UNINCOR
CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

SANDRA JOSÉ DE SOUZA

METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO E A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA REGULAR

TRÊS CORAÇÕES – MG
2024

SANDRA JOSÉ DE SOUZA

METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO E A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA REGULAR

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado profissional) apresentado ao Centro Universitário UninCor – UninCor - como parte das exigências do programa de Mestrado/Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino para obtenção do título de mestre.
Área de Concentração: Formação de Professores e Ação Docente.

Orientadora: Prof.ª Dra. Terezinha Richartz

TRÊS CORAÇÕES
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca do Centro Universitário UNINCOR – UNINCOR

Souza, Sandra José de
S729m Metodologia de alfabetização e inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular. / Sandra José de Souza. Três Corações, 2024.
87 f. : il. color.

Orientadora: Prof.ª Dra. Terezinha Richartz
Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino. Centro Universitário Unincor – UNINCOR.

1. Deficiência intelectual. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Métodos de alfabetização I. Richartz, Terezinha. (Orient.). II. Centro Universitário Unincor – Unincor. III. Título.

CDU: 376

Ficha catalográfica elaborada sob a responsabilidade de Michele Francislene Kilo - CRB 6/2279

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR SANDRA JOSÉ DE SOUZA, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO, PLANEJAMENTO E ENSINO.

Ao 06 dias do mês de março de dois mil e vinte e quatro, reuniram-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Terezinha Richartz Santana (UNINCOR), Zionel Santana (UNINCOR), e Gloria Lucia Magalhães (Grupo Unis/Fateps), para examinar a candidata Sandra José de Souza na defesa de sua dissertação intitulada: METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO E A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA REGULAR. O Presidente da Comissão, Profa. Dra. Terezinha Richartz Santana, iniciou os trabalhos às 9:00 horas, solicitando à candidata que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguiram alternadamente o candidato sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 10:45 h horas, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho da candidata, tendo chegado ao seguinte resultado: Profa. Dra. Terezinha Richartz Santana (aprovada), Prof. Dr. Zionel Santana (aprovada) e Profa. Dra. Gloria Lucia Magalhães (aprovada). Em vista deste resultado, a candidata Sandra José de Souza foi considerada aprovada, fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Produto técnico defendido: MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: Sequências Didáticas

Três Corações, 06 de março de 2024.

Novo título (sugerido pela banca): O título não deve ser alterado.

OBS: Refazer o que foi sugerido pela banca na arguição e enviado por escrito por email e apresentar o texto novamente para a orientadora, dentro do prazo regulamentar do Mestrado.

gov.br Documento assinado digitalmente
TEREZINHA RICHARTZ SANTANA
Data: 06/03/2024 16:57:09-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dar. Terezinha Richartz Santana

gov.br Documento assinado digitalmente
ZIONEL SANTANA
Data: 06/03/2024 19:51:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Zionel Santana

Gloria Lucia Magalhães

Profa. Dra. Gloria Lucia Magalhães

Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva (Suplente interno)

Dedico este trabalho à minha família que sempre me incentivou. Ao meu esposo, homem íntegro, amoroso e dedicado, um verdadeiro parceiro de todas as horas. Aos meus filhos Daniel e Rafael, forças motrizes no meu dia a dia. E em especial à Kaylanne Araújo (*in memorian)* – nossa estrelinha que partiu na mais tenra idade – menina flor, que floriu nosso jardim e perfumou nossas vidas. Você foi capaz de dar vida e preencher todos os espaços vazios que existiam em nossas vidas.

Minha norinha querida, continue a florir agora no jardim de Deus!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pois sem Sua presença constante em minha vida, seria impossível ter chegado até aqui.

Às pessoas com quem convivi ao longo desses anos de curso, que me incentivaram e que certamente tiveram impacto na minha formação acadêmica.

De modo especial, agradeço à Profª Drª Terezinha Richartz, pelas orientações seguras e prontidão para me orientar.

.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Trabalho com sílaba, destacando o som da letra.....	42
Figura 2 e 3 –	Atividades de Reconhecimento de Sílabas.....	58
Figura 4 e 5 –	Atividade de Juntar Sílabas e Formar Palavras.....	59
Figura 6 –	Painel do “E”.....	60
Figura 7 –	Bingo do “E”.....	61
Figura 8 –	Bingo do “O”.....	61
Figura 9 –	Ficha de Leitura.....	61
Figura 10 –	Atividade de identificar a letra “E” em palavras e frases.....	62
Figura 11 –	Atividade de identificação da letra “E”.....	63
Figura 12 –	Material auxiliar ao método.....	64
Figura 13 –	Material auxiliar ao método.....	64
Figura 14 –	Material auxiliar ao método.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação com alunos que têm deficiência intelectual..... 66
Gráfico 2 – Quantidade de alunos atendidos..... 67
Gráfico 3 – Quantidade de alunos que sabem ler..... 67
Gráfico 4 – Métodos de alfabetização utilizados..... 68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Vogais e Unidades de Aprendizagem..... 56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEPSP	Centro Nacional de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

O processo de alfabetização é essencial para alunos com deficiência intelectual, uma vez que ao iniciarem contato em sala de aula com a leitura e a escrita, conseguem reconhecer palavras e frases, estabelecendo conexões com objetos do cotidiano, especialmente se tiverem acesso a um método de ensino-aprendizagem assertivo desde os primeiros anos escolares. Nesse sentido, objetiva-se no presente, examinar o método de alfabetização mais eficaz na alfabetização de alunos com essa particularidade, que, a partir de análise realizada quanto às suas necessidades intelectivas, constatou-se que o método ABACADA preencheria todos os requisitos para que a alfabetização desses alunos alcançasse patamares mais elevados, o que ocorreria através de um trabalho contínuo com elementos lúdicos que viabilizam uma abordagem pedagógica mais eficaz com melhores resultados. Como metodologia de investigação, trata-se de um estudo de caso com aplicação de entrevistas semiestruturadas junto a seis professores que atendem a estudantes com deficiência intelectual, inscritos no Atendimento Educacional Especializado de uma escola pública de Trindade – Goiás, concluindo-se, pois, que essas crianças desenvolvem o processo de leitura com potencial significativo, e cabe ao professor aplicar o método que contribua expressivamente, como o ABACADA, para que reconheçam e utilizem as diferentes possibilidades de se interagir com o mundo da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Atendimento educacional especializado. Métodos de alfabetização.

ABSTRACT

The literacy process is essential for students with intellectual disabilities, since when they begin contact with reading and writing in the classroom, they are able to recognize words and phrases, establishing connections with everyday objects, especially if they have access to a learning method. assertive teaching-learning from the first school years. In this sense, the present objective is to examine the most effective literacy method in the literacy of students with this particularity, which, based on an analysis carried out regarding their intellectual needs, found that the ABACADA method would meet all the requirements so that the literacy of these students would reach higher levels, which would occur through continuous work with playful elements that enable a more effective pedagogical approach with better results. As an investigation methodology, this is a case study using semi-structured interviews with six teachers who serve students with intellectual disabilities, enrolled in the Specialized Educational Service of a public school in Trindade – Goiás, concluding, therefore, that these children develop the reading process with significant potential, and it is up to the teacher to apply the method that contributes significantly, such as ABACADA, so that they recognize and use the different possibilities of interacting with the world of reading and writing.

Keywords: Person with a disability. Specialized educational service. Literacy methods.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: da segregação ao processo de inclusão 17
2.1 Os avanços da Educação Inclusiva no Brasil 18
2.1.1 Avanços e legislação da educação inclusiva no Brasil 21
2.2 Implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Estado de Goiás 26
2.3 A Educação Inclusiva e a importância do professor 28
3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS DESAFIOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 32
3.1 Particularidades/singularidades do educando com deficiência intelectual para desenvolver suas potencialidades: 32
3.2 Métodos de alfabetização mais adequados para o aluno com deficiência intelectual 34
3.2.1 Métodos Analíticos 36
3.2.2 Métodos Sintéticos 38
3.2.3 Método de alfabetização ABACADA 42
3.3 A importância do lúdico no processo de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual 44
4 MATERIAIS E MÉTODOS 51
5 PRODUTO EDUCACIONAL 54
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO 66
7 CONCLUSÃO 73
REFERÊNCIAS 76
APÊNDICE 86

1 INTRODUÇÃO

O aumento de estudos relacionados à inclusão foi fundamental para a valorização do estudante com algum tipo de limitação. Aos poucos, a sociedade e a escola entenderam a importância de romperem barreiras para que todos pudessem ter o mesmo direito à educação.

A Educação Especial da qual faço parte é um exemplo a citar, pois enquanto profissional da Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE tenho acompanhado estudantes com deficiência intelectual, cujo desenvolvimento em todos os aspectos tem sido observado.

Para tanto, temos desenvolvido um trabalho voltado para as particularidades de cada um, conforme o grau de deficiência identificado em seus respectivos relatórios elaborados pelos profissionais da saúde responsáveis pelo seu diagnóstico e encaminhamento aos profissionais da inclusão, para elaborar a intervenção mais apropriada. Este trabalho tem apontado caminhos para as intervenções como a busca por métodos de alfabetização, que, de fato ajudem na aquisição da leitura e escrita destes estudantes, que devido à deficiência, muitos deles não poderão desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

Mantoan (2015) afirma que os paradigmas podem ser compreendidos conforme uma concepção moderna, que é um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são compartilhados por um grupo e que norteiam o comportamento das pessoas até entrarem em crise, seja porque não as satisfazem mais, ou porque não conseguem mais solucionar problemas.

De acordo com o Ministério da Educação, o Censo Escolar da Educação realizado pelo Inep em 2022, mostrou que no Brasil existem 914.467 alunos com deficiência intelectual matriculados na educação especial (Brasil, 2022); o que requer a ampliação de estudos para apoiar professores e gestores na elaboração de estratégias e atividades de leitura e escrita para crianças com deficiência intelectual no processo de alfabetização.

A inclusão de pessoas com deficiência foi aos poucos se tornando cada vez mais comum. Ao longo da história, é possível constatar situações adversas de tratamento ou mesmo o manejo com essas pessoas.

Autores como Mantoan (2015) e Sassaki (2007) relatam que este foi um processo lento e gradual, uma vez que as famílias da época, não tinham o conhecimento necessário sobre a importância de integrar esses indivíduos ao convívio social. E como resultado, muitos deles permaneceram “guardados” (reclusos) em algum lugar da casa.

A inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular, tem sido realizada de maneira progressiva, considerando suas potencialidades e limitações, e tal processo leva os educadores a se questionarem sobre os melhores métodos de alfabetização desses alunos.

Nesse sentido, o presente estudo tem como questão problema: quais são os melhores métodos de alfabetização para pessoas com deficiência intelectual?

As hipóteses levantadas para responder o problema de pesquisa foram: supõe-se que o método de alfabetização mais adequado para alfabetizar pessoas com deficiência intelectual é o método que faz a junção entre método fônico e silábico e que existe um caminho para o estudante com deficiência intelectual conhecer os sons das letras associar a sílaba à imagem, e posteriormente uma sílaba a outra, simplificando o número de combinações silábicas, na junção entre vogal e consoante.

Acredita-se que os métodos mais eficazes para alcançar o desenvolvimento da aprendizagem, leitura e da escrita, são as metodologias voltadas para o que é significativo para o aluno e sempre que possível, fazer uso do material concreto.

Percebe-se que o método que traz mais resultado é o método que possibilita olhar para as particularidades/singularidades de cada estudante auxiliando o educando com deficiência intelectual a desenvolver suas potencialidades.

O objetivo geral é examinar os métodos mais eficazes para alfabetizar os alunos que possuem deficiência intelectual. Os objetivos específicos são: descrever a legislação que orienta a educação inclusiva, cuja origem está na Constituição Federal de 1988 e oferece subsídios legais para a organização desta modalidade; investigar a oferta de AEE em uma escola pública de Trindade-Go a fim de averiguar as diversas metodologias utilizadas, com o público-alvo, através da análise do relatório produzido pelo professor de apoio a partir do acompanhamento do educando com deficiência na sala de aula do ensino regular; comparar metodologias de alfabetização a partir do que propõe a teoria disponível e das especificidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual para identificar o(s) método(s) mais adequado(s); propor um guia prático a partir do(s) melhor(es) método(s) de alfabetização, com sugestões metodológicas voltadas para o processo de alfabetização de pessoas com deficiência intelectual.

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Ação Docente do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino do Centro Universitário UninCor – UninCor , e se encontra associada ao projeto de pesquisa “Concepções de linguagem e cultura: análise de práticas discursivas na educação básica”, coordenada pela professora Dr.ª Terezinha Richartz.

Este estudo encontra-se estruturado em três capítulos. Após a Introdução, que apresenta a temática e a organização resumidamente do estudo, no primeiro capítulo discorre-se sobre a Educação Inclusiva, da segregação ao processo de inclusão, mostrando os aspectos históricos, seus avanços no Brasil e na Escola Inclusiva hoje, a Educação Inclusiva e a importância do

professor na utilização da prática lúdica para auxiliar o processo de aprendizagem das crianças com necessidades especiais.

O segundo capítulo aborda a deficiência intelectual e os desafios do processo de alfabetização. Primeiramente, mostra o conceito de Deficiência Intelectual, suas características, possibilidade de intervenção. Na sequência, sobre a metodologia de alfabetização, mostrando os métodos de alfabetização mais adequados para o aluno com deficiência intelectual.

O terceiro capítulo apresenta os materiais e métodos utilizados para realização dessa pesquisa, sendo de natureza explicativa e qualitativa com realização de entrevista semiestruturada junto a seis professores que têm alunos com deficiência intelectual, atendidos no Atendimento Educacional Especializado de uma escola pública de Trindade – Goiás.

Ainda neste capítulo apresenta-se o produto educacional e sua importância no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual. Em seguida discorre-se sobre os resultados e a discussão com a aplicação do produto educacional. Por fim, a conclusão do estudo, sendo o mesmo um guia prático com sugestões metodológicas voltadas para o processo de alfabetização de pessoas com deficiência intelectual: como o produto poderá ser aplicado e replicado.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: da segregação ao processo de inclusão

A discussão sobre inclusão escolar se inicia com o ensino especial, com a inauguração do Instituto Benjamim Constant no Rio de Janeiro em 1854, fazendo com que o Brasil seja o primeiro país da América Latina a adotar um sistema de educação e profissionalização de pessoas com deficiência. Nesse cenário, Louis *Braille* autor de um sistema gráfico para que pessoas com deficiência visual possam escrever – traz o *Braille* para o Brasil (Gualberto; Gonçalves, 2017).

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a inclusão começa a ganhar força e as pessoas com deficiência conquistam os primeiros direitos em âmbito educacional. A declaração exalta o direito à educação para todos, conforme Art. 26:

> I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
> II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
> III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (Organização das Nações Unidas, 2009, s. p.)

Mazzotta (2015, p. 46), afirma que em 11 de dezembro de 1954 é criada a Associação de Pais e Amigos (APAE) no Rio de Janeiro, uma organização social, que prioriza de forma integral a pessoa com deficiência. Atualmente a APAE está presente em mais de 2 mil municípios brasileiros.

Em 1961, proclama-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que conforme o art. 4º no inciso III, garante atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1961). Em 1973, por um decreto n. 72.425, cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CNEPSP), que conforme o art. 2º atuará

> de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (Brasil, 1973, s. p.).

Em 1989, aprova-se a Lei nº 7853, porém, entra em vigor somente 10 anos depois, conforme o Art. 8º, inciso I: "recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou

privado, por motivos derivados da deficiência que porta" (Brasil, 1989, s. p.).

