais ou tutores legais do menor)



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU TUTORES LEGAIS DO MENOR.

Seu/sua filho(a) está sendo convidados(as) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Você não precisa permitir que seu/sua filho(a) participe da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se essa for a sua escolha.

Em caso de dúvida, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), Campus de Sinop - MT, pelo telefone: (65) 3221-0067, ou a pesquisadora Fabricia Lidiane Camilo Pedroso, pelo telefone (66)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: possíveis contribuições para apropriação da escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual.

Responsável pela pesquisa: Professora Fabricia Lidiane Camilo Pedroso, CPF: [REDACTED], RG: [REDACTED] SSP/MT. Endereço: Rua [REDACTED], Bairro [REDACTED] Sinop/MT. Telefone para contato: (66) [REDACTED]

O Projeto de Pesquisa “**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: possíveis contribuições para apropriação da escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual**” tem como objetivo analisar se as intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica podem favorecer o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética a estudantes com deficiência intelectual leve matriculados nos anos finais do ensino fundamental (7º ou 8º anos) que não estejam alfabetizados.

O aluno participará da pesquisa realizando: avaliação diagnóstica inicial, atividades com consciência fonológica e avaliação diagnóstica final, com o objetivo de verificar os resultados do processo de intervenção desenvolvido.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 1 (Para pais ou tutores legais do menor)



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Este estudo será realizado no período de julho a dezembro de 2023, na Escola Estadual Paulo Freire do município de Sinop/MT. Para seleção do participante da pesquisa foi considerado os seguintes critérios: estar matriculado na Escola Estadual Paulo Freire; estar matriculado nos anos finais do ensino fundamental (7º ou 8º anos); estar matriculado na sala de atendimento educacional especializado (AEE); não ser alfabetizado; ser assíduo nas aulas, tanto na sala de aula comum como na sala de atendimento educacional especializado e possuir laudo médico descrevendo sua deficiência bem como o grau de comprometimento, que deve ser leve para ser participante dessa pesquisa.

Esclarecemos, ainda, que há possibilidades de riscos, onde os participantes envolvidos na pesquisa (estudantes), pode sentir desconforto e cansaço ao responder as avaliações, ao participar das intervenções propostas. O que entendemos que será minimizado, com a garantia de uma abordagem humanizada, com escuta atenta e acolhimento, ajudando o estudante no que for necessário, deixando claro que ele pode interromper no momento que quiser e que não haverá nenhum prejuízo para ele.

Os benefícios esperados no desenvolvimento do referida Pesquisa, é que o ensino através de atividades que envolva consciência fonológica no contexto da sala de atendimento educacional especializado (AEE) proporcione o desenvolvimento de aquisição da leitura e de escrita em estudantes com deficiência intelectual leve não alfabetizados.

Os resultados da pesquisa serão utilizados para fins de relatórios e para trabalhos científicos a serem apresentados em eventos e em revistas e livros voltados para a educação, mas sem identificar os estudantes, preservando sigilo e confidencialidade, bem como seu responsável que participará da pesquisa.

Pelo presente termo, eu _____,

Responsável legal pelo aluno(a) _____,

da Escola Estadual Paulo Freire, autorizo a pesquisadora Fabricia Lidiane Camilo Pedrosa, responsável pelo Projeto de Pesquisa: "ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 1 (Para pais ou tutores legais do menor)



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



possíveis contribuições para apropriação da escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual”, a fazer uso dos dados para os estudos do referido projeto.

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, entendo que (assinalar cada item com o sinal , após a leitura):

- Os dados gerados serão submetidos à análise da pesquisadora do projeto, com o objetivo de analisar se as intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica podem favorecer o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética a estudante com deficiência intelectual matriculado nos anos finais do ensino fundamental;
- Meu/minha filho(a) terá o acompanhamento e a assistência, na medida do possível, da pesquisadora anteriormente referida;
- A pesquisadora, anteriormente referida, dará esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca de sua metodologia e de seu método de análise dos dados;
- Meu/minha filho(a) terá total garantia de anonimato, estando assegurada sua privacidade quando dados confidenciais envolverem o seu nome;
- Meu/minha filho(a) não será pago por participar do projeto, os ganhos decorrentes da pesquisa serão referentes apenas ao âmbito da aprendizagem e da experiência de participação;
- Autorizo a publicação dos resultados obtidos no estudo que meu/minha filho(a), desde que sejam mantidos os procedimentos de anonimato;
- Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer;
- Entendi que posso dizer “sim” e permitir que meu/minha filho(a) possa participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que meu/minha filho(a) tenha nenhum problema;
- A pesquisadora tirou minhas dúvidas quanto ao envolvimento do menor com a pesquisa;
- Recebi uma cópia deste termo de assentimento, fiz a leitura do documento e concordo com a participação na pesquisa.

