

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CICLO ALFABETIZADOR DO ENSINO REGULAR DE UMA ESCOLA DE BRAÇO DO NORTE SC¹

Natalia Ricken²

Maria Sirlene Pereira Schlickmann³

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo analisar como os professores da rede regular de ensino público desenvolvem o fazer pedagógico de crianças com deficiência intelectual, no 3º ano do ciclo alfabetizador, considerando: estrutura da escola, formação inicial, formação continuada e metodologias voltadas para uma educação inclusiva. Quanto à metodologia, em relação ao procedimento de coleta de dados, utilizou-se um estudo de caso, no que se refere ao nível de profundidade, classifica-se como exploratória e com abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado uma entrevista estruturada, com 15 questões relacionadas ao tema “Alfabetização e letramento, na perspectiva da educação inclusiva, no ciclo alfabetizador com crianças com deficiência intelectual”. A entrevista foi feita por meio da mídia social *Whatsapp* com um educador que trabalha diretamente com a criança com deficiência, na turma de 3º ano na E. E. B. Pe. Jacob Luiz Neibel, localizada na cidade de Braço do Norte (SC). Pela análise dos dados, ficou evidenciado a essencialidade de um planejamento de formação continuada sobre o tema. Embora a professora tenha conhecimento sobre os processos de alfabetização e letramento, a apropriação da língua escrita e da leitura pela criança com deficiência intelectual tem suas especificidades. Para prover tais conhecimentos, torna-se fundamental os cursos de formação continuada, de modo que os professores possam desenvolver ações pedagógicas, no âmbito das práticas (metodologias, estratégias, recursos especializados etc.), para atender as peculiaridades de alunos com deficiência intelectual. Utilizou-se como referência, Magda Soares, Mortatti e Vygotsky, sendo

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. 2022. Orientadora: Profa. Maria Sirlene Pereira Schlickmann, Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

² Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. E-mail: nataliaricken1817@gmail.com

³ Pedagoga. Especialista em Educação. Mestre e Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul Santa Catarina - UNISUL. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Unisul. E-mail: maria.schlickmann@animaeducação.com.br.

assim pode-se garantir o seu desenvolvimento de forma integral, assegurando a sua inclusão na sociedade.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Alfabetização e Letramento. Ciclo Alfabetizador.

1 INTRODUÇÃO

Para a pesquisadora, acadêmica do curso de pedagogia, ser professor é um ciclo sem fim, significa estar sempre se aperfeiçoando e estudando. Em uma sala de aula com os alunos, é preciso que seja garantido o processo de aprendizagem e, sendo assim, torna-se imprescindível que o professor esteja sempre em formação, atualizando sempre o processo de ensino. Isso pode incidir positivamente (ou não) na vida de algum estudante, da qual se poderá fazer parte. O contato com diversas realidades, no universo escolar, abre várias oportunidades de trabalho para o professor, a exemplo, trabalhar com alunos com deficiência que estão no ciclo alfabetizador. É o intuito da pesquisadora desenvolver um trabalho sobre o fazer pedagógico de professores, no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. A proposta inicial deste trabalho foi compreender como funciona o processo de mediar essas crianças, para que elas possam aprimorar a comunicação e a autonomia tanto na leitura como na escrita. Sabe-se que se trata de um processo difícil, já que é diferente da realidade com a qual os professores, de um modo geral, estão acostumados.

É função social da escola desenvolver práticas que atendam às necessidades específicas de todos os alunos, sem distinção de currículo, por meio do respeito à diversidade, de forma que todos os alunos possam aprender juntos.

Vale destacar que cada criança tem uma maneira específica de aprender, no entanto, é feito um planejamento único para todas, o que muda são as metodologias de ensino. A inclusão de alunos com deficiência, no ensino regular, traz aos professores e à escola diferentes desafios, entre eles a transformação dos espaços para receber essas crianças, facilitando sua aprendizagem no ambiente escolar.

Com base no tema proposto nesta pesquisa, começaram a surgir muitas dúvidas e interesse em saber mais sobre este assunto. Como funciona o processo de alfabetização e letramento de uma criança com DI? Quem possui alguma deficiência consegue ter o mesmo aprendizado? Como é o seu acolhimento no ambiente escolar? Como são as atividades realizadas com essas crianças?

Partindo dessas dúvidas postas, formula-se a questão que norteia esta pesquisa: como se desenvolve o ensino, no processo de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual, no ciclo alfabetizador. Em outros termos, saber como os professores que atuam no ciclo alfabetizador têm se desempenhado pedagogicamente para o processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual.

Considera-se que preparar diferentes recursos pedagógicos adequados para cada criança, atendendo as suas necessidades, pode minimizar as limitações funcionais, motoras e sensoriais, facilitando o seu processo de aprendizagem. O professor juntamente com a equipe pedagógica da escola deve planejar esses recursos, para isso, é necessário que observem com atenção a criança, nas atividades de sala de aula, buscando identificar a necessidade de cada uma.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar como os professores da rede regular de ensino público desenvolvem o fazer pedagógico de crianças com deficiência intelectual no 3º ano do ciclo alfabetizador, considerando: estrutura da escola, formação inicial, formação continuada e metodologias voltadas para uma educação inclusiva. Quanto aos objetivos específicos: verificar se é disponibilizado cursos de formação continuada aos professores do 3º ano do ciclo alfabetizador da escola E. E. B. Pe. Jacob Luiz Neibel bem como a sua preparação em relação à educação inclusiva; analisar quais concepções e métodos favorecem o ensino aprendido, para alfabetizar as crianças com deficiência intelectual; observar a estrutura física da escola de ensino regular, se existe acessibilidade para os alunos com deficiência intelectual; verificar se existe o processo de inclusão desses alunos com deficiência em todo o ambiente escolar.

No que diz respeito à metodologia, utilizou-se um estudo de caso do tipo exploratório; quanto à abordagem, classifica-se como qualitativo. Essa pesquisa foi realizada na E. E. B. Pe. Jacob Luiz Neibel, localizada na cidade de Braço do Norte, Santa Catarina. Utilizou-se como instrumento para a coleta de dados uma entrevista, estruturada, com 15 questões por meio da ferramenta *WhatsApp* a um educador que trabalha diretamente com uma criança com deficiência, na turma de 3º ano dessa instituição escolar.