Nesse cenário, tem-se o ECA, como dever do Estado e da família assegurar o direito da criança à educação e ainda mais o atendimento especializado no âmbito escolar dos portadores de deficiência na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

Em 2003, o MEC cria o Programa de Educação Inclusiva tratando do direito à diversidade, a fim de apoiar as transformações dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, ampliando, assim, o processo de formação de gestores e educadores em âmbito nacional para a garantia do direito de acesso a escolas regulares e atendimento educacional especializado (Brasil, 2007).

Em 2008 o Brasil reafirma a perspectiva da Educação inclusiva, fazendo com que a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, faça parte de sua Legislação Nacional (Brasil, 2008).

A educação de alunos com necessidades especiais é um direito garantido por Leis e Decretos. O Decreto n. 7611 de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre as Diretrizes que o Estado deve adotar com relação às pessoas com deficiência: o presente instrumento visa garantir um sistema educacional em todos os níveis, sem discriminação e promover a igualdade de aprendizado, proporcionando um ensino gratuito e compulsório, preferencialmente na rede regular de ensino, para assegurar as adaptações necessárias de acordo com as necessidades de cada indivíduo (Brasil, 2011).

A educação inclusiva viabiliza, portanto, a socialização, que por sua vez, permite ao indivíduo com deficiência intelectual, superar seus desafios, comunicar-se melhor, identificar objetos, contextos, nomeá-los e registrá-los por meio da escrita, inserindo-o à sociedade e ao meio escolar. E é justamente na Educação que a prática relacionada à inclusão construirá uma sociedade que respeita a diversidade em qualquer espaço social e, em especial, na principal forma de desenvolvimento do ser humano, em sua vivência escolar. Porém, no Brasil, ainda há muito a se fazer, devendo-se também, trabalhar a questão da conscientização da família, da comunidade e da sociedade.

2.1 Os avanços da Educação Inclusiva no Brasil

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21), "a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas".

É importante entender que, incluir não significa apenas aceitar a matrícula de um aluno com deficiência, necessário se faz conhecer o que é esse processo e a melhor forma de oferecer um ensino que atenda as particularidades de aprendizagem de cada um. Esta modalidade é amparada por Leis e Decretos, como o Decreto nº. 7611 de 17 de novembro de 2011, que visa: garantir uma educação inclusiva, com a produção de materiais adaptados, instituir salas de recursos com equipamentos necessários à educação especializada, produzir materiais adaptados, como por exemplo, livros em Braille, áudio e treinar professores para o atendimento bilíngue, para atender às pessoas surdas, inclusive garantindo a dupla matrícula, ou seja, uma na sala regular e a outra em instituição de Educação Especial (Brasil, 2011).

É necessário que as escolas e os educadores tenham em mente que o papel primordial da Educação Inclusiva é ajudar e facilitar a aprendizagem para esses alunos que possuem algum tipo de deficiência, mas que, ao mesmo tempo, têm direito à educação garantido por lei e têm capacidade e habilidade para aprender e produzir como qualquer outro aluno considerado "normal". Ainda há muito a ser feito para que a educação na escola "comum" se torne real para qualquer indivíduo mudando paradigmas em busca de uma inclusão plena.

Conforme Fonseca (2015, p. 203), "a escola regular deve encorajar a apreciação e o respeito pelas diferenças entre as crianças, acomodá-las no seu processo e servi-las o melhor possível". Para construir um relacionamento entre indivíduos e suas diferenças é necessário que a sociedade desenvolva desde a infância uma visão de igualdade e essa visão poderá ser efetivada no início da vida escolar da criança, quando os conhecimentos sobre os direitos, começam a ser estudados de forma individual. A criança começa, então, a respeitar espaços que em casa não percebia, pessoas estranhas e de cores, cabelos, vozes diferentes, pessoas mais velhas e as grandes diferenças.

Noronha e Lemes Pinto (2018) descrevem que nos séculos XVI e XVII as pessoas com deficiência intelectual eram internadas em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições. No século XVI, o frade Pedro Ponce de Leon (1509-1584), iniciou no Mosteiro de Oña a educação de doze crianças surdas. Este trabalho apresentou resultados exitosos, razão pela qual ele ficou reconhecido como o iniciador do ensino para pessoas surdas utilizando-se do método oral. No final do século XVIII e começo do XIX surgiram as primeiras preocupações com a institucionalização especializada de pessoas com deficiências e foi a partir desta iniciativa que surgiu a Educação Especial.

No século XX, tem início os processos de segregação, quando eram estendidas as possibilidades de frequentar as escolas, porém, ainda havia a separação de classes, com o isolamento de pessoas com alguma diferença das ditas pessoas normais.

Surgem, na segunda metade do século XX, as escolas que atendem especificamente crianças com alguma deficiência, trazendo uma ideia errônea sobre educação comum e educação especial, fazendo uma separação de dois sistemas educacionais e diminuindo as chances de efetivar o processo de socialização, que se torna mais viável no desenvolvimento infantil.

Nos anos 1970, as crianças com deficiência eram inseridas nas escolas de ensino regular e deveriam adaptar-se às suas normas e regras inflexíveis, o que tornava difícil o acesso, pois a seleção era feita pela própria escola, e as que não se adaptavam não conseguiram permanecer nela (Mittler, 2013).

A aprendizagem, considerada um dos polos do processo educativo, compreende os comportamentos dedicados à transmissão da cultura, nas instituições, nas famílias e na sociedade, que promovem a educação (Candau, 2003). E é através da escola que o sujeito histórico exercita e assume uma cultura sistematizada a partir dos conteúdos estudados.

A partir dos aspectos teóricos é possível destacar quatro fases da Educação Inclusiva segundo Sassaki (2007): Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão. A primeira fase, a da exclusão, a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como incapazes de frequentar a educação escolar. Durante a Idade Média, a Igreja passou a condenar o abandono destas pessoas, mas, em contrapartida reforçou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades das pessoas com deficiência, atribuindo-as como punição, devido aos pecados cometidos. No século XVII, os deficientes intelectuais eram totalmente segregados e internados em orfanatos e outras instituições, pois ainda eram consideradas como incapazes de pertencer à sociedade. Já no final do século XVIII conforme mencionado, iniciou-se o período das institucionalizações especializadas em pessoas com necessidades especiais quando surgem as primeiras escolas para acolher estas pessoas.

A fase da segregação ocorreu a partir do século XX, quando surgiu a compreensão sobre o processo de deficiência, que, portanto, seria necessário um atendimento distinto aos “diferentes”, porém, ainda não era aceito no meio social (Mantoan, 2015).

Esta fase começou com o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições que, entre outras funções, proporcionava classes de alfabetização, então, aplicavam à divisão do trabalho a educação, nascendo uma pedagogia diferente.

As escolas especiais multiplicaram-se se diferenciam em razão de diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisia, cerebral, assim, o sistema educacional ficou com dois subsistemas, funcionando paralelamente e sem ligação à educação especial e à regular (Heidrich; Santarosa; Franco, 2012).

A fase considerada Integração, que iniciou na segunda metade do século XX (Bueno, 2001), a partir da década de 1970, apresentava possibilidades de realizar tarefas, atividades e participar da vida social como os considerados normais, entretanto, só eram considerados integrados, apenas aqueles estudantes com deficiência que pudessem adaptar à classe regular, portanto, sem modificação no sistema escolar; a educação integrada ou integradora, exigia a adaptação dos alunos com necessidades especiais ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam acompanhar os demais alunos.

Em 1990, em Jomtien na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual os princípios da educação inclusiva norteavam a valorização da diversidade, elaboração do projeto político pedagógico e aceitação das diferenças. A Declaração foi o documento mais completo e complexo relativo à inclusão como um dos princípios fundamentais da escola, quando todas as crianças deviam aprender ao mesmo tempo sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças, pois escolas inclusivas deveriam reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos. Nessa conferência também atentaram para a alfabetização, que deve ser **para todos** (UNICEF, 1990).

Nesse segmento, o *slogan* criado pela Unesco

> A alfabetização como liberdade" foi criada para "encorajar abordagens quanto à aquisição e desenvolvimento da alfabetização, que liberta as pessoas da ignorância, incapacidade e exclusão, e as desperta para ação, escolhas, participação. [...] Por meio da alfabetização os sem-poder, podem se empoderar (UNESCO, 2003, p. 13).

Destaca-se, ainda, a alfabetização "como instrumento essencial de aprendizagem para que cada pessoa possa se beneficiar das oportunidades educacionais" (UNESCO, 2003, p. 8).

Diante disso, é importante ressaltar que as pessoas com deficiência requerem mais que as outras "ditas normais" de instrumentos, estratégias e pessoal capacitado para ajudá-las neste processo de superação das dificuldades e de libertação que resultam em autonomia como no processo de alfabetização que a cada conquista referente a leitura e escrita representa para elas a oportunidade de participar socialmente da dinâmica escolar e social.

2.1.1 Avanços e legislação da educação inclusiva no Brasil

No Brasil, muito já se evoluiu em relação à educação inclusiva ao se buscar a equidade entre alunos, assegurando o seu acesso e sua permanência no ambiente escolar, independentemente de suas particularidades físicas e/ou psíquicas. Nesse sentido, a legislação brasileira corrobora para orientar/direcionar, normatizar pontos importantes, tais como na

Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito fundamental a todo o cidadão brasileiro, indiferentemente de raça, cor, idade e sexo; nesse viés, a Educação Especial é assegurada pela Constituição de 1988, que dispõe em seu Art. 208, dever do Estado garantir:

> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> [...]
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, s. p.).

O Art. 227 prevê, ainda, o atendimento especializado e a integração social e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos com a eliminação de preconceitos e obstáculos no inciso II:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
> II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (Brasil, 1988, s. p.).

A Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, trata da inclusão no sistema educacional da Educação Especial como modalidade educativa e da reabilitação profissional com currículos e diplomas próprios, discorrendo sobre

> o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (Brasil, 1989, s. p.).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8069/90 –, estabelece em seu Art. 3º que

> a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, s. p.).

A Lei n° 9394/96, sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996). E em seu

> Art. 58, entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996, s. p.).

Segundo o Art. 59 da mesma lei, os centros de ensino devem assegurar aos alunos com deficiências:

> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> 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;
> IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, s. p.).

Conforme disposto no Art. 60,

> Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público (Brasil,1996, s. p.).

A Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, tratando de programas educacionais em todos os municípios e incluindo parcerias com as áreas de saúde, assistência social, com atendimento preferencial na rede regular de ensino e formação continuada em ensino superior para os professores em exercício de profissão (Brasil, 2001).

A necessidade de atendimento aos indivíduos com necessidades especiais foi reforçada a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Câmara de Educação Básica (CEB) nº 02, aprovada em 11 de setembro de 2001 –, conceitua-se no Art. 3º que:

> Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.
> Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Brasil, 2001, s. p.).

A partir desse conceito, torna-se possível especificar quem são os educandos com necessidades educacionais especiais. O Art. 5º desta Resolução assim os considera por apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações compreendidas em dois grupos: vinculadas a uma causa orgânica especifica e relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas, necessitando, por isso, de linguagem e códigos aplicáveis, e estudantes com altas habilidades/superdotação e grande facilidade de aprendizagem (Brasil, 2001).

O Art. 7º dispõe que: "o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica" (Brasil, 2001, s. p.).

A maior motivação para a existência da inclusão é a promoção da equidade para todos os educandos considerando suas particularidades de aprendizagem. Para tanto, uma escola inclusiva

> [...] é aquela que educa todos os alunos em salas de aulas regulares. Educar todos os alunos em salas de aulas regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades, recebem todo o apoio e ajuda de que eles e seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. [...] Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeita (Stainback; Stainback, 1999, p. 11).

O ensino inclusivo, em sentido amplo, é visto por Stainback e Stainback (1999), como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem

socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são atendidas.

A Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Segundo a presente resolução,

> os sistemas de ensino precisam matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009, s. p.).

Em 2015, publica-se o Estatuto da Pessoa com Deficiência lei nº 13.146/15, destinado a assegurar e a promover em condições de igualdade, a garantia dos direitos e das liberdades fundamentais de modo a promover a inclusão das pessoas com deficiência. O referido estabelece em seu Art. 2º, o conceito de pessoa com deficiência como:

> 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, s. p.).

Segundo Stainback e Stainback (1999), a Educação Inclusiva deve ser oferecida a qualquer criança, independentemente de suas necessidades especiais, em complemento à ação da família, para adequar condições apropriadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social, promovendo, assim, a ampliação de suas experiências e conhecimentos, instigando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

De acordo com Mantoan (2015), faz-se necessário que as escolas inclusivas tenham um sistema educacional abrangente de todo processo que se dispõe em atender crianças com necessidades especiais sem focalizar essa ou aquela necessidade, e sim, atender os alunos de modo geral por igual, qualquer que seja sua necessidade, a escola tem o compromisso em satisfazê-lo. Considera, também, que é prioridade da inclusão, de uma certa forma, oferecer apoio a todos que participam do sucesso da mesma como os professores, alunos e toda administração, sendo um trabalho coletivo que promove o bom resultado da inclusão.

Deste modo, na escola inclusiva, os professores necessitam do apoio de todos para que possam alcançar o sucesso em suas atividades. Dessa forma, é importante a ajuda de todos no processo da inclusão direcionada aos alunos com necessidades especiais no ensino regular.

Observando-se, pois, que muitos desafios ainda persistem, desde a formação qualificada do docente e garantia de recursos didáticos adequados em sala de aula, até o acesso à educação inclusiva em todas as regiões do país, Devendo-se, ainda, que a construção de uma sociedade inclusiva demanda um esforço contínuo e uma abordagem colaborativa entre governo, instituições educacionais e a sociedade civil.

2.2 Implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Estado de Goiás

No Estado de Goiás, o Conselho Estadual de Educação aprovou no ano de 2006 a Resolução CEE nº 07 de 15 de dezembro de 2006, a qual institui normas e parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no sistema educativo do estado, determinando outras providências; concede um novo significado a Educação Especial para uma educação mais justa, atendendo às diversidades dos alunos (Goiás, 2006).

Para direcionar o AEE, institui-se a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, com Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conforme esta resolução,

> os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009, s. p.).

Por meio do Decreto n. 7.611/2011, Art. 1º

> Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
> I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
> II - aprendizado ao longo de toda a vida;
> III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
> IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
> V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
> VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
> VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
> VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.
> § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.
> § 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2011, s. p.).

Deste modo, é importante que seja garantido um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, para pessoas com necessidades especiais.

Toda instituição de ensino deve se estruturar para atender alunos com necessidades educacionais especiais, prevendo e provendo acessibilidade nas edificações eliminações de barreiras arquitetônicas, conforme normas técnicas vigentes da adaptação da educação já existente, professores habilitados ou especializados, apoio docente especializado, conforme estabelece no PPP e no Regimento escolar obedecida à legislação pertinente.

Segundo Galery (2013), o Estado de Goiás foi uma referência nacional em educação inclusiva, graças a um inovador projeto encabeçado por seu superintendente de educação, Dalson Gomes, assessorado pelo renomado professor Romeu Sassaki.

O apoio à inclusão se ampliou à medida em que os estudos avançavam e os professores conheciam melhor a proposta. O desejo em contribuir para a verdadeira inclusão destes estudantes motivou os governos de todas as esferas a investirem em cursos de capacitação para esses educadores que atuam na inclusão, além de investirem em salas de recursos multifuncionais. Não menos importante, há que se destacar a criação de dois núcleos específicos para auxiliar as escolas no atendimento aos alunos com deficiência: o Núcleo de Assessoria Educacional Multiprofissional e o Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar (Galery, 2013).