Atenciosamente,

Local e data _____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 1 (Para pais ou tutores legais do menor)



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Assinatura do(a) responsável pelo menor

Assinatura do pesquisador

DADOS DO RESPONSÁVEL PELO MENOR	
Nome:	
Nome do estudante responsável:	
Telefone:	
Assinatura do responsável	

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 2 (Para os responsáveis participarem da pesquisa)



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS PARTICIPAREM DA PESQUISA.

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Você não precisa aceitar, participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se essa for a sua escolha.

Em caso de dúvida, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), Campus de Sinop - MT, pelo telefone: (65) 3221-0067, ou a pesquisadora Fabricia Lidiane Camilo Pedroso, pelo telefone (66)

██████████

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: possíveis contribuições para apropriação da escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual.

Responsável pela pesquisa: Professora Fabricia Lidiane Camilo Pedroso, CPF:

██████████

RG: ██████████ SSP/MT. Endereço: Rua ██████████ Bairro

██████████

Sinop/MT. Telefone para contato: ██████████

O Projeto de Pesquisa “**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: possíveis contribuições para apropriação da escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual**” tem como objetivo analisar se as intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica podem favorecer o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética a estudantes com deficiência intelectual leve matriculados nos anos finais do ensino fundamental (7º ou 8º anos) que não estejam alfabetizados.

Você responsável legal por estudante com deficiência intelectual leve, matriculado nos anos finais do ensino fundamental (7º ou 8º anos) na Escola Estadual Paulo Freire; matriculado na sala de atendimento educacional especializado (AEE) na mesma escola; não alfabetizado; assíduo nas aulas, tanto na sala de aula comum como na sala de atendimento educacional especializado. Com laudo médico

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 2 (Para os responsáveis participarem da pesquisa)



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



descrevendo sua deficiência bem como o grau de comprometimento que é leve. Participará da pesquisa respondendo uma entrevista estruturada. Com finalidade de coletar dados desde gestação, nascimento, desenvolvimento motor, linguagem oral, vida familiar entre outras informações importantes que auxiliará a conhecer a história de vida do estudante com deficiência intelectual leve, a entrevista será realizada no mês de dezembro de 2023, em data, horário e local marcado com antecedência e de modo que possa deixar os sujeitos da pesquisa confortáveis e a vontade.

Este estudo será realizado no período de julho a dezembro de 2023, na Escola Estadual Paulo Freire do município de Sinop/ MT. O critério para a participação e escolha do adulto participante da pesquisa que seja o responsável legal do estudante com deficiência intelectual leve, matriculado nos anos finais do ensino fundamental, (7º ou 8º ano) que não seja alfabetizado, que aceite participar da pesquisa de forma espontânea. O estudante com deficiência intelectual leve tem que ter diagnóstico médico que comprove a deficiência e o grau de comprometimento.

Os benefícios esperados no desenvolvimento do referida Pesquisa, é que o ensino através de atividades que envolva consciência fonológica no contexto da sala de atendimento educacional especializado (AEE) proporcione o desenvolvimento de aquisição da leitura e de escrita em estudantes com deficiência intelectual leve não alfabetizados.

Esclarecemos, ainda, que há possibilidades de riscos, onde os participantes envolvidos na pesquisa (responsável pelo estudante), possa sentir desconforto, possibilidade de constrangimento, com invasão de privacidade, vergonha, alteração na auto estima provocadas pela evocação de memórias, o que entendemos que será minimizado, considerando que a entrevista já estará apontada que é livre e espontânea, e se algum destes desconfortos acontecerem, a pesquisadora, poderá propor uma pausa na entrevista, para que você reflita se deseja continuar, optando em não responder questões constrangedoras, garantindo ao participante anonimato e a possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos ou prejuízos a pesquisa e a si próprio. Garantir o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos, garantir também o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a entrevista, com uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PRPG | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavallhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br



APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 2 (Para os responsáveis participarem da pesquisa)



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa, de modo cauteloso ao indivíduo considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças.

Os resultados da pesquisa serão utilizados para fins de relatórios e para trabalhos científicos a serem apresentados em eventos e em revistas e livros voltados para a educação, mas sem identificar os participantes, preservando sigilo e confidencialidade.