As questões versavam sobre o processo de alfabetização dessa criança, considerando o desenvolvimento da criatividade das atividades realizadas; planejamentos e avaliações; a utilização dos grafemas e fonemas; a socialização da criança com os colegas; e a sua interação e ludicidade com o mundo das linguagens. Ainda, questões sobre a estrutura da escola, a formação inicial dos professores, se possuem formação continuada e metodologias voltadas

para uma educação que priorize a heterogeneidade. Depois da coleta, os dados foram transcritos, no trabalho final, para a análise com o auxílio de alguns autores.

Em termos de estrutura, este artigo está assim organizado: a) introdução; b) alguns conceitos essenciais sobre o processo de alfabetização e letramento no ciclo alfabetizador; c) conceito de deficiência intelectual e sua interface com o processo de alfabetização; d) alfabetização e inclusão de crianças com deficiência intelectual; e) apresentação e discussão dos dados; e f) considerações finais.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CICLO ALFABETIZADOR

Muito se tem discutido sobre a melhor maneira de ter um ensino de qualidade que priorize o desenvolvimento da criança com deficiência. Sobre isso questiona-se: Como se deve alfabetizar essas crianças? Quais instrumentos, quais metodologias escolher? São perguntas que o profissional junto com a unidade escolar precisa responder, materializando essas respostas, na construção de um currículo pautado nesses sujeitos, na elaboração de propostas metodológicas, para que o processo de ensino-aprendizagem se efetue.

O ano de escolaridade limite para que uma criança tenha o seu direito de aprender a ler e escrever foi uma das questões discutidas, durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme esse documento, até o 3º ano do ensino fundamental a criança já deve estar alfabetizada.

Convém fazer uma distinção entre alfabetização/letramento e alfabetizado/letrado. De acordo com Magda Soares (2009, p. 39-40),

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Em conformidade com o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC, 2019), a alfabetização pode ser compreendida como um processo de apropriação do sistema de escrita que envolve o domínio do sistema alfabético-ortográfico e letramento como as suas práticas discursivas. Por conseguinte, a língua por ser um conjunto de signos, adquire papel fundamental para o processo de alfabetização e letramento, no decorrer do percurso formativo. A criança, além da combinação das letras para formar palavras, carregadas de significados, aprende a sua

combinação para formar textos e, ainda, implicitamente, o gênero discursivo, por se considerar o seu uso social.

Para o processo de alfabetização, na busca por indicações metodológicas, quatro eixos de ação devem ser considerados:

[...] oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica (análise e reflexão sobre a língua), articuladamente; além disso, pensar/planejar estratégias que visem à compreensão do sistema de escrita pela criança, o que passa pela compreensão da sua relação com a escrita e as hipóteses que constrói sobre a escrita, nas suas produções informais e espontâneas. (SANTA CATARINA, 2019, p. 161).

Quando a criança inicia o processo de alfabetização, no ensino fundamental, pelas atividades propostas pelo professor, começa a desenvolver a sua consciência fonológica. Ela vai perceber a distinção entre uma palavra e outra, a manipular os fonemas, as sílabas. Essas atividades devem ser dinâmicas, para que o professor consiga prender a atenção do aluno por mais tempo.

Para Magda Soares (2004, p. 14):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Como se pode verificar, não basta apenas ensinar a ler e escrever sem que isso esteja associado a práticas sociais. Em vista disso, é fundamental que, quando o aluno passe a conhecer o mundo letrado, a fazer relações entre o oral e o escrito, perceber que, dependendo do contexto, as palavras adquirirem diferentes significados.

Conjuntamente a esse processo de alfabetização/letramento, um dos grandes aliados para o processo de alfabetização/letramento é a organização da sala de aula. A sala precisa ser um ambiente acolhedor e, ao mesmo tempo, instigante, para que a criança se sinta parte desse espaço e interaja com os materiais, com as atividades diversificadas e com os colegas.

3 O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUA INTERFACE COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ao se iniciar os estudos sobre a alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual, em processo de alfabetização, é necessário o conhecimento de determinados conceitos, para o exercício da docência. Dessa forma, para que se consiga obter bons resultados nesse processo, traz-se o conceito de deficiência intelectual e a sua interface com o processo de alfabetização.

Em consonância com Vygotsky (*apud* SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013, p. 20219),

[...] a criança nasce apenas com recursos biológicos, mas a partir de sua convivência em sociedade, ligada à sua cultura e aos valores, é concretizado o processo de humanização, essencialmente, possível pelo ensino e aprendizagem. [...]
Ao se referir à deficiência intelectual (DI), na época chamada de deficiência mental, Vygotsky afirmava que devido ao enfoque clínico com que era tratada, esta deficiência foi colocada como uma “coisa” e não como um processo. Isso tende a limitar a pessoa com DI a uma situação de conhecimento, que foi por ele combatido, assim, por mais características parecidas que algumas crianças deficientes possam ter, cada uma tem particularidades e sofre influência do meio social de forma diferente. Desta forma, há que se considerar a deficiência como um processo que toma formas distintas para cada criança. Considerar a deficiência como uma “coisa” constitui o principal entrave na compreensão do seu desenvolvimento.

Com os estudos da aprendizagem sob a perspectiva vygotskyana, abre-se um outro caminho para se compreender como acontece o desenvolvimento da criança durante esse processo de alfabetização. A partir disso, pode-se escolher diferentes estratégias a serem utilizadas nesse processo, para que os alunos possam ser alfabetizados e letrados. É preciso primeiramente levantar um diagnóstico, para reconhecer os alunos com dificuldades de aprendizagens.

Os professores, juntamente com os demais profissionais da escola, após esse diagnóstico do aluno, devem fazer um planejamento para suas aulas e proporem atividades que contribuam com o seu desenvolvimento. Nesse planejamento, faz-se necessário diferentes estratégias de aprendizagem, para que consigam perceber as potencialidades dos alunos.

Durante a execução das atividades propostas o professor deve observar como o aluno está aprendendo, como ele se desenvolve, se é com a ajuda de alguém, ou de forma autônoma. Para aqueles alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem, as atividades podem ser adaptadas.

Por conseguinte, não se pode avaliar as ações das crianças com dificuldades de aprendizagem, comparando-as com as demais crianças, pois cada criança se desenvolve em seu tempo de forma única. As crianças que possuem deficiência intelectual, na grande maioria das vezes, precisam de um período maior. Atividades que requeiram repetições para conseguir captar o novo conteúdo.