Atualmente, existe uma busca para melhorar o desempenho escolar e, assim, exige-se um esforço maior tanto da Secretaria da Educação, a quem cabe disponibilizar recursos,

materiais e cursos de formação aos docentes, quanto dos próprios professores que precisam se empenhar continuamente para ofertar uma educação inclusiva de modo efetivo (Galery, 2013).

A partir da proposta do prof. Romeu Sassaki, Dalson, então, superintendente executivo da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás em 1999, teve a oportunidade de tornar o Estado uma referência em educação inclusiva, que, à época, já era reconhecida por instituições como a Unesco e o Programa de Deficiência & Desenvolvimento Inclusivo do Banco Mundial.

Para garantir a proximidade com os professores de apoio, foi criada a função de mediador da inclusão, desenvolvida por representantes da Gerência de Educação Especial nas 40 subsecretarias regionais estaduais de Goiás (Galery, 2013, p. 01). Em complemento à SEDUC/GO, investiu-se em centros e núcleos para auxiliar as escolas na oferta da educação inclusiva, não esquecendo que esses mediadores se tornaram multiplicadores em suas regiões a partir de capacitação para os professores de AEE e outros envolvidos.

Um dos grandes desafios de Dalson e Romeu foi lidar com a resistência de algumas escolas especiais tradicionais existentes no Estado, quando, ao mesmo tempo em que não queriam oferecer uma escolarização segregada, havia ainda questões políticas e culturais envolvidas; se por um lado as escolas especiais já contavam com a prática com esses estudantes, aquelas do ensino regular que iriam recebê-los ainda precisavam ganhar esta experiência, já que não haviam passado por isso. A solução encontrada foi transformar as antigas escolas especiais em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), a quem caberia continuar com o atendimento aos educandos com deficiência em suas especificidades, no contraturno escolar. Além disso, dariam suporte aos profissionais das escolas para auxiliá-los nesse processo (Galery, 2013)

O professor do atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais e o professor de apoio, que atua na classe comum do ensino regular, têm protagonizado o processo de inclusão escolar em Goiás. E nesse cenário, a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltados à eliminação das barreiras que possam obstruir o processo de escolaridade dos alunos com necessidade especiais educacionais.

2.3 A Educação Inclusiva e a importância do professor

Nos últimos anos, a inclusão se desenvolveu de maneira importante, mas ao mesmo tempo, tornou-se um desafio, pois em muitos estados brasileiros ainda existem lacunas relacionadas à formação docente voltada para a educação inclusiva, e ainda prevalece um atendimento generalizado e não especializado.

Acerca disso, Galery (2013) chama a atenção para a importância de se efetivar políticas públicas educacionais que prevejam a operacionalização de um suporte pedagógico voltado para a área da inclusão, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a fim de promover a inclusão real destes educandos.

A sociedade se mostra cada vez mais atualizada quanto a discussões sobre a importância da educação inclusiva, através da aquisição de novos valores e princípios. Deste modo, foram desenvolvidas políticas públicas voltadas para a promoção de inclusão de crianças com necessidades especiais em escolas de ensino regular.

Esse fato, é derivado de mudanças expressivas que ocorrem no âmbito da educação escolar e advertem sobre a importância de adequação dos ambientes educacionais às necessidades de crianças com necessidades especiais. No passado, algumas décadas atrás, a escola excluía e rejeitava crianças com deficiência, e agora se vê desafiada a promover um ensino de qualidade, através da criação de metas para desafiar e prevalecer as dificuldades encontradas.

A ação de incluir vai além da inserção, faz-se necessário tornar o indivíduo parte de um todo, para que o mesmo não seja classificado e excluído por exibir comportamentos e características diferentes.

Segundo Cunha (2019, p.101), *"*não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor". É necessário que ele tenha condições de trabalhar com e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção pedagógica se não conseguir incluir o aluno.

De acordo com Barbosa et al (2013), a procura por uma educação igualitária é tema que vem sendo discutido no atual contexto educacional, especialmente quando se refere à inclusão de crianças com necessidades especiais e transtornos em escolas de ensino regular. Apesar da extensa discussão em torno dessa temática, ainda existe uma série de limitações quanto à prática da inclusão e o papel do professor, para que o mesmo se encontre preparado para lidar com as dificuldades procedidas do ensino voltado para a criança com algum tipo de necessidade especial.

Quando se discute sobre inclusão, deve-se destacar a importância do professor; está cada vez mais frequente a busca por escolas, professores e funcionários capacitados para ofertar um ensino de qualidade. Na educação, os professores devem estar dispostos a fazer mudanças nos seus comportamentos e atitudes para promover a participação na sala de aula, seguindo os requisitos para uma mudança que seja robusta e eficaz na previsão da inclusão. As atitudes dos

professores sobre a inclusão são fundamentais para que alunos com deficiência possam participar plenamente do processo escolar (Kozikoğlu; Albayrak, 2022).

As atitudes do docente devem estar de acordo com estratégias a serem utilizadas com estes estudantes, reconhecendo suas particularidades, avaliando suas ações com convicção e disposição para ministrar suas aulas de modo inclusivo e acolhedor, além de examinar a relação entre seu comportamento e auto eficácia sabendo de que forma conduzirá sua prática (Martin et al., 2021).

Os professores são atores fundamentais para o desenvolvimento da educação, cujas atitudes, afetam diretamente o comportamento dos próprios alunos (Hernández; Marchesi, 2021). Nesse sentido, é importante que conheçam sobre os diferentes tipos e perspectivas de seus alunos em salas de aula. Tanto a atitude dos professores, como a dos alunos com NEE e na área educativa, pode influenciar as atitudes e comportamentos dos docentes, para melhorar competências e promover o positivismo face ao sistema educativo (Pit et al., 2018).

Logo, esses profissionais devem buscar sempre novas formas de tornar a prática educativa mais acessível aos estudantes, valorizando a diversidade e as singularidades dos estudantes. E para construir uma escola capaz de atender a todo o público-alvo da inclusão, é necessário que todos os profissionais da educação estejam capacitados; em paralelo, torna-se essencial que as entidades governamentais assumam a sua responsabilidade e garantam os dispositivos legais que norteiam a educação de pessoas com deficiência (Bulcão et al. 2022).

No que diz respeito à prática pedagógica com alunos inclusivos, a contribuição de Dubrovsky e Lanza (2019) refere-se ao papel e atuação dos professores, a interação entre pares, entre outros aspectos, configurando o protótipo ou modelo no qual esta situação é construída e direcionando possibilidades de aprendizado e progresso para nossos alunos com características ou algum grau de deficiência.

A complexidade e o grau de inclusão permitem superar o paradigma tradicional e incluir aspectos pedagógicos em sala de aula como adaptações curriculares, o que possibilita a construção de contextos estudantis, conhecimentos, relações de afeto, confiança, diálogo e reflexão, ensino e desenvolvimento, elementos importantes ou aspectos para desencadear uma verdadeira prática pedagógica inclusiva.

Aprender envolve reconhecer que alunos de diferentes origens têm personalidades diferentes, incluindo capacidade de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, razão pela qual são necessários professores formados e capacitados para promover a eficiência educativa (Martin et al., 2021). A atitude e a orientação dos professores e a importância da educação especial, a política docente é um pré-requisito para a implementação da educação, incluindo o

bem-estar.

É necessário que o professor esteja sempre buscando aperfeiçoar sua formação e estar sempre inovando; para isso, esse professor requer engajamento, força de vontade e novas formas de aprendizado, melhorar e aprimorar seus conhecimentos para que venham a ser trabalhados em sala de aula, proporcionando uma inclusão de qualidade.

No contexto internacional, segundo a UNESCO (2003), uma parte importante do processo educativo inclusivo é garantir que todos os professores estejam disponíveis para todos os alunos. Apesar das diferenças nos padrões e normas dos professores, os sistemas educativos enfrentam o desafio de mudar atitudes, capacitar os educadores para apoiar todos os alunos e proporcionar um ambiente de trabalho de qualidade e de apoio. A admissão só é possível se os professores forem formados para serem agentes de mudança e possuírem os valores, conhecimentos e atitudes necessários para que os alunos possam cumprir o seu direito a uma educação inclusiva e de qualidade (Choque et al., 2023).

Os docentes que atuam com crianças em processo de alfabetização precisam ter ciência de seu papel enquanto mediadores respeitando os ritmos de aprendizagem, criando condições para que estas crianças possam ter acesso ao processo de leitura e escrita conforme suas capacidades.

3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS DESAFIOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é um processo de aprendizagem, que proporciona às crianças, o conhecimento necessário relacionado à leitura, à escrita e a operações de cálculo. Logo, o conhecimento da língua materna viabiliza o desenvolvimento de quatro habilidades básicas: compreensão, leitura, escrita e produção; e para que estas habilidades sejam desenvolvidas no processo de alfabetização, o professor tem à sua disposição um conjunto de métodos que devem ser adotados conforme as necessidades de aprendizagem da criança nesse período de escolarização.

Ao aprender a ler e a escrever, a criança tem diante de si a possibilidade de descobrir um universo muito grande tanto em casa, quanto na escola e na sociedade. A partir da leitura aprende, ganha autonomia e liberdade para desenvolver suas atividades e quando ela é alfabetizada a sua forma de entender o mundo se modifica.

É muito comum que crianças com deficiência intelectual apresentem dificuldades na comunicação, linguagem e outras funções. Por isso, em relação à alfabetização, precisam de mais tempo para aprender, assim como de repetição e estímulo, precisando, também, de ações que o ajude em sua autonomia e interação social. Ressalta-se, que os conteúdos trabalhados precisam ser significativos e fazer sentido em sua vida cotidiana para que sejam melhor assimilados, se a criança com DI consegue conectar o conteúdo aprendido com as situações do cotidiano (Instituto Neurosaber, 2021).

3.1 Particularidades/singularidades do educando com deficiência intelectual para desenvolver suas potencialidades:

As pessoas com deficiência intelectual possuem particularidades quanto à aprendizagem, constatadas pelos professores no momento de ensinar um conteúdo, e ainda, necessitando de mediações para a realização de atividades.

Segundo Costa (2011) a deficiência intelectual se refere a todos os indivíduos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais e intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que ocasionam dificuldades em sua interação com o meio físico, moral e material e, cujas necessidades derivam de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem, tendo, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização.

O termo deficiência intelectual foi adotado recentemente, pois as pessoas com esta limitação já receberam outras denominações como deficiência mental. Após a promulgação da Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996) foram estabelecidas diretrizes para uma política nacional dedicada às pessoas com deficiência e assim surgiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, preconizada na Lei nº 7.853/1989 (Brasil, 1989) e regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999 (Brasil, 1999), o qual em seu Art. 4º, especifica o termo deficiência mental caracterizado por funcionamento intelectual significativamente inferior à média, "com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, habilidades acadêmicas, dentre outras" (Santos, 2012 p. 45).

A partir de 2004, com a recomendação da Convenção de Montreal, o termo passa para Deficiência Intelectual (DI), que reforça a valorização, respeito e tolerância às pessoas diagnosticadas com déficit cognitivo, para que possam ser consideradas cidadãs em sua plenitude. A referida declaração traduz a preocupação em garantir às pessoas com direitos de se constituírem parte integral da experiência e diversidade humana. Este documento traz recomendações para que se passasse a incluir deficiência intelectual nos programas, áreas de trabalho e iniciativas com relação a essas pessoas e suas famílias, a fim de garantir o pleno exercício de seus direitos e determinar os protocolos e as ações desta área (OMS, 2013).

Segundo esse novo desenho da Deficiência Intelectual, a Associação Americana da Deficiência Mental (AAMR), fundada em 1876, valorizando o paradigma da inclusão social, substituiu a antiga sigla para AAID, em 1º de janeiro de 2007. Esta sigla significa, em português, Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento.

O Decreto nº 3.298/99 define Deficiência Intelectual como o

> funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho (Brasil, 1999, p. 24).

De acordo com o referido Decreto, as crianças com deficiência intelectual possuem limitações que podem ser superadas a partir do desenvolvimento de competências, contempladas a partir de um trabalho comprometido por parte do professor.

De acordo com Vygotsky (2001), deficiência intelectual pode ser entendida como o não funcionamento da mente conforme os padrões normalmente encontrados nos seres humanos.

Caracterizam-se pela parcialidade dos processos e/ou do exercício das funções psicológicas superiores.

A deficiência intelectual precisa ser vista em sua totalidade não apenas a partir de fatores biológicos, uma vez que a criança é um ser social e na sociedade está imersa. Na vida destas crianças, a escola desempenha um papel importante e possui elementos para viabilizar o desenvolvimento da aprendizagem delas.

3.2 Métodos de alfabetização mais adequados para o aluno com deficiência intelectual

A alfabetização está fortemente ligada às interpretações e, segundo modelos elaborados em função das correntes teóricas clássicas na aprendizagem, tenta explicar o processo de reconhecer palavras escritas, uma habilidade básica de leitura realizada por crianças.

Essa dupla função da linguagem permite compreender a existência de duas abordagens (modelos): **cognitivos** e **interacionistas**, sendo os dois cognitivos baseados em correntes teóricas neopiagetianas, e na interacionista, nas correntes teóricas neovigotskianas. Esses modelos tentam esclarecer os componentes cognitivos envolvidos no processo de reconhecimento de palavras escritas, bem como estratégias que as crianças usam ao ler, além do desenvolvimento dessas estratégias durante os primeiros anos da educação formal.

Os modelos cognitivos enfatizam o papel da criança como participante ativa de sua própria aprendizagem, na qual a aquisição do reconhecimento de palavras escritas ocorre principalmente em função do desenvolvimento de processos mentais.

Entre os modelos cognitivos, existem: a) bidirecional - defendido por Coltheart et al. (1993), Hoien; Leegaard (1991) e Paap; Noel; Johansen (1992); b) conexionista - explanado por Seidenberg, (1992) c) neurocognitivo – apoiado por Bakker (1979), Porta; Kraft; Harper (2010), Simos et al. (2002) e Waldie; Mosley (2000); d) compreensivo da linguagem - citado por Dickinson et al (2003); e, e) modelos que combinam bidirecional e conexionista, ponderados por Ehri (1992).

Partindo, então, do princípio integrador de ambos os modelos teóricos, em que o conhecimento é construído pelo aluno em situações de interação, o professor precisaria ter estratégias que ajudassem a entender o que cada um de seus alunos sabe e o que eles precisam desenvolver, criar situações e intervenções coerentes com o momento em que se encontra, facilitando, assim, o progresso na aprendizagem.

Nesses termos, para oferecer elementos teóricos que conduzam à prática com alunos com deficiência intelectual, é necessário conhecer esses métodos, para posteriormente, analisar qual deles melhor se adequa na prática de alfabetização destas crianças.

> Para proporcionar uma alfabetização significativa é necessário considerar as diversas formas de aprender e a singularidade tendo em vista as potencialidades de aprendizagem. Cada criança é uma e os processos de apropriação da escrita são heterogêneos e variáveis. As especificidades educacionais precisam ser consideradas na prática pedagógica no sentido de pensar em estratégias que atendam a coletividade escolar na sua diversidade e potencialidade (Souza, 2022, p. 42).