Pelo presente termo, eu _____;

Responsável legal pelo aluno(a) _____;

da Escola Estadual Paulo Freire, autorizo a pesquisadora Fabricia Lidiane Camilo Pedroso, responsável pelo Projeto de Pesquisa: “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: possíveis contribuições para apropriação da escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual”, a fazer uso dos dados para os estudos do referido projeto.

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, entendo que (assinalar cada item com o sinal , após a leitura):

- Os dados gerados serão submetidos à análise da pesquisadora do projeto, com o objetivo de analisar se as intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica podem favorecer o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética a estudante com deficiência intelectual matriculado nos anos finais do ensino fundamental;
- Você terá o acompanhamento e a assistência, na medida do possível, da pesquisadora anteriormente referida;
- A pesquisadora, anteriormente referida, dará esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca de sua metodologia e de seu método de análise dos dados;
- Você terá total garantia de anonimato, estando assegurada sua privacidade quando dados confidenciais envolverem o seu nome;
- Você não será pago por participar da pesquisa, os ganhos decorrentes da pesquisa serão referentes apenas ao âmbito da aprendizagem e da experiência de participação;

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 2 (Para os responsáveis participarem da pesquisa)



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



- Autorizo a publicação dos dados gerados, desde que sejam mantidos os procedimentos de anonimato;
- Concordo em responder a entrevista que será realizada em data, horário e local marcado com antecedência, de modo confortável, a vontade, sem pressão e necessidade de responder perguntas que não queira ou cause desconforto, vergonha ou possibilidade de constrangimento ao respondê-las;
- Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer;
- Entendi que posso dizer “sim” e participar da entrevista, mas que a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem nenhum prejuízo, a minha pessoa ou a meu filho(o);
- A pesquisadora tirará todas as suas dúvidas quanto ao envolvimento com a pesquisa;
- Recebi uma cópia deste termo de assentimento, fiz a leitura do documento e concordo com a participação na pesquisa.

Atenciosamente,

Local e data _____

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador

DADOS DO PARTICIPANTE	
Nome:	
Nome do estudante responsável:	
Telefone:	
Assinatura do responsável	

APÊNDICE D - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 1
Avaliação Diagnóstica⁸

SONDAGEM DE ESCRITA



--



--



--



--

OBSERVAÇÕES:

⁸Avaliação diagnóstica retirada do site: <https://aprendendojuntossempre.blogspot.com/>

APÊNDICE E -INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 2
ENTREVISTA ESTRUTURADA PARA OS PAIS E/OU
RESPONSÁVEIS⁹

1. IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE		
Nome do Estudante:		
Data nasc.:	Ano/Turma/Turno:	
Pai/Resp.:	Contato:	
Mãe/Resp.:	Contato	
Endereço:		
Escola de origem:		
2. DADOS DOS FAMILIARES		
Pai/Resp.:	Idade:	Escolaridade:
Mãe/Resp.:	Idade:	Escolaridade
Tem irmãos que moram junto: () Não () Sim, quantos: _____		
Quantas pessoas moram na mesma casa:		
3. OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA		
<p>Qual foi a reação da família quando souberam da gravidez?</p> <p>Como foi a gestação? A mãe ficou doente, sofreu algum acidente, tomou algum medicamento?</p> <p>Como foi o parto? Teve alguma complicação? Foi parto normal?</p> <p>Mamou no peito?</p> <p>Como ele era quando bebê?</p>		

⁹ As perguntas dessa entrevista foram elaboradas a partir de modelo disponível no orientativo da Educação Especial da Seduc/MT para a Educação Especial de Mato Grosso. <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/16795561-educacao-especial>

Nos primeiros anos na escola como ele se comportava?
Como descobriu a DI, quem percebeu primeiro? Como foi a reação da família?
O que a família espera do futuro dele?
O que a família espera da escola, e do AEE?
Como é o relacionamento dele com a família?
4. QUAL A ROTINA DA CRIANÇA
Além da Escola, o que mais ocupa os seus dias úteis? E o fim de semana?
5. ALIMENTAÇÃO
Tem hora pra comer: () Sim () Não Se alimenta sozinho: () Sim () Não
Não
Mastiga bem: () Sim () Não Come depressa: () Sim () Não Segura o talher: () Sim () Não
Sim () Não
Família faz a refeição ao mesmo tempo: () Sim () Não Come assistindo tv: () Sim () Não
6. CONTROLE DE ESFINCTERES
Utiliza fralda: () Sim () Não Vai ao banheiro sozinho: () Sim () Não
Necessita de apoio: () Sim () Não
7. EVOLUÇÃO PSICOMOTORA
Capacidade de movimentação: () Anda sozinho () Anda com apoio () Cadeirante
Cai com frequência: () Sim () Não Anda de bicicleta: () Sim () Não
Prática esporte: () Sim () Não Quais: _____
Segura firme objetos: () Sim () Não
É estabonado: () Sim () Não É agitado: () Sim () Não
8. COMUNICAÇÃO