Vale evidenciar que o ambiente oferece à criança condições de desafiar seus próprios limites e de avançar o seu potencial de desenvolvimento.

Para Vygotsky, (*apud* SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013, p. 20219) “[...] as potencialidades de uma criança podem ser estimuladas a partir de um meio que minimize sua deficiência e maximize suas habilidades, configuração presente, tanto para crianças deficientes, quanto para as consideradas normais”.

O desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, em conformidade com Vygotsky (1997, *apud* SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013, p. 20221-20222),

[...] é igual ao desenvolvimento de crianças com outro tipo de “defeito”. A sua deficiência estimula o organismo e a personalidade a desencadear processos de compensação. Estes processos formam funções que compensam ou nivelam a deficiência, tornando a criança mais ativa ao meio. Enfatiza que o importante não constitui a ênfase na deficiência, mas na reação que a personalidade da criança apresenta diante da dificuldade imposta pelo que a defectologia chama de defeito.

Sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, Carvalho (2006, p. 37) afirma que é preciso:

[...] desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro.

À vista disso, crianças com deficiência intelectual têm os mesmos direitos de aprendizagem que as demais. A escola deve assegurar esse direito a todas as crianças. As crianças que apresentarem deficiência intelectual precisam de recursos especiais para que possam se desenvolver.

4 ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Cumpra inicialmente definir educação inclusiva. Em consonância com Sasaki (1997, *apud* LYRA, p. 2-3),

[...] é um processo no qual se amplia a participação de todas as pessoas com deficiência na educação. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos como um direito de todos. Sendo assim essas pessoas dependem que seus direitos sejam ouvidos; analisados, compreendidos e praticados.

De acordo com a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001,

[...] as pessoas portadoras (*sic*) de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001).

Diante disso, a criança com deficiência tem o direito de estar no ambiente escolar, para que fique claro qual recurso humano/pedagógico deve ser fornecido pelo município para que seja garantido o direito à educação do aluno de maneira adequada às suas limitações.

Ressalta-se a necessidade de um maior empenho dos profissionais da educação envolvidos com a inclusão de alunos, tanto em relação à acessibilidade quanto à deficiência intelectual.

As deficiências são classificadas em três grupos,

[...] deficiência física, deficiência sensorial e deficiência intelectual. Em cada um deles existem especificidades que são definidas por um conjunto de fatores interligados, tais como a estrutura da própria deficiência, a constituição orgânica e subjetiva da pessoa, assim como suas vivências e condições socioambientais. (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 170).

No que diz respeito à deficiência intelectual dos estudantes, o professor deve compreender as suas dificuldades e limitações de raciocínio. Pode, a exemplo, desenvolver atividades lúdicas que despertem a sua atenção; sempre que possível esse aluno deve estar participando das atividades com os demais colegas, fazendo com que haja realmente a inclusão. Esse aluno necessita de interferências planejadas que estimulem a sua autonomia, por meio de atividades realizadas que sejam parte de seu cotidiano. Isso significa tornar o aprendizado entrelaçado às situações corriqueiras para que elas sejam significativas para o aluno.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta pesquisa foi realizada na Escola de Educação Básica Professor Padre Jacob Luiz Neibel, localizada na cidade de Braço do Norte (SC), em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental com 24 alunos, desse total, uma criança com deficiência intelectual.

A turma possui duas professoras, dado que de acordo com a Lei nº 9.394/96, a criança com deficiência Intelectual tem o direito de ter um segundo professor, para os atendimentos necessários na rede de ensino, durante todas as aulas, juntamente com o professor regente.

Vide:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996).

Nas escolas, há o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem como finalidade atender os alunos em seu contraturno, de forma individualizada. A função desse atendimento é auxiliar os alunos com dificuldades e necessidades por meio de recursos pedagógicos diversificados. O AEE deve desenvolver seu trabalho em conjunto com os professores de todas as turmas.

Segundo a professora regente entrevistada:

[..] *A Criança pesquisada, possui nove anos de idade, em março, de dois mil e vinte e um, a família apresentou à escola o diagnóstico de deficiência intelectual. A menina, além das aulas no decorrer da semana, participa de encontros semanais no contraturno, o AEE (Atendimento Educacional Especializado) com duração de duas horas.*

Importa pontuar o que é ser uma criança com Deficiência Intelectual (DI). O principal sintoma é a dificuldade de raciocínio e concentração.

A deficiência intelectual, em conformidade com o Decreto nº 3.298/1999, art. 4º, inciso IV, diz respeito a pessoas com “[...] o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas [...]”. (BRASIL, 1999).

Conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), há dois modelos de compreensão da deficiência que coexistem atualmente: o modelo médico e o modelo social. (OMS, 2004, *apud* DIAS, LOPES DE OLIVEIRA, 2013).

O primeiro modelo considera deficiência “[...] um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais”. (OMS, 2004, *apud* DIAS, LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 173).

Já, para o segundo modelo, a incapacidade se apresenta

[...] como um problema social permanentemente relacionado à funcionalidade expressa pela pessoa, ou seja, é ‘o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os factores pessoais, com os factores externos que

representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive”. OMS, 2004, *apud* DIAS, LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 173).

A Lei 13.146/2015, em seu art. 2º, parágrafo único:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Ainda, conforme esse artigo supracitado, §1º, para a avaliação, “[...] quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar [...]”. Em outros termos, considera não só a questão física (modelo médico) como também os aspectos sociais (modelo social). *In verbis*:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: (Vigência) (Vide Decreto nº 11.063, de 2022)

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

(BRASIL, 2015).

Posto isso, escolheu-se o tema desta pesquisa: alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual, no ciclo alfabetizador.

É preciso considerar que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas devem ocorrer simultaneamente. Saber ler e escrever nos diferentes contextos, é condição necessária para a vida em sociedade, é exercício de cidadania. Mortatti (2004, p. 15) afirma que ler e escrever são “[...] necessidades inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, nível sociocultural e político”.

Pensar em alfabetização e letramento de uma criança com deficiência intelectual do ciclo alfabetizador é um grande desafio. Dessa forma, iniciou-se a pesquisa com algumas informações sobre a criança com DI, dadas pela professora titular:

Percebe-se que ela tem dificuldade no processamento das coisas, mas compreende tudo, porém tem que ser mais calmo e lento, [...] compreende muito bem os comandos e demais as coisas, tinha bastante falta de atenção, hoje percebemos que já melhorou bastante, falta de foco, tinha muita dependência, insegurança.