Assim, é importante acrescentar que, no caso da aprendizagem inicial de alfabetização, o termo intervenção é usado em estudos com o objetivo de avaliar os efeitos de programas com a implementação sistemática de atividades voltadas para o avanço de habilidades cognitivas específicas. No caso da leitura e da escrita, o desenvolvimento e aplicação de estimulação da habilidade de consciência fonológica, devido ao seu efeito positivo, vem ganhando força como estratégia pedagógica, favorecendo o processo de identificação de palavras escritas no primeiro ou segundo ano de escolaridade. Tal intervenção não é em si um método, mas um complemento que poderia preceder do ponto de vista preventivo e depois acompanhar, no primeiro ano do Ensino Fundamental, um método fônico sintético (Porta, 2013).

Na abordagem sócio interacionista utilizada neste estudo, o processo de aprendizagem é entendido como apropriação e reelaboração do conhecimento historicamente construído. Nessa visão, aluno e professor devem apropriar-se daquilo que é patrimônio coletivo da humanidade e, a partir daí, na interação entre as demais pessoas e de acordo com o momento histórico em que vivem, seguem (re)elaborando e (re)construindo novos conhecimentos (Lima; Bastos, 2023); e nesse segmento, Vygotsky afirma que “o desenvolvimento deveria ser estudado como um processo determinado pela interação entre o organismo e o meio ambiente” (Vigotsky, 1999, s. p.).

O autor expressa que a vitalidade das interações sociais e da cultura na construção do conhecimento, na aprendizagem, se dá por meio da mediação. A aprendizagem não se resume a apenas no trabalho docente, pelo contrário, ocorre no processo de trocas e na mediação com o aluno. Ocorrendo, principalmente, quando o educador começa a entender que, a criança, ao se inserir na cultura, não se trata apenas do que parte dela, das suas vivências e do conhecimento que já possui, mas, além de assimilar o que está próximo, também se enriquece com o que está ao seu redor, ao que se encontra em seu exterior; momento em que se apropria, então, da própria cultura, reelaborando em profundidade a composição natural de sua conduta, o que faz com que interaja e compreenda o seu curso de seu desenvolvimento (Vygotsky, 1995).

A alfabetização com letramento, em uma visão sociointeracionista, só ocorre na interação efetiva de todos os segmentos que constitui uma instituição educativa (Lima; Bastos, 2023, p. 71). Para esses modelos, a interação verbal é considerada a matriz de todo o aprendizado, considerando a intervenção docente em sala de aula, seu desempenho é analisado com base nas estratégias colocadas em jogo nessa interação verbal. Neste grupo, destaca-se o modelo de participação guiada (Roggoff, 1993), com a aprendizagem inicial da leitura (Borzone; Signorini, 2002) e o modelo sobre a origem cultural da leitura (Tomasello, 2020).

Nesse contexto, há uma ida e volta de ideias relacionadas à escrita, quando a criança, na interação com o outro, tem a possibilidade de expor suas ideias, contrastar seus pensamentos, modificar suas hipóteses, até que cheguem a um nível convencional de escrita. O que não significa, como eles afirmam em inúmeras interpretações erradas, que a criança aprende sozinha ou que construa seu conhecimento apenas por estar cercado por um mundo letrado, o professor sendo apenas um interventor no processo (Weisz, 2008).

Para modelos apoiados por correntes teóricas neovigotskianas, a intervenção pedagógica provoca avanços que não aconteceriam espontaneamente, sem a intervenção do professor. Esses modelos reconhecem que as crianças aprendem com suas formas de interagir com as outras pessoas que já possuem algum conhecimento sobre leitura e, portanto, o professor desempenha um papel proeminente (Borzone; Signorini, 2002; Rogoff, 1993).

Tradicionalmente, é possível identificar duas grandes categorias de métodos de ensino da leitura e da escrita: sintético e o analítico. Fazem parte dos métodos sintéticos: alfabético, silábico, fonético e fônico.

Segundo Padilla de Zerdán (1997), “o termo análise deriva do grego e significa quebrar o todo em suas partes. Pelo contrário, o termo síntese, proveniente da mesma língua, refere-se ao processo inverso, posteriormente, para recompor as partes em um novo todo”. Já os métodos analíticos são constituídos pelos: método global e método da palavra geradora (Porta, 2013).

3.2.1 Métodos Analíticos

Nos métodos analíticos, as unidades apresentadas inicialmente são unidades de significado, sendo elas palavras, frases ou textos. Nesse sentido, os métodos analíticos partem de unidades maiores, sem um foco primário sobre as unidades menores (do todo para a parte) (Sebra; Dias, 2011).

O método global introduz uma nova variável na aprendizagem da alfabetização, que é a motivação por meio da qual a criança internaliza a decodificação de todas as letras do alfabeto.

Esse método visa facilitar este processo a partir de várias estratégias que envolvem a inserção de ilustrações, referências e introdução do jogo, além disso, surge a necessidade de associar o significado ao ensino da leitura. Desse modo, não basta apenas que a criança saiba ler, precisa compreender o que está lendo (Frade, 2007).

A linguagem funciona como um todo e as partes só têm sentido quando unificadas, desse modo, o aluno parte de visão global da língua em seus diversos contextos para depois identificar a formação fragmentada.

> O método global integra o conjunto dos métodos analíticos que se orientam no sentido do todo para as partes. Defende que a criança percebe as coisas e a linguagem em seu aspecto global, que a leitura é uma atividade de interpretação de ideias e que a análise de partes deve ser um processo posterior. No final do século XIX e início do XX, o *método global* encontra sólido apoio na teoria de Decroly, psicólogo e educador belga, para quem a aprendizagem das crianças ocorreria através de observações, associação e expressão de ideias. Outro apoio ao método é atribuído ao psicólogo suíço Claparède, que defendia dois grandes princípios, baseados na teoria alemã da Gestalt, ou da 'forma': ir do simples para o complexo significa ir do todo às partes; a palavra e a frase oferecem à criança uma configuração total, ou um perfil geral necessário a esse movimento (Frade, [2007?], s. p.).

Em se tratando do método da palavra geradora, foi proposto por Paulo Freire e parte do estudo da realidade (fala do aluno) e da organização dos dados (fala do educador). Nessa dinâmica surgem os temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos (Couto, 2001). Uma das principais características, é que as palavras geradoras auxiliam os educandos a desenvolverem a consciência de seus direitos, quando estão inseridos num certo contexto.

Freire (1967) ensina que mais do que ler e escrever frases prontas, os alunos precisam entender a importância de adquirir outro aprendizado de escrever a sua vida, o de ler a sua realidade. Nessa perspectiva crítica, considera-se relevante desenvolver nos alfabetizandos e também nos alfabetizadores, uma forma adequada de pensar a realidade.

Para o teórico, as palavras geradoras podem ser entre 17 a 23 palavras, ligadas às experiências dos alunos, à identificação das famílias silábicas, que resultam de combinações silábicas de sua língua, multiplicam-se e ampliam o vocabulário dos discentes, assim como a sua capacidade criadora de ler o mundo.

Brandão (2008) desenvolveu estudo referente às práticas aplicadas por Paulo Freire e oferece um exemplo de divisão silábica desdobrada em seus fonemas, por um de seus alfabetizandos, a saber:

Be-ne-di-to

be bi ba bu – bo

ne ni na nu no

di de da du do

to te ta tu ti.

De acordo com Brandão (2008) após o alfabetizador realizar leitura com seus alunos, através de divisão silábica, propõe um momento mais criativo, colocando diante de todos, a ficha de descoberta, contendo a divisão silábica de modo não alternado, mas ainda com a palavra geradora escolhida pelos alunos que, neste caso, é BENEDITO. Conforme Frade ([2007?]), à medida que novas palavras são adicionadas, novas letras aparecem e então outras palavras são geradas.

As investigações realizadas por Ferreiro e Teberosky ao longo da década de 1970 parecem mostrar que as crianças chegam à escola formal com algum grau de conhecimento sobre o funcionamento da linguagem escrita, de tal forma que se poderia até especular que, com o incentivo de uma sociedade alfabetizada, a criança pode descobrir por si mesma como é que linguagem escrita funciona e assim adquirir a capacidade de ler e escrever (Ferreiro; Teberosky, 1985)

Atualmente, observa-se nos centros educacionais brasileiros duas abordagens mais válidas para o ensino do código escrito: a proposta pedagógica de marcha analítica conhecida como Método Construtivista, representado por Ferreiro e Teberosky (Ferreiro; Teberosky, 1985) e a marcha proposta conhecida como Método fônico que possibilita o desenvolvimento da consciência fonêmica (Capovilla; Capovilla, 2005).

3.2.2 Métodos Sintéticos

Pertencendo ao método sintético, o alfabético é iniciado pela apresentação das letras, por isso parte do princípio de que inicialmente é preciso ensinar o alfabeto. Os alunos memorizam cada letra e depois começam a juntá-las a outras, combinando consoantes e vogais, formando sílabas e, por fim, palavras, que surgem por meio das combinações de sílaba com sílaba.

A partir desse método, “inicia-se o processo de soletração, em que se treinam as combinações de letras, que juntas formariam sílabas” (Lopes, 2015, p. 43). A criança consegue entender que uma sílaba é constituída por mais letras e essa percepção a leva a entender o processo silábico da escrita. Pode ocorrer ainda um avanço em relação ao valor sonoro das letras à medida em que a criança consegue juntá-las, sabendo que cada parte forma uma sílaba.

Depois de investigações relativas à eficácia relativa dos métodos, a transformação fundamental, neste campo acontece quando a investigação começa a incidir sobre os conceitos, processos e estratégias que as crianças desenvolvem durante seu percurso até a alfabetização (Silva, 2004).

Conforme Centenaro (2011), ao entrar em contato com o texto, ela consegue diferenciar letra, sílaba, palavra e frase. A princípio, sua escrita é fonética e não ortográfica, uma vez que tende a escrever da maneira como fala e não consegue seguir as regras da escrita.

Quanto ao método silábico, contempla alguns aspectos importantes para a apropriação do sistema alfabético, mas supõe uma progressão fixa e previamente definida ao reduzir o alcance dos conhecimentos linguísticos, quando não explora o uso e as funções sociais da escrita.

Este método, difundido no século XVIII, era constituído por várias sílabas que poderiam ser lidas da direita para a esquerda e de cima para baixo, repetindo as combinações de sílabas, o que facilitava a aprendizagem dos sons de vogais e consoantes. Nessa fase ela consegue entender que a escrita é reprodução da fala. O maior conflito está relacionado com a ideia da quantidade mínima de letras. O método silábico, nas palavras de Frade, está

> posicionado no grupo dos métodos sintéticos, que se organizam das partes para o todo, o *método silábico* se caracteriza pela apresentação visual de sílabas prontas, sem forçar a articulação das consoantes com as vogais, e sem destacar as partes que compõem a sílaba. O princípio básico é que a consoante só pode ser emitida se apoiada na vogal; logo, somente a sílaba (e não as letras) pode servir como unidade linguística para o ensino inicial da leitura (Frade, [2007?], s. p.).

De acordo com Smolka (2006) a criança pode grafar as palavras com ou sem valor sonoro convencional. Geralmente, no início da fase, ela tem a tendência em escrever qualquer letra sem fazer a relação dela com o som que corresponde a ela. De maneira gradativa ela será capaz de entender que existe uma relação entre palavra e som.

Porém, uma das principais críticas feitas a esse método diz respeito ao uso de textos forjados, os chamados “pseudotextos”, para alfabetizar (ex.: “Ivo viu a uva "). Esses textos cartilhados correspondem a um gênero textual que criado pela escola para alfabetizar através de uma prática descontextualizada; ao invés de proporem a leitura e a escrita de textos que circulavam na sociedade, à época, os livros apresentavam textos completamente artificiais.

Pertencendo ainda ao método sintético, o fonético abrange, inicialmente, os sons das vogais e depois, as consoantes são adicionadas. Este exercício prepara a criança para a aprendizagem da leitura. Neste sentido, o método fônico ou fonético

> integra o conjunto dos métodos sintéticos que privilegiam as correspondências grafofônicas. Seu princípio organizativo é a ênfase na relação direta entre fonema e grafema, ou seja, entre o som da fala e a escrita. Este método surge como uma reação às críticas à soletração, e seu uso é mencionado na França, por Vallange, em 1719; na Alemanha, por Enrique Stefhani, em 1803; e é trabalhado por Montessori, na Itália, em 1907. Neste método o ensino se inicia pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada – dos mais simples para os mais complexos (Frade, [2007?], s.p.).

Este método sustenta-se na ideia de que as crianças com dificuldades na alfabetização também apresentam limitações para discriminar, segmentar e manipular, de modo consciente, os sons da fala. Tal dificuldade, porém, pode ser reduzida com a inserção de atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica. Quando associadas ao ensino das correspondências entre letras e sons, a aprendizagem de consciência fonológica se reflete de maneira ainda maior sobre o processo de leitura e escrita (Sebra; Dias, 2011, s. p.)

Há a priorização do conhecimento dos sons dos fonemas e grafemas com intuito de que os alunos os conheçam antes da formação de sílabas ou palavras, o que leva à progressão da aprendizagem das relações fonema-grafema por meio da apropriação da discriminação fonêmica, deixando para mais tarde a aprendizagem dos nomes das letras, pois o foco é no som (Schander, 2022, p. 33).

> Esta proposta à alfabetização tem dois objetivos principais: ensinar as correspondências grafofonêmicas e desenvolver as habilidades metafonológicas, ou seja, ensinar as correspondências entre as letras e seus sons, e estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, que se refere à habilidade de manipular e refletir sobre os sons da fala. Enquanto o ensino das correspondências grafofonêmicas é considerado fundamental desde o início do método fônico. (Sebra; Dias, 2011, s. p.).

E, em relação ao método fônico, tem-se a consciência fonológica como uma habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas (Hartmann, 2022)

Esse processo consiste em aprender a diferenciar os fonemas, pois são expressões acústicas essenciais para que as palavras adquiram significado. Na aprendizagem da leitura, o desenvolvimento da consciência fonológica é como uma ponte, necessária para poder compreender e realizar a correspondência grafema-fonema (letra-som) (Santos; Navas, 2002).

As crianças pequenas têm pouca consciência dos sons da linguagem: ouvem, percebem uma sequência contínua de sons, mas não têm consciência de que estes podem ser divididos em palavras (consciência lexical), em sílabas (consciência silábica), e que estas últimas podem ser constituídas por um ou mais sons (consciência fonêmica) (Morais; Leite; Kolinsky, 2013).

Por consciência fonológica, entende-se tanto o conhecimento dos componentes silábicos e fonêmicos da linguagem oral (inicial, final, sílaba intermediária / fonema), quanto a aquisição de diversos processos realizados na linguagem oral, tais como: reconhecimento de semelhanças fonológicas e diferenças, segmentando palavras, pronunciando-as, omitindo sílabas ou fonemas ou adicionando outros a eles, articulando-as a partir de sequências fonêmicas, revertendo sequências silábicas/fonêmicas, manipulando deliberadamente esses componentes sonoros para formar novas palavras, entre outros (Santos; Navas, 2002).

Essa competência viabiliza a potencialização do processo de leitura e permite que a criança tenha consciência das unidades mínimas que compõem as palavras que lê, ao perceber que para escrever uma palavra é necessário segmentar a fala em fonemas e associar cada fonema com seu grafema correspondente (Dias, 2006).

A consciência fonológica tem sido caracterizada como um requisito fundamental para a aquisição da leitura em seus estágios iniciais, pois as crianças devem decodificar e se conscientizarem previamente de que as palavras escritas são compostas por letras, que se transformam em sons típicos da linguagem oral (Morais; Leite; Kolinsky, 2013).