Com quantos anos iniciou a fala?
Como foi esse início, palavras com sentido, conta histórias, chama pelo nome?
Sabe se expressar com ideias com começo, meio e fim?
Consegue reproduzir/contar uma história?
Faz contato visual?
Observações relevantes:
9. SONO
Dorme no período diurno?
Quantas horas durante o dia? _____ Quantas horas durante a noite? _____
O sono é: () Tranquilo () Agitado () Acorda várias vezes
A criança faz uso de equipamentos eletrônicos antes do sono? (TV, Tablet, celular,...
10. HISTÓRICO CLÍNICO
A criança faz outros acompanhamentos clínicos?
() Neurológico () Oftalmológico () Ortopédico
() Psiquiátrico () Otorrinolaringológico () Fonoaudiólogo
() Psicológico () Fisioterápico () Pedagógico
Algum outro acompanhamento não listado? _____
A criança faz uso contínuo de medicamento? Se sim, para quê?
Já teve alguma dessas doenças da “infância”:
() Catapora () Hepatite () Rubéola
() Caxumba () Meningite () Encefalite
() Pneumonia () Sinusite () Crise alérgica

11. ESTIMULAÇÃO PELA FAMÍLIA

Quais atividades a família realiza regularmente com a criança?

- Atividades escolares Brincadeiras em casa Passeios ao ar livre
 Eventos culturais (teatro, música, dança) Leitura / Contação hist.

Outro

Qual familiar/responsável acompanha a vida escolar da criança indo em reuniões, apresentações, conversar com professores e gestores, etc.?

- Pai Mãe Outro, _____

12. HISTÓRICO ESCOLAR

Frequentou Centros de Educação Infantil?

- Sim, particular Sim, público Não

Já houve retenção/reprovação em anos escolares? Quais?

- Sim, _____ Não

Há ou já houve resistência da criança em ir para a escola? Não Sim

Se sim, detalhe:

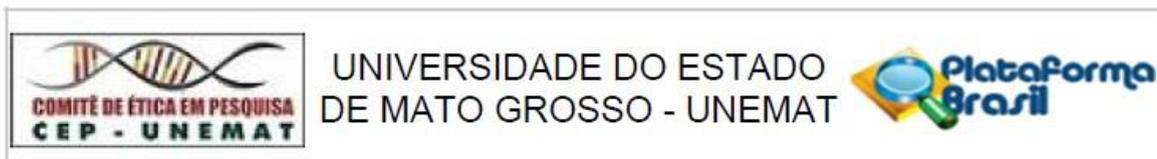
Quanto as habilidades desenvolvidas, a criança:

- Sabe ler Sabe escrever Reconhece números
 Faz operações matemáticas Transcreve, mas não lê Apenas desenha

O que a criança mais gosta na escola?

Como é o relacionamento dele na escola com os colegas, professores? Quais histórias ele já contou sobre a escola, atualmente ou no passado?

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: possíveis contribuições para apropriação da escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual

Pesquisador: FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69351023.3.0000.5166

Instituição Proponente: UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.169.031

imerso(sic) no ambiente pesquisado, visto que dessa forma, ele(sic) propiciará as intervenções pedagógicas aos estudantes com deficiência intelectual não alfabetizados, matriculados nos anos finais no ensino fundamental" (PROJETO DETALHADO, 2023, p.7)

"Os participantes da pesquisa serão o professor/pesquisador e dois estudantes com deficiência intelectual matriculados na mesma escola, cursando os anos finais do ensino fundamental, não alfabetizados e os responsáveis pelos estudantes" (PROJETO DETALHADO, 2023, p.7)

O estudo levanta a seguinte questão: "no atendimento educacional especializado a utilização de atividades de consciência fonológica tem quais efeitos no desenvolvimento do sistema de escrita alfabética a estudantes com deficiência intelectual?" (PROJETO DETALHADO, 2023, p.10)

Assim, a pesquisadora parte da seguinte hipótese: "mesmo após ter passado anos em uma escola sem sucesso no processo de alfabetização, os estudantes com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental podem desenvolver-se na aquisição do sistema de escrita alfabética, por meio de atividades lúdicas e intencionais com consciência fonológica" (PROJETO DETALHADO, 2023, p.13).