É preciso ampliar as habilidades da criança com deficiência intelectual, para que possa aprender a ler e a escrever. Essas habilidades devem ser trabalhadas de forma alternativa, criando possibilidades para o seu desenvolvimento. Como enfatizado pela professora, para a realização de uma determinada atividade, a criança necessitará de um tempo maior.

Nesse sentido, a forma de conduzir o trabalho pelo professor “[...] é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever em diferentes situações sociais. (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2008, *apud* BORASCHI, 2013, p. 619).

A criança com deficiência intelectual se desenvolve da mesma forma que as demais. Apenas o seu desenvolvimento é de outra maneira. Pletsch e Braun (2008, *apud* SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013, p. 20221), trazendo a compreensão de Vigotsky sobre a criança com deficiência intelectual, afirmam que “[...] o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica”.

Continuam ainda os autores suprarreferenciados que “[...] não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular”. (PLETSCH; BRAUN, 2008, *apud* SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013, p. 20221).

Para que se possa ter um bom resultado no desempenho escolar de todas as crianças, principalmente as que têm deficiência, é necessário que se tenha um relacionamento entre professor regente e segundo professor. Vide:

[..] Ela se relaciona muito bem comigo e a segunda professora, mas percebo mesmo a segunda professora dando o atendimento para ela, corrigindo ajudando, ela tem que mostrar para mim também, ela se inclui no grupo. Ela pega a fila e vem me perguntar também, sempre leva o livro para eu corrigir, ter certeza, sinto isso nela, talvez por observar os demais. Ela quer fazer parte do grupo, tem essa necessidade de mostrar tudo para mim também, não ficando só na responsabilidade da segunda professora.

A criança com deficiência intelectual tem a necessidade de ser acolhida pelo professor, sentir confiança nele.

Consoante Vygotsky (1996, *apud* PINTASSILGO, 2010, p. 14),

[...] a relação professor-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, no qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. [...] O professor é o mediador da aprendizagem facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais.

Convém enfatizar que, para Vygotsky, o desenvolvimento psíquico do ser humano se dá mediante a internalização de conceitos. É no movimento intersíquico para o intrapsíquico que ocorre a apropriação do conhecimento. (MOURA *et al.*, 2010).

Em outras palavras, é do social ao individual que a criança aprende. Por conseguinte, a importância da criança com DI estar em sala de aula junto com as demais; sentir-se parte do grupo.

Todo o aluno da educação básica tem o direito de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, para atender a criança com DI, existe a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com um professor especializado, com metodologias específicas para que a criança tenha esse direito efetivamente.

A sala de AEE fica dentro do ambiente escolar, com um profissional especializado, que pode ter suas limitações e, por isso, deve buscar ultrapassá-las. Essas limitações podem ser fonte de incentivo para estudar e buscar novas técnicas de ensino, para que sejam suficientes para trabalhar com crianças que apresentem qualquer tipo de deficiência. Esse atendimento pode ser no contraturno da criança, possibilitando essa atenção especial ao aluno.

O professor do AEE e a Escola devem sempre estar em sintonia para que possam oferecer aos alunos o máximo, em termos de conhecimento e formação integral, para que as atividades propostas possam estimular o raciocínio lógico e espacial, a coordenação motora, a concentração. Isso de forma diferenciada das realizadas em sala de aula com as demais crianças, para proporcionar-lhes autonomia.

Corroborar-se:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutiva a escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas a autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16)

Outro ponto questionado à professora foi o relacionamento dessa criança com seus colegas de sala de aula e como eles a acolhem, a professora responde:

A turma a acolhe muito bem, porque ela também não tem nada severo, que requeira mais cuidados e atenções dos colegas. Ela sabe se virar muito bem, coordenar, não tem problema de locomoção, se organiza dentro da escola, reconhece os lugares e funções. Nessa parte, ela não tem nada que se diferencie dos colegas, ela conversa, interage, sabe fazer as mesmas coisas que as demais crianças.

Diante disso, é importante que a criança com DI se sinta acolhida e inserida não somente na sala de aula, mas em todo ambiente escolar, visando o acesso à educação e minimizando os impactos causados por diferentes condições.

Como se pode observar:

[...] O desafio pedagógico que a inclusão nos apresenta é muito mais amplo do que se revela no interior da escola regular. Requer consciência social e política, mas especialmente uma atitude ética com esse alunado, que, ao invés de se sentir acolhido, pode sentir-se abandonado em uma escola regular que não se encontra preparada para inclusão. (PAN, 2008, p. 110).

O processo de alfabetização e letramento de crianças com DI é mais lento, requer estratégias diferenciadas, atividades adaptadas, para que essas crianças aprendam a ler e escrever.

Foram elaboradas algumas perguntas referente ao desenvolvimento das atividades que a professora realiza com a turma e a criança com DI:

[...] *ela precisa de acompanhamento constante se não ela não flui e não evolui. Vamos realizar uma atividade, ela não consegue se localizar no livro, tem que ter este segundo comando, se localizar em copiar uma resposta do quadro mais extensa, ou produzir uma resposta mais longa, ela também não consegue, Um exemplo básico, ela quer escrever “BONECA”, se escrever sozinha, pode ser que ela faça uma letra ou outra, algo bem vago, mas se ela tem o auxílio do professor, dizendo o som de cada sílaba separadamente, como BO, ela sabe que é o B e O, agora o NE, ela sabe que é letra N e E, agora o CA, sabe que é C e A. Então se tem alguém do lado, dando o comando em partes, ela faz.*

Pode-se inferir que a professora usa o método de marcha sintética, de acordo com Mortatti:

[...] métodos de marcha sintética (da ‘parte’ para o ‘todo’): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes as letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, a cópias, ditados e formação de frases, enfatizando o desenho correto das letras. (MORTATTI, p. 2006, 4).

Dessa forma, pode-se afirmar como o processo da utilização dos grafemas e fonemas, no planejamento da alfabetização das crianças, é importante. Torna-se fundamental o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. Para esse propósito, trabalhar com as diferentes configurações das palavras e os sons que elas representam, de forma a compreender as letras, as sílabas e as palavras, como se deve falar, juntas/partes.

A professora afirma que para o processo de leitura, ela utiliza o método fônico.