Conforme Capovilla e Capovilla (2005), os níveis de consciência fonológica são três: silábica: dentro da palavra existem grupos que são segmentáveis; consciência das unidades intra-silábicas: dentro da sílaba há unidades que são segmentáveis, transferíveis e manipuláveis; consciência fonêmica: capacidade de descrever uma sequência de fonemas em palavras.

Além dos níveis fonológicos é importante mencionar as três estratégias relacionadas a esta competência, conforme exposto a seguir.

A estratégia fonológica é utilizada pela criança quando ela aprender a ler reconhecendo as letras e associando-as aos seus respectivos sons, com o objetivo final de estabelecer uma relação grafema-fonema. Este processo ocorre de maneira sequencial (letra a letra) e supõe aprendizagem da discriminação, segmentação, e métodos para modificar e integrar as sequências fonográficas de palavras para reconhecê-las de forma audível (Morais; Leite; Kolinsky, 2013).

A estratégia de grafia visual é o reconhecimento ortográfico visual, exigindo que a criança armazene na memória visual a representação das palavras que lê, para reconhecê-las posteriormente. Não se pode falar, entretanto, em percepção visual exclusivamente, porque esse reconhecimento também é realizado por meios fonológicos. Há também uma cativação das representações fonológicas e ortográficas (Santos; Navas, 2002).

A estratégia semântica se refere à associação da sequência fonográfica ao seu significado. É nesse momento que se trata de leitura em si, já que os processos anteriores são

de decodificação. O processo de compreensão leitora requer um amadurecimento do sistema executivo central que, em geral, é alcançado por volta dos seis anos de idade (Morais; Leite; Kolinsky, 2013). Logo, enfatiza o significado, partindo do todo para o específico, fazendo com que o aluno, a partir do conhecimento das palavras, identifique as sílabas e os sons das letras, como objetivo de memorização e estímulo ao prazer da leitura.

Em seguida, estão os métodos analíticos ou globais, com base dedutiva que, ao contrário dos métodos sintéticos dão mais importância ao complexo processo de leitura. Esses métodos começam de unidades complexas (palavras e frases) para descer gradualmente a elementos mínimos (letras, sílabas, fonemas), ou seja, as informações são processadas de cima para baixo.

Dessa forma, as crianças são ensinadas a ler sem a necessidade de reconhecerem as unidades suprassegmentais, pois “o aluno lê o que o texto provoca em seu intelecto” (Lebrero; Fernández, 2015, p. 87). Por isso, baseia-se na aprendizagem linea “dando especial importância ao significado e às hipóteses que o leitor coloca, a partir de suas experiências e conhecimentos prévios, que contribuem sobre o tema, tornando-se até mais importante que o próprio texto" (Núñez, 2015, p. 15).

3.2.3 Método de alfabetização ABACADA

Diante de pesquisas teóricas, o método mais adequado para alfabetizar alunos com deficiência intelectual é o ABACADA, devido à ludicidade que propõe.

O ABACADA, parte do método sintético e pautado no Método Fônico e Método Sodré, é um dos que tem sido trabalhado e apresentado resultados satisfatórios, segundo alguns estudos de Schander (2021), Schander; Camini (2022), Vargas; Elias; Sartori (2022), Munhoz; Dias; Santos (2022) e Pereira; Trindade (2022).

Trata-se de um método sintético de aprendizagem, criado por uma professora no ano de 2020, a partir de vários estudos que mostraram a necessidade de se realizar um trabalho mais pontual na área da leitura, de modo que fosse eficaz e viabilizasse a apropriação do conhecimento para estudantes, que mesmo frequentando a escola por um longo tempo, não apresentavam avanço significativo na leitura e na escrita (Jofre et al, 2020).

O trabalho se inicia com as sílabas formadas pela vogal “a” e, posteriormente palavras, frase e textos compostos por esta vogal. Finalizado o trabalho com as sílabas compostas pela vogal “a”, são trabalhadas as sílabas formadas pelas vogais “o”, “u”, “i”, “e” (Silva, 2016 apud Munhoz; Dias; Santos, 2022, p. 78). No ABACADA entende-se, que há fonemas mais simples

de serem aprendidos do que outros e, por isso, organiza-se as lições sem seguir a ordem alfabética (Schander, 2021, p. 34).

Figura 1 - Trabalho com sílaba, destacando o som da letra

Fonte: (Schander, 2021, p. 34).

O método se preocupa em levar o aluno ao reconhecimento de sílabas por associação visual entre imagem da palavra e escrita da sílaba inicial. Essa proposta coloca o aluno como sujeito ativo e está atrelada ao trabalho com desafios lúdicos, concretos que contribuem para a aquisição da linguagem, tornando o sujeito participante ativo e atuante.

O principal objetivo deste método é reconhecer que o processo de leitura e escrita acontece de forma sistemática, ordenada e progressiva, de passo a passo, considerando o ritmo de cada aluno. De acordo com Jofre et al. (2020), o desenvolvimento deste método está relacionado aos benefícios de se trabalhar com o desafio de forma lúdica, na utilização de vários jogos de sílabas, palavras, frases e textos.

Em relação aos fundamentos teórico-metodológicos, o método ABACADA se parece com às propostas do método Sodré, baseando seu funcionamento em procedimentos-chave: “a silabação e a referência das letras consoantes a partir dos sons (e não dos seus nomes). A silabação é realizada em lições, seguindo uma ordem de apresentação das vogais. A ordem das vogais, entretanto, não é a mesma” (Schander, 2021, p. 72).

Do método Fônico, o ABACADA busca o procedimento de não destacar os nomes das letras, tendo como foco os fonemas. Porém, diferentemente do método fônico, o ABACADA trabalha a percepção dos fonemas coarticulados nas sílabas e não de forma isolada (Schander, 2021).

A proposta do método mostra que seu objetivo é propor um trabalho contínuo a partir de elementos lúdicos que viabilizam o trabalho pedagógico no processo ensino aprendizagem.

Pereira e Trindade (2022) relatam que o ABACADA visa trazer para a sala de aula, aquele aluno que durante muito tempo ficou esquecido em sala, em razão de possuir uma necessidade especial, uma vez que essa criança poderá potencializar a partir de novas experiências.

Essas crianças possuem modos particulares de se expressarem e assim, o ABACADA pode ser explorado de diversos modos a partir do lúdico e do acompanhamento individual, respeitando as habilidades do aluno, o que viabiliza a escuta e o despertar da curiosidade, estando o aluno sempre no centro do processo (Pereira; Trindade, 2022).

Para a autora do método, esta maneira de trabalhar auxilia no desenvolvimento cognitivo, na autonomia e na construção da autoestima. Os recursos didáticos são apresentados com orientação de uso para que sejam introduzidos no cotidiano escolar e gerem reflexões sobre a apropriação do código escrito e do modo como os alunos aprendem. Assim, os alunos com déficit intelectual, em razão de suas dificuldades de comunicação e expressão – indispensáveis à construção da leitura e da escrita –, precisa de estratégias que os ajudem na simbolização, que estabeleça a relação do significante com o significado (Jofre et al., 2020).

A leitura e a escrita são instrumentos essenciais no processo de formação humana, são imprescindíveis para o dia a dia de qualquer pessoa. Hoje, devido à inclusão de alunos com deficiência intelectual, todos, em especial o professor, devem se preocupar de que forma irão ajudá-los.

Embora apresentem dificuldades de aprendizagem, investigações recentes comprovam que grande parte das crianças com deficiência intelectual consegue ler e escrever, mas tudo no seu tempo (Faria, 2016).

A preocupação com a independência, escolarização e futuro profissional, levou atualmente, a um grande desenvolvimento educacional, que aposta em programas especiais, e estes, em leitura, escrita e operações matemáticas; todavia, mais importante que tudo na sua preparação para a independência para a vida, porque a inserção destas pessoas na sociedade, infelizmente continua a ser difícil devido ao preconceito.

3.3 A importância do lúdico no processo de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual

Ensinar é o processo de facilitar que outras pessoas aprendam e cresçam. Ensinar é todo o nosso esforço de levar alguém a aprender e compreender o que está sendo ensinado. Não se trata de passar informações de uma mente para outra como objetos, a exemplo de uma gaveta para outra, é muito além disso (Vieira, 2015). Ensinar é fazer pensar, é estimular para a

identificação e resolução de problemas, é ajudar a criar novos hábitos de pensamento e ação no indivíduo. Segundo Libâneo (1994, p.88), “O trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo”.

Essa mediação se dá a partir de práticas voltadas para cada criança e a sala de recursos multifuncionais possui recursos materiais e humanos que auxiliam no desenvolvimento destas crianças a fim de viabilizar meios para que possam aprender em todos os aspectos: leitura, escrita, criatividade, linguagem, entre outros.

Para Vygotsky (1999, p. 126), “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos externos”. A criança primeiramente aprende por meio da ajuda dos pais, pois através da ludicidade ela tem um maior avanço na capacidade cognitiva.

Não se tem como negar a grande importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem do aluno da Educação Infantil, pois é a partir desse momento que a criança está prestes a ser inserida no sistema alfabetizador.

Para Winnicott (2015 p. 80) "é no brincar, que a criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu". Assim, o autor apresenta o brincar como primordial para o desenvolvimento saudável da criança e sua importância na condução aos relacionamentos grupais em seus diversos contextos.

As atividades lúdicas são indispensáveis no processo do desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo uma nova forma de ensinar, proporcionado através do “Brincar”. “A importância de inserção e utilização de brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é um fato que se confere ao professor” (Santos, 2010, p. 166). A ludicidade é, portanto, uma ponte facilitadora do ensino-aprendizagem.

Segundo Moyles (2016), quando as crianças brincam desenvolvem sua imaginação e constroem relações entre regras de organização e convivências, podendo também construir consciência da realidade e, ao mesmo tempo, vivenciam uma possibilidade de modificá-la.

Ainda de acordo com Moyles (2016, p. 14), “qualquer pessoa que tenha observado o brincar durante algum tempo reconhece que, para as crianças pequenas, o brincar é um instrumento de aprendizagem”.

O Método ABACADA prevê a utilização de recursos como jogos pedagógicos, devendo "estar sempre presentes de forma intercalada, bem como a leitura e a escrita, com atividades "desafiadoras", mas "simples, objetivas e de fácil entendimento" (Schander, 2021, p. 39).

O ato de brincar auxilia no processo de aprendizagem da criança, pois promove a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, constituindo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem (Coltheart et al. 1993).

Oliveira (2013) discute sobre os elementos para consolidar uma proposta pedagógica para as instituições de Educação Infantil, considerando o desenvolvimento das crianças e o contato com as famílias. Nesse contexto, a criança fortalece sua capacidade de recombinar sinais e sentidos, respondendo de forma inusitada a cada situação, nesta tentativa sistemática se faz possível a superação de barreiras e transformação das práticas educativas e se pondera a interação social o elemento mais importante para promover a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Moyles (2016), o brinquedo, a brincadeira, o jogo, o jogar, o lúdico, são termos muito utilizados nos estudos que apontam as atividades lúdicas como importantes para o processo educativo. É importante que o professor tenha a consciência que a atividade desenvolvida através do brinquedo fornece conhecimentos no que se refere à criança, sobre a maneira como ela interage com os seus colegas e suas emoções. Assim sendo, o jogo gera muito mais do que o simples ato de brincar. Através do jogo, a criança aprende a se comunicar com o mundo, sabendo expressar melhor seus sentimentos.

Segundo Santos (2010, p. 171), o lúdico para a criança, ingressa como sendo um recurso para o processo de ensino-aprendizagem, promovendo, assim, a construção de significados sobre o aprendizado dos conteúdos.

Os jogos e as brincadeiras concebem uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, colaborando para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos, favorecendo a tomada de decisões, solução de problemas, o raciocínio e o seu desenvolvimento pleno.

Kishimoto (2011, p.21) aponta que "a brincadeira é o lúdico em ação". É a brincadeira que promove o jogo a uma atividade com características lúdicas, portanto, esses termos têm uma ligação muito íntima, apesar de terem suas especificidades. Brincar, então, não é um capricho, mas uma necessidade própria da criança, pois é também por meio desse brincar que o homem pode ter a oportunidade de aprender e de construir a cultura. É pelo ato de brincar que a criança também passa a se entender e a entender o mundo que a rodeia.

O brinquedo, para Oliveira et al. (2018, p. 66), "é uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significado". A ludicidade, ou seja, o caráter

lúdico promovido por uma atividade, é muito importante para o desenvolvimento do sujeito, principalmente na infância, com momentos de alegria, de prazer, ou desprazer, de movimentos corporais que os jogos e as brincadeiras proporcionam, são extremamente necessários ao desenvolvimento integral do sujeito, ampliando suas dimensões física, cognitiva, social, moral, ética e emocional.

Conforme Santos (2010), o significado do jogo para o desenvolvimento da criança, nos dias atuais, leva os professores ao enfrentamento de desafios quanto ao seu emprego na educação, assim sendo, são oferecidas diversas explicações do porquê do jogo, de quando ele necessitaria acontecer e de como crianças e professores carecem participar.

É de grande importância que os professores trabalhem os jogos de várias maneiras, oferecendo, assim, procedência ao desenvolvimento infantil, sendo que muitos professores na maioria das vezes não alcançam o sucesso, pensando ser o jogo, um quebra-cabeça. Eles devem trabalhar os jogos não apenas com o intuito de ser um modo de ponderar as tensões. O pedagogo entra no jogo, atua e depois volta ao comum, já a criança vive o jogo na realidade e quando o finaliza, a criança continua a expressar e a exercer os ensinamentos construídos durante o processo (Santos, 2010).

O jogo necessita ser distinguido das outras formas de atividades da criança. Vygotsky (1999, p. 102) recomenda, como atributo que define o jogo, o fato de que nele existe uma situação: o brincar da criança é o pensamento em ação. Deste modo, por meio do jogo a criança tem mais entusiasmo.

Piaget (1998) descreve que a atividade lúdica é o berço necessário das atividades intelectuais da criança, por isso imprescindível ao fazer educativo. É conciso exceder o trabalho centrado em conteúdo específicos, apropriar-se de diferentes formas de argumentar, registrar e comunicar seus saberes por meio da escrita, da oralidade, do jogo, da música e das brincadeiras. Para isso deve-se efetivamente concretizar as propostas curriculares e os discursos pedagógicos voltados para a infância, apoiando e incentivando a criança a brincar. Os espaços e os tempos das instituições devem propiciar interações lúdicas significativas entre as crianças e desta com a natureza e com a cultura.

No entanto, percebe-se que os espaços e os tempos de brincar têm sido crescentemente reduzidos à medida que as crianças avançam nas suas idades e seguimentos escolares. Para Vygotsky (1999), as maiores aquisições de uma criança são alcançadas no brinquedo, aquisições que no fundo, tornam-se seu nível básico de ato real e moralidade. Basta observar com atenção uma criança interagindo com o ambiente no seu entorno e constatar que ela é capaz de se envolver com igual prazer, concentração e investimentos em qualquer brincadeira. Isso

acontece, porque ela tem a possibilidade de fazer escolhas, tomar decisões, experimentar, descobrir, aprender, transformar, atribuir novos sentidos às coisas.

A escola deve oferecer ações para o brincar, e uma ação importante é a organização dos espaços, com diferentes possibilidades de interação e de significados. O educador também deve acompanhar, observar e apoiar atentamente as crianças nas suas brincadeiras, cuidando para que esses espaços sejam convidativos à integração social, à imaginação e à criação (Silva, 2013).