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalhada II

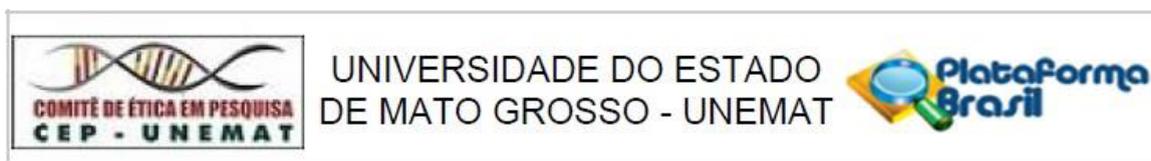
UF: MT

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.169.031

Objetivo da Pesquisa:

Geral

Analisar se as intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica podem favorecer o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética a estudante com deficiência intelectual matriculado nos anos finais do ensino fundamental.

Específicos

Refletir sobre a história de vida do estudante com deficiência intelectual, partindo do contexto social do nascimento até a vida escolar;

Identificar o conhecimento real do estudante com deficiência intelectual sobre o sistema alfabético, especificamente no que diz respeito às habilidades de escrita e leitura;

Verificar os efeitos de atividades de consciência fonológica sobre o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética de estudante com deficiência intelectual;

Identificar se a mediação de atividades de consciência fonológica contribui para o avanço na escrita de estudantes com deficiência intelectual;

Elaborar um caderno pedagógica ao docente direcionado aos professores do atendimento educacional especializado, voltado para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalhada II

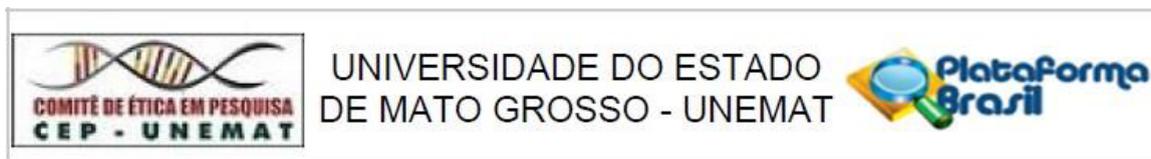
CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.169.031

- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2130188.pdf	19/06/2023 21:50:55		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_mestrado_detalhado_Fabricia_Lidiane_Camilo_Pedroso.pdf	19/06/2023 21:42:05	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
Outros	Oficio_de_encaminhamento_CEP_.pdf	12/06/2023 15:27:48	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
Outros	Instrumentos_de_coleta_de_dados.pdf	12/06/2023 15:25:19	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
Outros	TALE.pdf	12/06/2023 15:23:40	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
Outros	Termos_de_compromisso_entre_instituicoes_envolvidas_no_estudo.pdf	12/06/2023 15:22:14	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_do_uso_da_infraestrutura.pdf	12/06/2023 15:19:17	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Para_os_responsaveis_participar_em_da_entrevista.pdf	12/06/2023 15:17:14	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Para_autorizar_o_menor_participar_da_pesquisa.pdf	12/06/2023 15:16:51	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

CEP: 78.200-000

UF: MT Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 6.169.031

Ausência	TCLE_Para_autorizar_o_menor_participar_da_pesquisa.pdf	12/06/2023 15:16:51	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/05/2023 17:14:15	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_infraestrutura.pdf	02/05/2023 16:57:03	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
Outros	Curriculo_mestranda.pdf	02/05/2023 16:07:08	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
Outros	Curriculo_orientadora.pdf	02/05/2023 16:06:46	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
Cronograma	cronograma_assinado.pdf	02/05/2023 15:54:00	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
Outros	declaracao_que_a_pesquisa_nao_iniciou.pdf	28/04/2023 17:31:52	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_responsabilidade.pdf	28/04/2023 17:30:08	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	oficio.pdf	28/04/2023 17:22:34	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_pesquisador_orientadora.pdf	28/04/2023 16:36:40	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_do_pesquisador_participante_e_concordando_em_participar_na_pesquisa_mestranda.pdf	28/04/2023 16:36:21	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_assinado.pdf	28/04/2023 16:23:21	FABRICIA LIDIANE CAMILO PEDROSO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CACERES, 07 de Julho de 2023

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalhada II

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br