A mesma coisa a leitura, ela não vai saber ler a palavra boneca sozinha, mas se ir com ela falando a palavra, separando em pedacinhos ela vai dizendo o que está escrito, se perguntar o que ela leu, ela fala BONECA, outras palavras ela não vai lembrar, precisa voltar para fazer este processo. Ela precisa deste monitoramento, tem que ser uma leitura bem “fatiada”. Como uma explicação de conteúdo, precisa ser bem sucinto, objetivo, bem fatiado, “pausado”.

Em conformidade com Fernando Cesar Capovilla e Alessandra Capovilla (2004), o método fônico de alfabetização prioriza o ensino dos sons das letras e, em seguida, constrói a mistura desses sons para alcançar a pronúncia completa da palavra. Depois que alguns fonemas já foram aprendidos, começa-se, então, ensinar a combiná-los de modo a formar palavras.

Como já mencionado anteriormente, alfabetizar e letrar são processos que se desenvolvem simultaneamente. Para Soares (2009), apesar de a alfabetização e letramento serem duas ações diferentes, não podem ser separados, pois os indivíduos precisam se tornar simultaneamente alfabetizados e letrados.

Conforme apresentado, não basta apenas saber ler e escrever, é necessário entender os seus usos socialmente, de maneira que se possa posicionar criticamente, nos mais diferentes contextos. Para isso, o professor deve fazer um planejamento para a execução das atividades de forma que possa contemplar o alfabetizar e letrar.

O planejamento escolar serve para definir as atividades que serão realizadas, em sala de aula. A partir dele, consegue-se estabelecer os objetivos e as metas que se deseja alcançar. Não esquecendo que, primeiramente, deve avaliar o nível de compreensão dos alunos. Porquanto, fez a seguinte pergunta a professora: Como vocês fazem o planejamento?

Na questão do planejamento, eu faço, converso com a segunda professora, ela vai avaliando, às vezes, ela vai adaptando algumas coisas, traz algo a mais.

As ações sem intencionalidade e sem objetivos claros e concisos sejam refutadas das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, pois, como enfatiza Lück (2009, p. 33):

[...] o planejamento contribui para a coerência e consistência das ações, promovendo a superação do caráter aleatório, ativista e assistemático. Como instrumento de preparação para a promoção de objetivos, ele antecede as ações, criando uma perspectiva de futuro, mediante a previsão e preparação das condições necessárias para promovê-lo e, acima de tudo, a visualização, pelos seus executores, de suas responsabilidades específicas e das competências e determinações necessárias para assumi-las adequadamente. Embora, no entanto, o planejamento esteja associado à fase que antecede as ações, é necessário ter em mente que deve estar também presente em todos os momentos e fases das mesmas, constituindo-se, dessa forma, em um processo contínuo: planeja-se antes, durante e depois das ações, pois não é possível prever antecipadamente todas as condições de execução de planos, notadamente, das dinâmicas sociais, como é o caso da educação.

O planejamento é, portanto, a ferramenta principal de trabalho do educador. É o planejamento que irá guiar a sua prática pedagógica, em sala de aula, e, para tanto, necessita ser coerente, flexível e dinâmico, fazendo as adaptações necessárias para que todos os alunos consigam ter um bom rendimento.

Pensar em planejamento, segundo Dantas (2017, p. 16), “É pensar antes de agir, a fim de mudar determinada realidade de forma consciente, buscando estabelecer a execução futura, com o intuito de traçar caminhos a serem percorridos até alcançar”.

A avaliação é um outro processo necessário para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Questiona-se, por conseguinte, como estão sendo avaliados esses estudantes e suas condições de aprendizagem? Quais são os instrumentos de avaliação utilizados para acompanhar esse processo da aluna com deficiência intelectual?

Questionou-se, conseqüentemente, a professora sobre as formas que ela utiliza para avaliar seus alunos e a criança com DI:

As avaliações ela faz a mesma da turma, depois colocamos uma observação com auxílio do segundo professor, que foi o seu leitor, depende a avaliação, o professor é seu escriba: pergunta para ela, ela responde, e professor escreve, colocando essa observação. Avaliamos a aluna no seu desempenho particular, no que ela alcançou, no nível em que ela está, diferente da forma que avaliamos os demais colegas da sala, de acordo com o planejamento, com as habilidades e objetivos esperado pela turma, nós avaliamos essa aluna diferente.

Nesse processo, entende-se que é preciso ensinar/aprender, avaliar/reavaliar, planejar/replanejar, estabelecer objetivos e critérios e métodos de avaliação para que se consiga alcançar e realinhar novas ações. (PEIXOTO; MENDES, 2021).

À vista disso, a avaliação formativa

[...] é um processo social, pedagógico e político que coloca todos/as em condições para aprender”. Implica um processo de ir e vir do conhecimento; implica aprender e ensinar, tanto para o/a estudante, quanto para o/a docente. É um processo de dialogicidade que ocorre entre as paredes da sala de aula, inclusive fora dela, cotidianamente. (MENDES *et al.*, 2018, *apud* PEIXOTO; MENDES, 2021, p. 12).

É de conhecimento geral que a formação continuada é um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. Em virtude disso, foi questionado a professora entrevistada se os professores da escola possuem preparação ou formação continuada para a educação inclusiva:

Formação para professores da área da educação especial e inclusiva, no momento ofertado pelo estado, a gente não tem, a não ser que faça participar, procure alguma coisa

fora, mas ofertado pelo estado, formação, preparo não teve. Somente as especializações e pós-graduação que fizemos particular”.

Esse é um processo que não depende unicamente do professor ou da escola, deve ser do Estado. Nesses dois anos de pandemia isso foi deixado de lado. E pela razão de se tratar de uma pandemia, todos os professores tiveram que redobrar seu tempo e dedicação para conseguirem trabalhar os conteúdos, mediante o ensino remoto.

Observando o cenário atual, com o fim da pandemia da COVID-19, sabe-se que houve muitos problemas em relação à aprendizagem. Em virtude disso, para compreender melhor como foi esse processo, nesse período, a respeito da alfabetização e letramento da criança com DI, foi questionado se ela teve dificuldade.

Em relação a pandemia, foi geral a dificuldade em toda turma, desfalque no processo de aprendizagem, na aquisição dos conceitos. Então, ela teve a mesma dificuldade que os demais alunos tiveram, principalmente porque nossa escola é do interior da cidade, não tinha videoaula. Os alunos só iam à escola buscar as atividades para realizar em casa, questão de acesso à internet, horário.