Segundo Borba (2017, p. 14), o brincar alimenta-se das referências e do acervo cultural que as crianças têm acesso, bem como das experiências que elas têm com os outros planos de ação. Este autor, diz que o brincar é elemento integrante do processo educacional, devendo ser estimulado, garantido e enriquecido, considerando que o brincar não deve ser uma questão de pura diversão, mas também, educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Moyles (2016, p. 30) acredita que "os educadores apresentam um papel-chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolverem seu brincar. O adulto pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras".

É importante saber qual é o momento certo de intervir e para isso é preciso observar as crianças em suas brincadeiras e perceber "o tipo de nível em que elas estão funcionando e adequar sua participação ao nível certo" (Moyles, 2016, p.37).

Nas séries iniciais, é importante que as crianças tenham contato e manipulem brinquedos ao promover o aprendizado e momentos de descontração; a este respeito,

> se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (Kishimoto, 2011, p. 36).

Moyles (2016), aponta que a inclusão do lúdico na Educação Infantil contribui bastante na aprendizagem da criança. Segundo este autor: "É brincando que as crianças aprendem, pois é através da brincadeira espontânea que elas criam, interagem, imitam e etc. Logo, o brincar deve estar profundamente presente na Educação Infantil".

Além disso, Moyles (2016) também fala da importância do papel do professor e sua contribuição no processo de aprendizagem da criança. Segundo este autor, cabe ao professor propor atividades lúdicas de acordo com os interesses e expectativas de sua turma. É sugerido estilos de avaliação, no sentido de valorizar o brincar, determinando sua importância.

Conforme Oliveira (2013), é indispensável que os professores reflitam profundamente para que consigam intensificar o valor do brincar infantil e descobrir que este pode ser um instrumento poderoso de aprendizagem na prática pedagógica e o quanto beneficia o desenvolvimento infantil, para realmente garantirem esse espaço para as crianças.

O lúdico pode contribuir de forma eficiente para o pleno desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo do ser; acredita-se que os jogos poderão contribuir, de forma positiva, como ferramenta de socialização, de conhecimento, de observação que intervém de forma prazerosa na formação integral do educando. Sabe-se, que por meio do jogo, a criança desenvolve suas habilidades. Importa ter percepção pata que o jogo pode colaborar no processo de aprendizagem das crianças na educação infantil. E o lúdico é uma estratégia para ser aproveitada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades da criança (Araújo, 2015).

Os jogos podem contribuir como estratégias para aumentar a capacidade de comunicação entre as crianças, desenvolvendo o cognitivo, afetivo, emocional e social. Nessa proposta, aprende a conviver com os outros, respeitando diversas formas de expressão cultural, aproveitando o potencial na aprendizagem da criança, buscando estratégias com os jogos em várias disciplinas. É de extrema importância trabalhar o lúdico na educação infantil, pois oferece vários benefícios para as áreas de conhecimento na educação escolar.

O brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer; quando escolhido voluntariamente, ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

É importante ressaltar que ludicidade é uma necessidade inerente ao ser humano em qualquer idade e não deve ser vista apenas como diversão, mas como processo facilitador na construção do saber e inserção real no mundo.

> Não se trata, pois, de aproveitar o jogo como meio para se estudar algo fora dele: um fim exterior. Recomendo o oposto: que a Escola resolva aprender do jogo, do sonho, buscando “pistas” para a felicidade. Se há algo a ser ajustado, é a realidade ao sonho e não o contrário (Marcelino, 2018, p. 86)

O mesmo autor pontua que o lúdico, mais que jogo, é uma prática e reprodução do saber humano. Este contribui para um melhor desenvolvimento social e individual, essenciais para a aquisição da formação de conceitos; na criança, ajuda no desenvolvimento psíquico, psicomotor e cognitivo, já que ela pode através deste, conhecer melhor o mundo e interagir com ele, noção de espaço, distância, aprender a se relacionar, entre tantos outros são resultados desse conhecimento. De acordo com Piaget (1998, p. 37),

> [...] o jogo simbólico é a representação corporal do imaginário, e apesar de nele predominar a fantasia, a atividade psicomotora exercida acaba por prender a criança à realidade. Na sua imaginação ela pode modificar sua vontade, usando o "faz de conta", mas quando expressa corporalmente as atividades, ela precisa respeitar a realidade concreta e as relações do mundo real.

A importância de se trabalhar o lúdico é fundamental, pois está associado à construção de laços afetivos entre quem ensina e quem aprende. Está centrada numa prática harmoniosa para que a criança se adapte ao novo espaço físico e social da escola, uma vez que a mesma deixa a sua rotina familiar, deixando os cuidados maternos, em especial, para um novo espaço que apresenta horários e regras específicas dessa nova instituição, chamado escola.

Assim, afirma-se que

> [...] a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorado, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo (Goés, 2018, p. 37).

Em observação às fases infantis, Piaget (1998) distingue três tipos de jogos que facilitam a aquisição de novos conhecimentos pela criança: a) jogo de exercício - abrange a repetição de sequencias já determinadas de ações e manipulações por mero prazer, vindo da habilidade de atividades motoras; b) jogo simbólico - também conhecido como o jogo do faz-de-conta ou brincadeira, passa a ser a atividade principal da criança e representa o início de uma atividade solidária, envolvendo a maneira própria de ver, sentir e reagir de cada criança, no uso do simbólico; c) jogo de regras - considera a brincadeira um espaço de aprendizagem, além disso, a criança aprende a subordinar às regras propostas pela brincadeira.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

Quanto aos aspectos metodológicos esta pesquisa foi construída pelo método hipotético dedutivo, que tem como etapas a identificação do problema, a formulação das hipóteses ou conjecturas e a refutação das hipóteses. Isso porque a teoria científica sempre é refutável, ou seja, a teoria que não é refutável é dogmática e, portanto, não científica (Gil, 2008).

Neste sentido, o método hipotético-dedutivo consiste em se perceber problemas, lacunas ou contradições no conhecimento prévio ou em teorias existentes. A partir desses problemas, lacunas ou contradições são formuladas em conjecturas, soluções ou hipóteses; essas, por sua vez, são testadas na tentativa de falseá-las (Diniz, 2015).

Como metodologia de investigação, trata-se de um estudo de caso qualitativo, uma das metodologias muito utilizadas. Conforme Yin (2005), os pesquisadores que buscam esta metodologia visam maximizar quatro condições referentes ao projeto de qualidade como: validade do constructo, validade interna, validade externa e confiabilidade.

Este autor sugere que pesquisadores iniciantes devem manter esses quatro constructos na sua mente em cada fase do processo de investigação, a fim de garantir a qualidade da pesquisa.

Historicamente, o estudo de caso dentro da seara metodológica esteve e ainda está ligado a uma série de falhas, que se derivam, dentre outros aspectos, da objetividade, rigor, e aceitação de sua legitimidade e valor, por exemplo, assim como se posiciona Yin (2005, p. 11) ao estabelecer que,

> [...] o estudo de caso há muito foi (e continua ser) estereotipado como o parente pobre entre os métodos de ciência social. Os pesquisadores que realizam estudos de caso são vistos como se tivessem rebaixado o nível de suas disciplinas acadêmicas. Os estudos de caso também têm sido denegridos, como se tivessem precisão (ou seja, quantificação), objetividade e rigor insuficientes. Esse estereótipo dos estudos de caso, que começou no século XX, continua no século XXI [...] (Yin, 2005, p. 11).

A proposta do autor, tanto na publicação de 2001, ou 2005, ou ainda 1999, sistematiza o estudo de caso como uma forma de metodologia significativa e essencial para pesquisadores que pensam em utilizar esse método de pesquisa.

Nesse contexto, para o estudo de caso na área de educação, a exemplo, importa a realização de escolhas objetivas e relevantes, enfatizando a validade do tema proposto, principalmente ao se tratar de ciências humanas, quando se exige um protocolo de estudo a preparação para trabalho de campo e a definição de base de dados. Tais fatores podem contribuir

expressivamente na compreensão de fenômenos e trazer confiabilidade ao estudo, destacando a importância da generalização analítica em oposição à estatística.

Nesta pesquisa foi realizado um estudo de caso junto a seis professores que atuam com estudantes que com deficiência intelectual, inscritos no Atendimento Educacional Especializado de uma escola pública, no Colégio Estadual Dom Prudêncio, situado na cidade de Trindade – Goiás.

A produção teórica para esse estudo se pautou em pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008), é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, dissertações e teses.

Como sujeitos da pesquisa, foram seis participantes – professores regentes –, que atuam em sala de aula com alunos com deficiência intelectual (CID-10 F-70), diagnosticada como retardo mental leve.

Para a coleta de dados, inicialmente se fez diagnóstico a partir dos laudos médicos e dos Relatórios de Avaliação da Aprendizagem e Desenvolvimento do Estudante, elaborados bimestralmente pelo professor de apoio à inclusão, que foram posteriormente analisados pelo professor de Atendimento Educacional Especializado.

A análise destes relatórios subsidiou a compreensão do grau de desenvolvimento dos alunos, cuja principal queixa geralmente se refere à dificuldade em leitura e escrita no período de alfabetização, sendo ela, a base para a compreensão das demais disciplinas.

Após a comparação das metodologias de alfabetização, a partir do que propõe a teoria disponível e das especificidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, foi proposto um guia prático a partir do melhor método de alfabetização, com sugestões metodológicas voltadas para o processo de alfabetização de pessoas com deficiência intelectual.

Em seguida, foi apresentado ao professor regente, a aplicação do guia prático com atividades voltadas para a realidade do aluno, elaboradas com sugestão de aplicação como complemento dos conteúdos trabalhados pelos professores à medida em que fosse possível adequá-las.

Ao final do período previsto, foram entrevistados seis professores que atuam com estudantes que tem deficiência intelectual, inscritos no Atendimento Educacional Especializado de uma escola pública de Trindade – Goiás (roteiro no APÊNDICE I) a fim de exporem sua percepção em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes, por meio das atividades propostas no guia prático a partir do método apresentado pela literatura como o mais adequado, com sugestões metodológicas voltadas para o processo de alfabetização de pessoas com deficiência intelectual.

De acordo com Moré (2015, p. 127), a metodologia das entrevistas semiestruturadas cria um espaço onde o pesquisador faz do entrevistado, o protagonista, dando-lhe liberdade para expressar livremente suas opiniões. Em verdade, esse modelo de entrevista permite ao pesquisador, uma melhor reflexão sobre seu objeto de estudo, já que atua sobre alguns princípios metodológicos importantes para a análise qualitativa, elencados: a) o princípio da busca por significados nas experiências estudadas; b) o reconhecimento da interação entre o pesquisador, como observador do objeto de pesquisa, e a produção do conhecimento; e c) o reconhecimento da singularidade da pesquisa qualitativa, que não se legitima pela quantidade de participantes, mas pela qualidade, detalhamento e contextualização dos relatos.

No que concerne a análise de dados, o modelo é o explicativo, o que evidencia que o pesquisador explica a razão, o porquê dos fenômenos ou a forma que ocorre, justamente o que propõe Andrade (2017), tornando-a mais complexa, pois, além de registrar, analisar e interpretar os fenômenos estudados, procura identificar seus fatores determinantes, ou seja, suas causas.

Salienta-se, ainda, que a pesquisa foi aprovada pelo Comité de Ética do Centro Universitário UninCor – UninCor e cadastrada na Plataforma Brasil sob registro no CAEE: 66024722.2.0000.5158, e número do parecer: 5.823.962.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

A sequência didática, como proposta de produto dessa pesquisa, conceituada por Zabala (1998, p. 18) como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetos educacionais, com um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”, o que possibilita contribuir com a inclusão nas futuras pesquisas e melhoria do ensino, quanto à alfabetização do aluno deficiente, de forma significativa.

Destaca-se, que a própria normativa em termos práticos, confere relevância e sentido ao produto educacional proposto, aspecto que nos traz o entendimento de que esse mesmo produto ou processo educacional pretende destacar os resultados da pesquisa, enfatizando a discussão sobre o método “ABACADA”, cuja base se estabelece no Método Fônico e no Método Sodré, que por sua vez, fazem parte dos meios sistêmicos de aprendizagem, caminho para que o estudante com deficiência intelectual possa associar sílaba à imagem, e posteriormente, uma sílaba a outra, simplificando número de combinações silábicas na junção de vogal e consoantes.

As atividades lúdicas são indispensáveis no processo do desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo uma nova forma de ensinar através do "Brincar", posto que essa ludicidade pode ser definida, na educação, como ponte facilitadora do ensino-aprendizagem; e em paralelo, "a importância de inserção e utilização de brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é um fato que se confere ao professor" (Santos, 2010, p. 166).

Segundo Moyles (2016), quando as crianças brincam desenvolvem sua imaginação e constroem relações entre regras de organização e convivências, podendo também construir consciência da realidade e, ao mesmo tempo, vivenciam uma possibilidade de modificá-la. Ainda de acordo com Moyles (2016, p. 14), “qualquer pessoa que tenha observado o brincar durante algum tempo reconhece que, para as crianças pequenas, o brincar é um instrumento de aprendizagem”.

Nessa perspectiva, o método ABACADA prevê a utilização de recursos como jogos pedagógicos. “os jogos devem estar sempre presentes de forma intercalada, bem como a leitura e a escrita, com atividades desafiadoras, mas simples, objetivas e de fácil entendimento” (Schander, 2021, p. 39).

Diante do exposto, a proposta a qual este estudo se norteia, foi organizada e encaminhada em forma de sequências didáticas, definidas por Zabala (1998), como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetos

educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos, contribuindo com a inclusão nas futuras pesquisas e melhoria do ensino quanto à alfabetização do aluno deficiente de forma significativa.

Nessa lógica, o produto educacional deste estudo tem a finalidade de auxiliar o aluno com deficiência intelectual a adquirir as competências de leitura e escrita, uma vez que a proposta do ABACADA parte de atividades que envolvem o lúdico como estratégia, e nesse sentido, o professor tem a possibilidade de elaborar diversas atividades que envolvem jogos, utilização de figuras, músicas, dramatizações, entre outros recursos que viabilizem a identificação de letras, sílabas e formação de palavras a fim de proporcionar um processo-ensino aprendizagem mais sólido e prazeroso.

5.1 Diagnóstico dos alunos

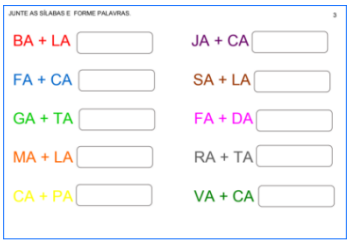
Inicialmente, o diagnóstico foi elaborado a partir de laudos médicos e de Relatórios de Avaliação da Aprendizagem e Desenvolvimento do Estudante. Tais documentos, bimestralmente formulados pelo professor de apoio à inclusão, foram subsequentemente analisados pelo professor de Atendimento Educacional Especializado. Após essa análise, pela autora desta dissertação, subsidiada pelo referencial teórico já apresentado, constatou-se que as sequências didáticas mais eficazes no processo ensino-aprendizagem para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual seria o método ABACADA.