Com isso, os professores tiveram que readaptar seu planejamento. Com a falta de recursos para a produção e elaboração das aulas, tiveram que usar sua criatividade, enviando as videoaulas, para os grupos do *WhatsApp*. Muitos tiveram muitas dificuldades, mas a principal era a falta de habilidade e de experiência com as tecnologias.

Cordeiro (2020, p. 06) afirma:

A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: criação de vídeo aulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula. Uma revolução educacional sobre o quanto a tecnologia tem se mostrado eficiente e o quanto as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico.

Embora muitos alunos tenham conseguido se adaptar ao ensino a distância, remoto ou híbrido, outros não conseguiram manter o mesmo ritmo de aprendizagem, principalmente, por não ter acesso às mídias sociais.

Diante desse cenário, houve a necessidade de replanejar muitas das atividades. Importa evidenciar que os pais assumiram, também, papel importante durante o período em que as escolas estavam fechadas.

[...] porém ela (a criança com DI) tem uma família muito participativa, sempre colaborando, participando, mostrando interesse, que possamos cobrar e exigir bastante dela,

em casa estão sempre reforçando os conceitos da escola, a mãe às vezes sente alguma dificuldade, ela nos envia a dúvida para encaminharmos algo a mais.

O apoio da família é fundamental, assim consegue acompanhar a educação de seus filhos, participando das reuniões e projetos executados pela escola.

Pode-se afirmar que para um bom rendimento escolar, faz-se necessário adaptações nas atividades, para que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, consigam se desenvolver. Contribui-se, conseguintemente, para que todos possam aprender. Questionou-se à professora como funciona as adaptações das atividades realizadas em sala de aula.

Sobre as adaptações, ano passado fizemos mais adaptações com ela, atividades adaptadas. Esse ano fizemos uma coisa ou outra, um reforço, incremento em determinada sílaba que ela está com dificuldade. e então, o segundo professor faz mais atividades com ela com essas sílabas, juntando sílabas, para compreender esse processo da junção da sílaba para a formação da palavra, sempre agregando ao conteúdo da sala.

Vygotsky (1997, *apud* SILVA, 2016, p. 09) considera que

[...] o adulto/professor mediador deverá construir novas situações estratégicas a fim de atender às necessidades especializadas dos seus alunos. A mediação do professor é que vai trazer bons resultados, a qualidade dessa mediação, a credibilidade que o professor deposita nas estratégias de aprendizagem e na capacidade de aprendizagem do aluno DI.

As atividades adaptadas realizadas em sala com a aluna são utilização do material dourado, fichas numerais, alfabeto, números. Com isso a professora descreveu como faz a utilização das atividades com a sua aluna, sobre os números:

Uma atividade dos números pares e ímpares, a turma já consegue realizar com duas ou três ordens, a criança com DI ainda só consegue o conceito simples das unidades, pois ela precisa retomar várias vezes o conceito para ter uma boa compreensão, trabalhamos de forma espiral, indo e voltando vários dias para que consiga obter um bom resultado.

Sobre:

a) o alfabeto:

A aluna está estudando as letras do alfabeto, ainda possui dificuldade na sequência do alfabeto, como identificar a letra antes e depois de uma letra aleatória ela ainda tem dúvida, sempre trabalhando as ordens e organização.

b) material dourado:

Com o material dourado, o processo das composições numerais, ela consegue ter mais noção de cada unidade, e dezena, trabalhando adição e subtração.

e) as fichas numerais:

As fichas escalonadas produzidas por mim, trabalho com a turma toda, a composição e decomposição de números, leitura quadro valor de lugar, adição e subtração simples, agora no 3º ano já vamos aumentar uma casa para trabalhar unidade de milhar. Com a nossa aluna que possui deficiência intelectual, estamos na produção de dezena e unidade, ela faz as mesmas coisas que os colegas, porém reduzimos o nível e adaptamos por aquilo que ela tem mais necessidade, ela reconhece os números até 20, depois tem dúvidas, e faz algumas perguntas, sempre retomando os conceitos trabalhados naquilo que sinto a necessidade que ela precisa.

O lúdico, no ensino fundamental, não pode ser esquecido, dado que é nos momentos de brincadeiras com materiais concretos que a criança consegue trabalhar seu raciocínio, concentração e usar a sua imaginação que é indispensável para o seu relacionamento interpessoal.

Como já enfatizado, alfabetizar alunos DI é um desafio para a escola e, também, para o professor que precisa aceitar esse desafio. Deve, pois, despertar nestes alunos o desejo de aprender a ler e a escrever, inseri-los em todo o ambiente escolar que pode ser por meio de atividades lúdicas, vivências, troca da experiência etc. Deve-se possibilitar o mesmo acesso a todas as crianças, ao conhecimento, partir de conteúdos didáticos que envolvam jogos, brinquedos e brincadeiras. Aprender pode e deve ser extremamente agradável para a criança.

Ide (2008) comenta:

Os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado: calcular, ler e escrever. São jogos fundamentais para a criança deficiente mental por iniciá-la em conhecimentos e favorecer o desenvolvimento de funções mentais superiores prejudicadas.

A partir das entrevistas, pôde-se observar que as práticas pedagógicas envolvem a brincadeira, os jogos. Também fica presente, pelas respostas dadas, a concepção de infância, de alfabetização, de letramento, de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças de nove anos de idade, todavia tais concepções apareceram pouco aprofundadas entre elas.

Para Freire (1996, p. 25):

Não podemos cair num ponto de rejeitar o conhecimento universitário, o que seria um erro tão grave como na perspectiva oposta de desprezar o conhecimento gerado na escola. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Afirma-se, posto isso, que o professor das séries iniciais deve aprender com seus alunos, ou seja, os alunos o ensinam, a fim de ele atender as suas necessidades ao ensiná-los. Nesse sentido, tanto alunos como professor ensinam e aprendem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como temática central compreender a alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual (DI) no ciclo alfabetizar. Um tema complexo, mas enriquecedor, em que o papel do professor é fundamental nesse processo.

Com isso, o objetivo geral foi analisar como os professores da rede regular de ensino público desenvolvem o fazer pedagógico de crianças com deficiência intelectual no 3º ano DO ciclo alfabetizador, considerando: a estrutura da escola, formação inicial, formação continuada e metodologias voltadas para uma educação inclusiva.