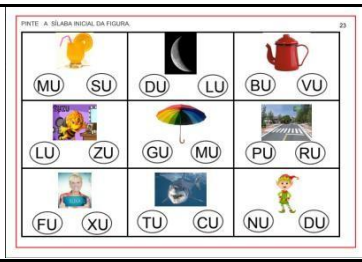
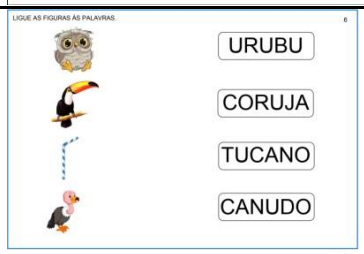
5.2 Sequências didáticas

5.2.1 Sequência 1: Juntando Letras e Palavras

A primeira sequência didática tem como objetivo trabalhar vogal e unidade de aprendizagem, conforme método ABACADA, ressaltando que num primeiro momento trabalhamos a vogal “a” e a sílaba, de modo que o aluno deva identificar a sílaba inicial a cada palavra.

Quadro 1 – Vogais e Unidades de Aprendizagem

VOGAL	UNIDADE DE APRENDIZAGEM	EXEMPLO
A	SÍLABAS	
A	PALAVRAS	
A	FRASES	
O	SÍLABAS	
O	PALAVRAS	
O	FRASES	

U	SÍLABAS	
U	PALAVRAS	
U	FRASES	

Fonte: Elaboração própria

Embora sejam atividades com viés tradicional e que requerem dos alunos apenas a cópia ou repetição oral das sílabas e dos indicadores correspondentes de cada sílaba, exemplo: “BA da banana”, “CA do cachorro”, “DA do dado”, a repetição, principalmente, oral exige constância. Essa prática é necessária para estudantes com deficiência intelectual, uma vez que, devido às suas limitações, o processo de construção da escrita é mais lento e requer repetições, como constatado no referencial teórico.

A atividade 1 (Figura 2 e 3), por exemplo, consiste em identificar a primeira sílaba da gravura, quando se envolve interação e material concreto, já que o aluno utiliza revistas, jornais, colas, canetinhas, tesouras, entre outros.

Figura 2 e 3 – Atividades de Reconhecimento de Sílabas

Fonte: Arquivo pessoal (2023).[1]

Ao identificar a primeira sílaba da palavra, as criança são motivadas a dizer o nome da figura e, posteriormente, associá-la às demais letras, reforçando a oralidade e a escrita. Essa estratégia é pautada na ludicidade, o que leva a criança a aprender de maneira prazerosa.

Segundo Santos (2010, p. 171), o lúdico para a criança representa um recurso para o processo de ensino e aprendizagem, promovendo, assim, a construção de significados sobre o aprendizado dos conteúdos, e além, as brincadeiras estimulam a capacidade criadora da criança, proporcionando descobertas.

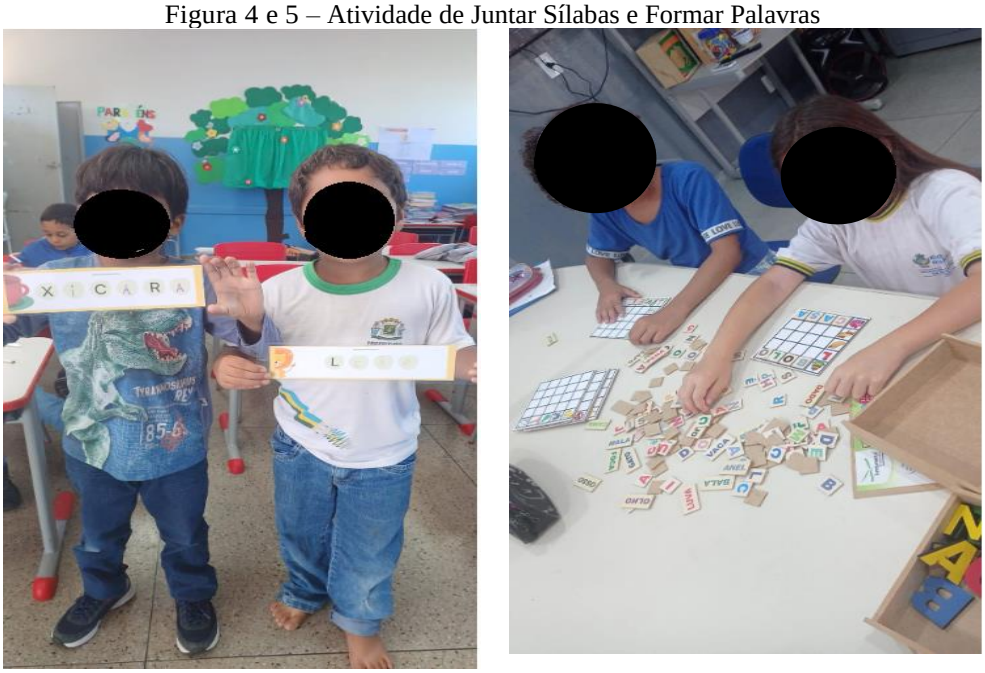
Oliveira (2013, p. 66) afirma que o brincar "é uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significado". A ludicidade, ou seja, o caráter lúdico promovido por uma atividade é muito importante para o desenvolvimento do sujeito, principalmente na infância, através de momentos de alegria, prazer ou desprazer, de movimentos corporais, que os jogos e as brincadeiras proporcionam, é extremamente necessário ao desenvolvimento integral do sujeito, pois amplia suas dimensões: física, cognitiva, social, moral, ética e emocional.

Piaget (1998) descreve que a atividade lúdica é o berço necessário das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, imprescindível ao fazer educativo. É conciso exceder o trabalho centrado em conteúdo específico, apropriar-se de diferentes formas de argumentar, registrar e comunicar seus saberes por meio da escrita, da oralidade, do jogo, da música e das brincadeiras. Para isso, deve-se efetivamente concretizar as propostas curriculares e os discursos pedagógicos voltados para a infância, apoiando e incentivando a criança a brincar. Os

[1] As fotos são do arquivo pessoal da autora da dissertação.

espaços e os tempos das instituições devem propiciar interações lúdicas significativas entre as crianças e, destas, com a natureza e a cultura. Na atividade de juntar sílabas e formas palavras (Figuras 4 e 5), por exemplo, essa interação lúdica entre as crianças e a cultura é significativa.

Figura 4 e 5 – Atividade de Juntar Sílabas e Formar Palavras



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Esta atividade é semelhante a anterior e o aluno não somente identifica as sílabas, como também grafa a palavra; e uma vez grafadas, ele poderá fazer a leitura e reconhecer as sílabas que a formam.

Ao reconhecer palavras e sílabas a partir de estratégias lúdicas, a criança consegue compreender os processos de formar sílabas, palavras e textos de maneira gradativa e significativa.

Além disso, ocorre a interação da criança com os colegas e com a professora, sendo essa, uma das possibilidades de se trabalhar com o processo de construção da leitura e escrita da criança com deficiência intelectual.

De acordo com Faria (2016), cada sujeito tem seu grau de dificuldade, que deve ser avaliado e observado pelo professor. Mas, antes de iniciar qualquer processo de alfabetização, deve-se conhecer o aluno, suas habilidades, o seu cotidiano familiar, a maneira pela qual os pais podem ajudar nesse processo de ensino-aprendizagem. Deve-se, ainda, contatar os profissionais/especialistas de saúde que acompanham/cuidam diretamente do desenvolvimento do aluno, e ter acesso a laudos por eles emitidos, o que norteará, com informações necessárias,

o início de uma pesquisa que definirá, ao final, o melhor método de alfabetização para se trabalhar com esse aluno.

E não menos importante, Vygotsky (1999) ressalta que as maiores aquisições de uma criança são alcançadas no brincar, pois torna-se basilar para o seu desenvolvimento como ser humano, em seu ato/mundo real e sua moralidade. Basta observar com atenção uma criança interagindo com o ambiente no seu entorno e constatar que ela é capaz de se envolver com igual prazer, concentração e investimento em qualquer brincadeira. Isso acontece, porque ela tem a possibilidade de fazer escolhas, tomar decisões, experimentar, descobrir, aprender, transformar, atribuir novos sentidos às coisas.

5.2.2 Sequência 2: Painel do “E”

A sequência didática de número 2 pode ser melhor visualizada com o painel abaixo (Figura 6), quando se pode formar palavras utilizando a letra “E”, sob o método fônico para formar o maior número possível de palavras.

Figura 6 – Painel do “E”

Fonte: Pereira e Trindade (2022).

Uma vez trabalhadas essas vogais, passa-se a trabalhar com bingo de Palavras (Figuras 7 e 8).

Figura 7–Bingo do “E”

TE	LE	GE
DE	BINGO	E
LE	JE	NE

Figura 8 –Bingo do “O”

TO	LO	GO
DO	BINGO	O
LO	JO	NO

Fonte: Pereira e Trindade (2022).

Por meio dessas atividades o docente tem a oportunidade de desenvolver a oralidade e a escrita, através do método fônico e alfabético, o que leva o aluno a identificar as figuras às palavras (Figura 9), e possibilitando a formação de outras palavras e frases.

Figura 9 – Ficha de Leitura

Fonte: Pereira e Trindade (2022).

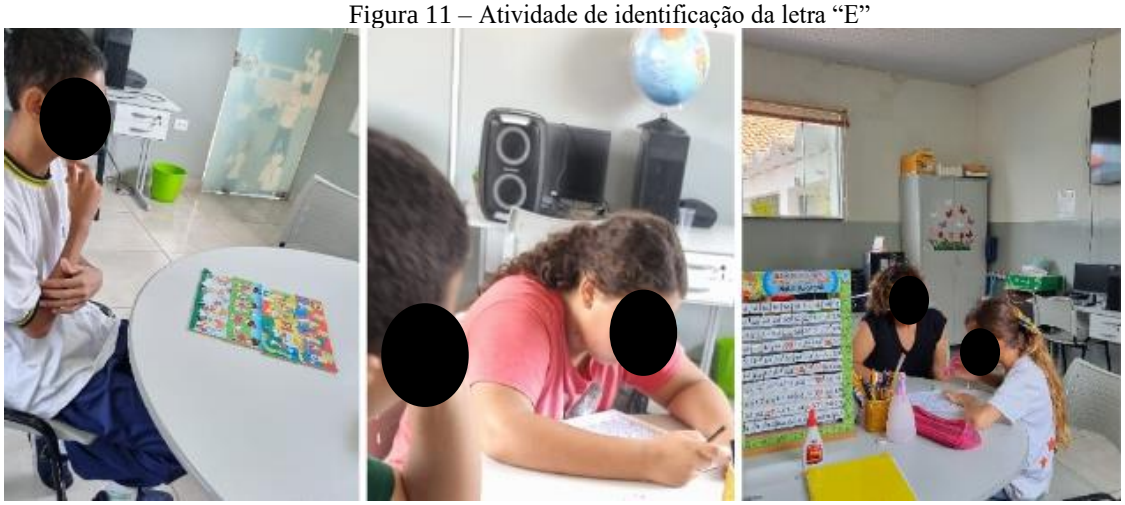
Essas estratégias permitem a participação do estudante com deficiência intelectual no processo de leitura e escrita. A partir dessas sugestões destacam-se atividades realizadas com estudantes que têm deficiência intelectual em processo de alfabetização. Na atividade a seguir (Figura 10), a exemplo, o estudante identifica a vogal “E” em palavras selecionadas para a produção de cartazes e as destaca em seu caderno, posteriormente constrói outras palavras a partir delas.

Figura 10 – Atividade de identificar a letra “E” em palavras e frases

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Na atividade abaixo (Figura 11), o estudante identifica no material de leitura as sílabas que têm letra a “E”, e uma vez selecionadas, ele forma palavras, registra no caderno, em seguida faz leitura e interage com os colegas e a professora.

Figura 11 – Atividade de identificação da letra “E”



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Vasquez (2005) dispõe que, quando os textos são trabalhados pelo professor e adaptados aos níveis cognitivos dos alunos, é possível melhorar a compreensão de leitura. Além disso, uma intervenção através de um programa de leitura abrangente promove o desenvolvimento de habilidades básicas de alfabetização, como a decodificação, a consciência fonológica, o reconhecimento de palavras, a linguagem oral e a compreensão, sendo estas, algumas das propostas do método ABACADA.

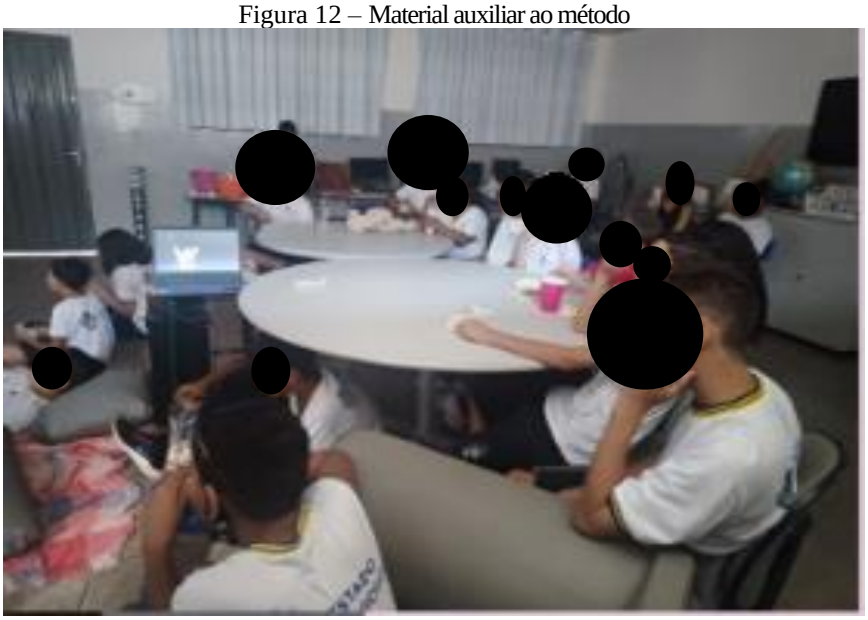
Nesse patamar, Pereira e Trindade (2022) relatam que o ABACADA visa trazer para a sala de aula aquele aluno que, por tempos, ficou esquecido em sala em razão de sua necessidade especial.

Assim, o ABACADA promove um olhar mais atento para o centro do processo na participação com outros alunos, uma vez que essa criança poderá potencializar suas habilidades a partir de novas experiências.

5.2.3 Sequência 3: Materiais Auxiliares ao Método

A sequência 3, que se apropria de materiais auxiliares e métodos, está representada na Figura 12, momento em que as crianças são motivadas a assistirem a um filme. Ao retornarem à sala, fazem grupos e descrevem figuras ou personagens do filme, registrando no caderno essas palavras. Em seguida, identificam sílabas e palavras para formar novas frases.

Figura 12 – Material auxiliar ao método



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

A atividade seguinte (Figura 13) é interdisciplinar e para realizá-la, a professora ensina o conceito de diversidade. Seguidamente, os alunos pesquisam em revistas e também na internet, palavras relacionadas ao tema. Ao final, colam as palavras e figuras no contorno do mapa do Brasil.

Figura 13 – Material auxiliar ao método

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

A próxima atividade (Figura 14) envolve o processo ensino-aprendizagem por meio de jujubas (pequenos doces gelatinosos e coloridos) a fim de se trabalhar geometria e textos para posterior leitura, identificando letras, sílabas e sons.