Foi possível perceber as mudanças significativas na criança a partir das atividades e materiais produzidos pela professora, a sua inclusão em todas as atividades. Com o incentivo e estímulo recebidos, fica evidente as mudanças de comportamento, contribuindo para a sua autonomia e para a sua autoestima.

Sendo assim, verificou-se que o planejamento é a principal ferramenta de trabalho para um professor, promovendo modificações, nas práticas pedagógicas, quantas vezes forem necessárias. Compreende-se que a inclusão de alunos com deficiência intelectual deve estar muito além da sua presença na sala de aula.

Deve-se almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos alunos, superando todas as suas dificuldades. Portanto, uma educação inclusiva, em que todos possam fazer parte de tudo, independentemente de suas singularidades.

Infelizmente, nota-se a ausência de formação continuada nos últimos anos, sendo que isso é de grande relevância, o professor deve estar em constante aprendizado, para que consiga desenvolver o seu papel de mediador do processo com mais propriedade e eficácia.

Ressalta-se, porém, que este é um estudo inicial, sem pretensões de considerações conclusivas. Entende-se que a necessidade de outras pesquisas, para continuar investigando esses contextos, uma vez que se trata de questões extremamente complexas e que demandam estudos aprofundados da área.

Fica o desejo, ao finalizar este estudo, de que todos os professores sejam valorizados e tenham possibilidades de aperfeiçoamento por meio de formação continuada, sempre lutando

pelo melhor de seus alunos. O educador é responsável por seu aluno, para que ele adquira o conhecimento já construído histórico-socialmente pela humanidade.

Em relação às crianças com deficiência intelectual, é fundamental que haja metodologias que contemplem as suas especificidades para que, por meio de um trabalho sistemático, ordenado e progressivo, elas possam chegar à apropriação da escrita e da leitura.

REFERÊNCIAS

BORASCHI, Marilene Bortolotti. Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**. Edição Especial, Brasília, Julho, p. 612-23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/293/281>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília: DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Presidência da República, Brasília: DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República, Brasília: DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 04 abr. 2022.

CARVALHO, Maria de Fátima. **Conhecimento e vida na escola**: convivendo com as diferenças. Campinas: Autores Associados, 2006.

CAPOVILLA, Fernando C., CAPOVILLA, Alessandra G. Seabra. Alfabetização: **Método Fônico**. São Paulo: Mennon, 2004.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araujo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino.** 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 19 Ago. 2020.

DANTAS, Yslânia Nogueira. **O Planejamento no Ciclo de Alfabetização: Dos Desafios às Possibilidades.** Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação. João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3527>. Acesso em: 23 set. 2020.

DIAS, Sueli de Souza; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, Abr.-Jun., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. *In*: KISHIMOTO, Tisuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LYRA, Glaciene Januário Hottis. Necessidades educacionais especiais: um novo olhar no contexto escola. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXVIII, nº. 000124, p. 01-13, 08/06/2018. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/necessidades_educacionais_especiais_-_um_novo_olhar_no_contexto_escolar_1_1.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** 2006.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

PAN, Miriam Aparecida G. de Souza. A deficiência Intelectual e a educação contemporânea. *In*: FACION, José Raimundo (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações.** Curitiba: Ibepex, 2008.

PEIXOTO, Janine Cecília Gonçalves; MENDES, Olenir Maria. Avaliação escolar e as crianças com deficiências: de políticas excludentes a aproximações inclusivas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 06-18, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14113/10342>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.**

Florianópolis: Secretaria de Estado **da Educação**, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/sc_curriculo_santacatarina.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

SILVA, Claudia Mara da. **Alfabetização e Deficiência Intelectual**: Uma Estratégia diferenciada. Semana Pedagógica. Paraná, Governo do Estado, 2016. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo3.pdf. Acesso em:

SILVA, Fabrícia Gomes da; MENEZES, Helena Cristina Soares; OLIVEIRA, Daiana Araujo de. Um estudo sobre a defectologia na perspectiva vigotskiana: a aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. Curitiba, **XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, p. 20221-20230, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9698_6556.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** n. 25, Jan. Fev. Mar. Abr. p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

APÊNDICE

1 Para iniciarmos nossa conversa, gostaria de saber mais sobre este seu aluno. Quais suas singularidades?

A nossa aluna possui deficiência intelectual, percebe-se que ela tem dificuldade no processamento das coisas. Ela compreende tudo, porém tem que ser mais calmo e lento. Ela voltou para o ensino presencial ano passado devido ao COVID-19, quando estava no segundo ano, de forma híbrida, se dá bem com todo mundo, porém tem um relacionamento mais fixo com outra colega da sala, uma menina especial, sempre que ela tem oportunidade é nesta menina que ela vai para conversar. Ela não é muito de conversar com outras pessoas. No começo do ano, ela não tinha óculos, percebemos que ela estava tendo dificuldade no tamanho de letras, a percepção dela olhando para o quadro. Foi conversado com a mãe, e a levou no oftalmologista. Então começou a usar óculos, no que deu uma diferença muito grande. Ela é bem inocente, bem criança, mas compreende muito bem os comandos e todas as coisas. Tinha bastante falta de atenção. Hoje percebemos que já melhorou bastante, falta de foco, tinha muita dependência, insegurança, sempre olhando o outro para ver se ela estava na página do livro certa sabe se coordenar muito bem.

2 Como ele se relaciona com você e o segundo professor?

Ela se relaciona muito bem comigo e a segunda professora, mas percebo mesmo a segunda professora, dando o atendimento para ela, corrigindo ajudando. Ela tem que mostrar para mim também. Ela se inclui no grupo, às vezes ela pergunta alguma coisa para a segunda professora, mas ela vê que os demais colegas estão indo na minha mesa perguntar, ela pega a fila e vem me perguntar também. Sempre leva o livro para eu corrigir, ter certeza, sinto isso nela, talvez por observar os demais. Ela quer fazer parte do grupo, tem essa necessidade de mostrar tudo para mim também. Não ficando só na responsabilidade da segunda professora. Relaciona-se muito bem na questão de comando e auxílio.

3 Como se relaciona com as outras crianças e como estas o acolhem?

A turma a acolhe muito bem, porque ela também não tem nada severo, que requeira mais cuidados e atenções dos colegas. Ela sabe de virar muito bem, coordenar. Não tem problema de locomoção, se organiza dentro da escola, reconhece os lugares e funções. Nessa parte, ela não tem algo que se diferencie dos colegas. Ela conversa, interage, sabe fazer as mesmas coisas que as crianças em seus aspectos fazem. A turma é bem acolhedora, ano passado tinha alguns alunos com mais dificuldades. Eles eram bem participativos, auxiliavam, ajudavam, colaboravam com estes colegas mesma coisa com ela. Quando ela termina as atividades, vem me pedir se pode ajudar os colegas. Deixo-a ajudar também, se sente parte do grupo e tem capacidades. Relaciona-se muito bem com todos, se pedir para se sentar na carteira de alguém ela vai, ela conversa, se vira muito bem. Porém tem uma preferência por uma colega, acredito que seja uma colega que ela já conhece há mais tempo e fora de escola também, onde ela se sente mais segura e a vontade para conversar.

4 Como é o desenvolvimento das atividades?

É uma aluna que consegue acompanhar a turma, claro ela tem dificuldade, mas como nós temos outros alunos com dificuldade também. A dificuldade dela é o processamento, ela precisa de acompanhamento constante, se não ela não flui e não evolui. Vamos realizar uma atividade, ela não consegue se localizar no livro, tem que ter este segundo comando. Copiar uma resposta do quadro mais extensa, ou produzir uma resposta mais longa, ela também não consegue. Um exemplo básico, ela quer escrever “BONECA”, escrever sozinha, pode ser que ela faça uma letra ou outra, algo bem vago, mas se ela tem o auxílio do professor, dizendo o som de cada sílaba separadamente com BO, ela sabe que é o B e O, agora o NE, ela sabe que é

letra N e E, agora o CA, sabe que é C e A. e então, se tem alguém do lado, dando o comando em partes ela faz. A mesma coisa a leitura, ela não vai saber ler a palavra boneca sozinha, mas se ir com ela falando a palavra, separando em pedacinhos, ela vai dizendo o que está escrito. Se perguntar o que ela leu, ela fala BONECA, outras palavras ela não vai lembrar, precisa voltar para fazer este processo. Ela precisa deste monitoramento, tem que ser uma leitura bem “fatiada”. Como uma explicação de conteúdo, precisa ser bem sucinto, objetivo, bem “fatiado”, pausado.

5 Como vocês fazem o planejamento? O que você percebe que ela sabe fazer e o que precisa de ajuda?

Na questão do planejamento, eu faço, converso com a segunda professora. Ela vai avaliando, às vezes, ela vai adaptando algumas coisas. Traz algo a mais, mas já vejo que a aluna tem esta diferenciação. Percebe quando faz algo diferente dos demais, já diz que dessa vez não foi só ela quem recebeu atividade diferente, mais colegas receberam. Tentamos sempre tomar este cuidado, mas elas começam a perceber quando a idade vai avançando, mas ela acompanha, tem dificuldade um pouco na coordenação, a letra dela é caixa alta, um pouco grande, às vezes, ela se perde na hora de escrever do quadro, precisa estar dando este auxílio.

6 Quais as formas de registro e avaliação você utiliza com a mesma durante o período letivo?

As avaliações ela faz a mesma da turma, depois colocamos uma observação com auxílio do segundo professor, que foi o seu leitor. Depende da avaliação, o professor é seu escriba, pergunta para ela, ela responde, e o professor escreve, colocando essa observação. Avaliamos a aluna no desempenho particular, no que ela alcançou, no nível em que ela está, diferente da forma que avaliamos os demais colegas da sala, de acordo com o planejamento, com as habilidades e objetivos esperado pela turma. Nós a avaliamos diferente.

7 Vocês professores das escolas de ensino regular possuem preparação ou formação continuada para a educação inclusiva?

Formação para professores da área da educação especial e inclusiva, no momento ofertado pelo estado a gente não tem, a não ser que faça participar, procure alguma coisa fora, mas ofertado pelo Estado, formação, preparo não teve. Somente as especializações e pós-graduações que fizemos particular.

8 Devido às aulas remotas, em decorrência da COVID-19, houve dificuldade na alfabetização e letramento dessa aluna? Descreva sobre esse processo.

Em relação à pandemia, foi geral a dificuldade em toda turma. Desfalque no processo de aprendizagem, na aquisição dos conceitos, porém ela tem uma família muito participativa, sempre colaborando, participando, mostrando interesse, que possamos cobrar e exigir bastante dela. Em casa, estão sempre reforçando os conceitos da escola. A mãe às vezes sente alguma dificuldade, ela nos envia a dúvida para encaminharmos algo a mais. Então, ela teve a mesma dificuldade que os demais alunos tiveram, principalmente porque nossa escola é do interior da cidade, não tinha videoaula. Os alunos só iam à escola buscar as atividades para realizar em casa, questão de acesso à internet, horário. Mas as dificuldades que ela teve, nesse período, foi igual aos demais, pelo fato do primeiro ano ter sido remoto, não foi algo seguro e significativo.

9 Como funciona as adaptações das atividades realizadas na turma?

Sobre as adaptações, ano passado fizemos mais adaptações com ela, atividades adaptadas. Esse ano fizemos uma coisa ou outra, um reforço, incremento em determinada sílaba que ela está com dificuldade. Então, o segundo professor faz mais atividades com ela, com essas sílabas, juntando sílabas, para compreender esse processo da junção da sílaba para a formação da palavra, sempre agregando ao conteúdo da sala.

10 Formação profissional (licenciatura, especialização, a instituição em que estudou, ano...)

A minha formação é em pedagogia, pós-graduação em prática interdisciplinar em educação infantil, ensino fundamental e séries iniciais, e pós-graduação em coordenação pedagógica

11 Há quanto tempo leciona?

No Estado, trabalho desde 2013, sempre com os anos iniciais, primeiro, segundo e terceiro ano e quarto ano. Na função de professora, trabalho em escola há bastante tempo, comecei com auxiliar de classe na educação infantil, depois fui para o fundamental.

12 Vínculo de trabalho: efetivo ou ACT?

Sou efetiva no estado.

13 Rede de ensino: estadual, municipal ou privada.

Trabalho em escola estadual

14 Experiências anteriores: turmas anos iniciais, educação infantil, questões específicas (DI, TEA...)

Educação infantil como auxiliar de classe, anos iniciais desde 2013.

15 Formação continuada a respeito da temática (alfabetização, educação infantil, DI) se elas possuem?

Formação continuada, tivemos antes da pandemia, faz dois anos que não tivemos mais.