Figura 14 – Material auxiliar ao método

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

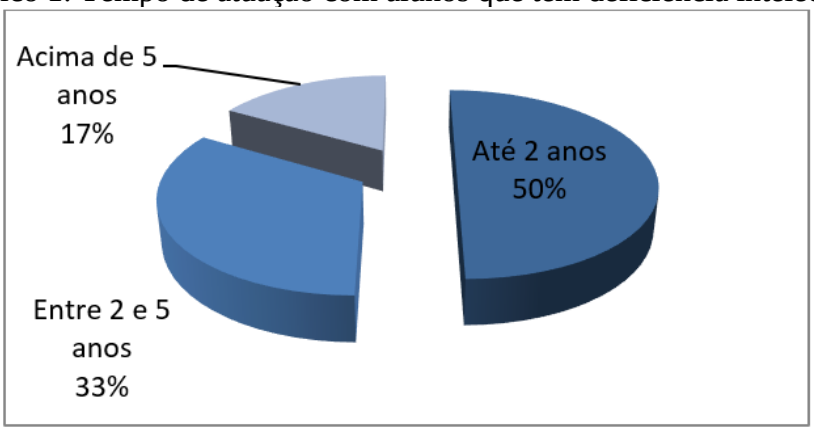
É fundamental oferecer igualmente, independentemente das adversidades humanas, oportunidades a essas pessoas para que exerçam o seu direito de conviver na sociedade, visto que no futuro poderão vir a ser colegas de trabalho e profissionais de valor, como qualquer um, e por essa razão, merecem respeito (Faria, 2016).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, serão apresentados os dados coletados no estudo de caso. A entrevista semiestruturada foi realizada após a apresentação do guia prático para os professores, com sugestões metodológicas voltadas para o processo de alfabetização de pessoas com deficiência intelectual. Na sequência, foi realizada a entrevista com os professores para investigar se o método ABACADA contribui no processo de alfabetização dos alunos com deficiência intelectual, já que pelo levantamento bibliográfico realizado, o método mais adequado para trabalhar com alunos com deficiência intelectual, é o que faz a junção entre método fônico e silábico, contemplado no ABACADA, pois o processo de construção da escrita destes discentes é mais lento e requer repetições, comprovando a hipótese levantada no projeto de pesquisa de que o método de alfabetização mais adequado para alfabetizar pessoas com deficiência intelectual é o método que faz a junção entre os métodos fônico e silábico.

Em relação ao tempo de atuação com alunos com deficiência intelectual (Gráfico 1), 3(50%) dos professores disseram que atuam há até dois anos, 2 (33%) e 1(17%) atua há mais de cinco anos com estes estudantes.

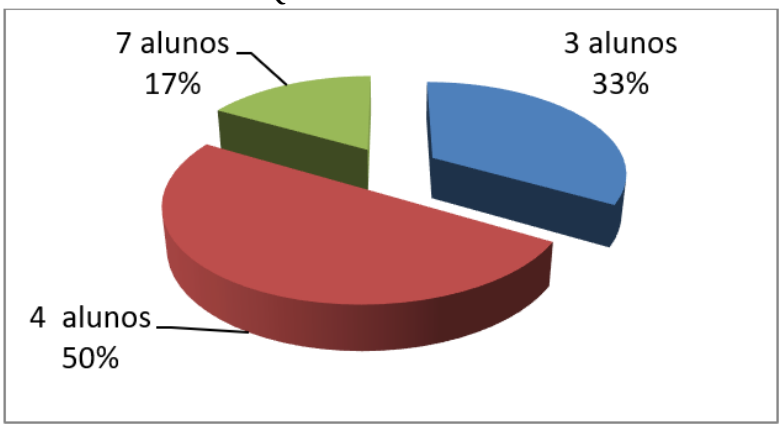
Gráfico 1: Tempo de atuação com alunos que têm deficiência intelectual



Fonte: própria autora (2023)

Em relação ao número de alunos atendidos (Gráfico 2), 3(50%) afirmaram que atendem quatro alunos, 2(33%) disseram que atendem três estudantes e 1 (17%) auxilia sete alunos.

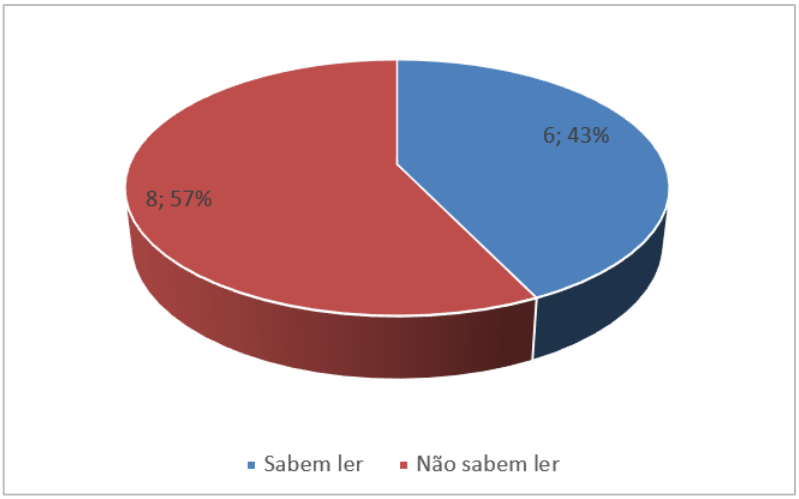
Gráfico 2 - Quantidade de alunos atendidos



Fonte: própria autora (2023)

Dos 14 alunos atendidos pelos professores, 6 (43%) sabem ler e escrever (Gráfico 3), e 8 (57%) deles ainda não sabem.

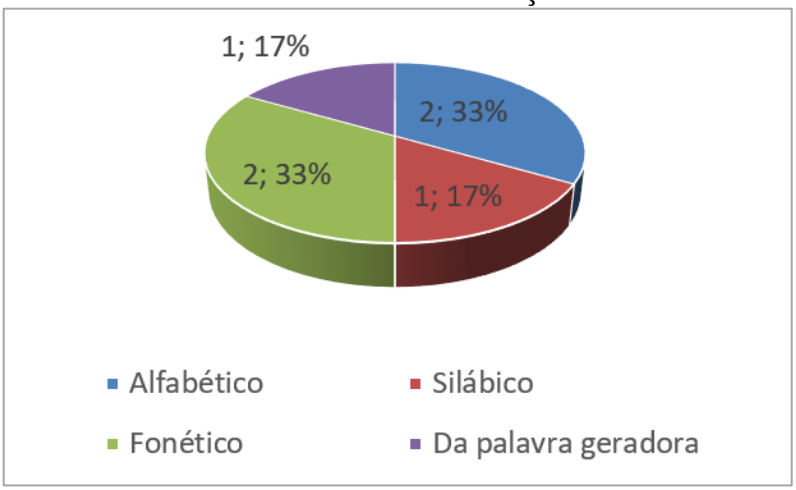
Gráfico 3 - Quantidade de alunos que sabem ler



Fonte: própria autora (2023)

No que tange aos métodos de alfabetização utilizados para viabilizar a leitura e a escrita para esses alunos (Gráfico 4), 1(17%) professor disse adotar o método da palavra geradora, 2 (33%) disseram que utilizam o alfabético, 2(33%) afirmaram que adotam o fonético e 1(17%) professor utiliza o silábico.

Gráfico 4 - Métodos de alfabetização utilizados



Fonte: própria autora (2023)

Em relação às questões dissertativas, os professores apresentaram pontos de vista semelhantes, conforme exposto a seguir. Os respondentes estão representados pela letra P, seguidos por números para uma melhor organização. Logo, acompanhando o roteiro das entrevistas para melhor visualização de algumas perguntas face à discussão dos resultados, seguem:

Pergunta de número 5 (Quais foram os avanços alcançados pelos estudantes após a aplicação do ABACADA?)

P1 – Melhorou a percepção e a linguagem oral.

P2 – Para mim, foi a oralidade.

P3 – A capacidade de associar figuras com palavras.

P4 – O avanço foi na identificação das palavras com imagens.

P5 – O aluno desenvolveu a capacidade de compreender as palavras associando com as coisas que ele vê e fala no dia a dia.

P6 – Sim, me ajudou muito com meu aluno.

Em estudo realizado para investigar os conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual, Fraga e Victor (2021) identificaram a necessidade de teorias que revelem o amplo conjunto de acontecimentos no desenvolvimento da criança durante o processo de alfabetização.

Nesse sentido, citam uma observação de Jesus (2009) para ampliarem a discussão. Para o referido autor, refletir sobre alfabetização da criança com DI com base na abordagem histórico-cultural e no contexto da educação inclusiva, requer autorreflexão docente no sentido de se pensar em métodos que realmente atendam as particularidades destas crianças. Tal

processo, sugere um conjunto de estratégias sistemáticas, planejadas e avaliadas para contemplar essas demandas (Jesus apud Fraga; Victor, 2021).

Pergunta de número 6 (O Produto Educacional proposto conseguiu contemplar as particularidades de cada estudante com deficiência intelectual? Justifique.)

P1 – Sim, porque cada atividade trabalhada partiu de uma estratégia utilizando figuras, palavras e sons de vogais e consoantes .

P2 – Sim.

P3 – Sim, porque não se priorizou, por exemplo, a silabação, mas a capacidade do estudante de construir conforme sua habilidade as palavras a partir dos jogos utilizando sílabas e imagens.

P4 – Sim, o aluno com autismo que também tem deficiência intelectual, por exemplo, conseguiu identificar as sílabas conforme as palavras iam sendo pronunciadas.

P5 – Sim, contemplou a dificuldade de identificar palavra e som.

P6 – Sim, em relação as sílabas.

Pereira (2021) em seu estudo envolvendo alfabetização de crianças com deficiência intelectual, afirma que a concepção de alfabetização articula quatro dimensões importantes para a apropriação da linguagem escrita: a leitura, a produção de texto, o estudo sobre conhecimentos do sistema de escrita e a formação da consciência crítica. Nesse sentido, o trabalho com crianças que têm deficiência intelectual requer um conjunto de estratégias para viabilizar esse processo.

Pelas respostas obtidas na entrevista feita com os professores, a hipótese: supõe-se que existe um caminho para o estudante com deficiência intelectual conhecer os sons das letras, associar a sílaba à imagem, e posteriormente uma sílaba a outra, simplificando o número de combinações silábicas, na junção entre vogal e consoante foi comprovada, uma vez que o método ABACADA é flexível e o professor pode trabalhar com vários tipos de atividades envolvendo a proposta do método para que o estudante com deficiência intelectual desenvolva habilidades e competência em ler e escrever.

Pergunta de número 7 (Você concorda que as metodologias devem estar voltadas para o que é significativo para o aluno com deficiência intelectual? Justifique.)

P1 – Sim porque de nada adianta ficar preocupada em seguir métodos por exemplo mais construtivista se a criança não aprender a ler ao contrário do que acontece com o ABACADA.

P2 – Concordo, porque esses alunos precisam de uma atenção mais direcionada para eles.

P3 – Sim, porque possuem particularidades que precisam ser consideradas.

P4 – Sim, porque se não tiver significado para a criança com limitação cognitiva ela não irá aprender.

P5 – Sim.

P6 – Sim, para que ele se desenvolva.

De acordo com as repostas dadas à hipótese: Acredita-se que os métodos mais eficazes para alcançar o desenvolvimento da aprendizagem, leitura e da escrita, são as metodologias voltadas para o que é significativo para o aluno e sempre que possível, fazer uso do material concreto foi comprovada.

Práticas envolvendo leitura e escrita a partir de material concreto, atividades lúdicas e interação com os demais, enriquece os momentos de construção de aprendizagem, pois ocorrem de maneira simples e prática, de modo que o estudante consegue adquirir a competência leitora de modo mais fácil.

Práticas significativas no trabalho com crianças que têm deficiência intelectual são muito importantes e, nesse sentido "valorizar as histórias e as trajetórias de vida dos estudantes, bem como os anseios, desejos, cultura, hábitos, valores e especificidades são muito importantes (Medeiros; Caetano, 2022, p. 593).

Pergunta de número 8 (No Produto Educacional, as propostas de alfabetização adaptadas pela pesquisadora, a partir do método ABACADA, possibilitaram a readaptação curricular a partir das particularidades de cada estudante com deficiência intelectual? Justifique.)

P1 – Sim, porque percebi que a partir do lúdico, as crianças se interessaram e se desenvolveram melhor em relação ao processo de leitura e escrita.

P2 – Sim, porque trabalha com material concreto.

P3 – Sim, porque essa proposta está associada a desafios lúdicos, que viabilizam a aquisição da linguagem e a criança se torna um sujeito atuante.

P4 – Sim, é um método muito rico.

P5 – Sim, porque apresenta muitas ferramentas para viabilizar a leitura e escrita para a criança com deficiência intelectual.

P6 – Sim, me ajudou muito com meu aluno.

A partir das ponderações feitas pelos docentes que experimentaram o método ABACADA, verificamos que o mesmo ajuda na alfabetização de alunos com deficiência intelectual e pode vir a ser mais uma estratégia para compor nosso trabalho diário junto a esses educandos, sendo este, um desafio diário na busca de oferecer meios para que possam desenvolver a linguagem oral e escrita, comprovando a hipótese: percebe-se que o método que

traz mais resultado é aquele que possibilita olhar para as particularidades/singularidades de cada estudante, auxiliando o educando com deficiência intelectual a desenvolver suas potencialidades.

As diferentes formas de trabalhar leitura e escrita envolvendo jogos, colagens, montagens, músicas, quadrinhas, poemas, identificação de sílabas e palavras em figuras, sons das palavras, elaboração de palavras e frases, entre outros tipos de atividades, são estratégias viabilizadas pelo método ABACADA e podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora do estudante com deficiência intelectual.

Pergunta de número 9 (As propostas de alfabetização adaptadas pela pesquisadora a partir do método ABACADA trabalham como material concreto?)

P1 – Sim.

P2 – Sim e oferecem muitas sugestões.

P3 – Sim e são amplos.

P4 – Sim e são muitas as sugestões.

P5 – Sim.

P6 – Sim e enriquecem muito a prática.

Conforme exposto anteriormente, o método ABACADA foi criado recentemente por uma professora que uniu outros dois métodos para viabilizar a alfabetização por meio da prática lúdica. Alguns autores utilizaram o referido método e fizeram suas ponderações. Vargas e Elias (2022) realizaram pesquisa para descrever o uso do Método ABACADA na rotina de aprendizagem das APAE'S.

De acordo com as autoras, ao incluir esse método na rotina de aprendizagem dos alunos das APAE's é possível perceber que para a criança com deficiência intelectual (DI), jogos e brincadeiras possuem papel fundamental para a formação social e intelectual da criança, uma vez que através deles, as crianças com DI recriam a realidade a partir da imaginação, tornando mais palpável e clara a associação da sílaba com a palavra, por isso, ao invés de iniciar a alfabetização ensinando a letra M (eme) de macaco, ensina-se o fonema MA, de macaco, acrescido da imagem do animal, fazendo com que a criança estabeleça uma relação entre o significado e o seu significante, o que contribui para o seu avanço intelectual.

Ainda de acordo com as autores, a eficácia e importância da utilização desse método ilustra, também, o nível de desenvolvimento que cada criança se encontra, além de aguçar as diversas habilidades dos alunos, em especial, àquelas com DI, uma vez que é capaz de estimular não só a parte cognitiva, mas, também, a parte motora, se unido a atividades e jogos

individuais e coletivos, propondo interação com outras crianças, por exemplo (Vargas; Elias, 2022).

Os jogos são instrumentos significativos e que devem ser utilizados durante todo o processo de escolarização, todavia, requer a mediação docente; não basta colocar o aluno isolado, a aprendizagem requer interação e problematizações. Outro aspecto que retomamos é que, mesmo o jogo necessitando de intencionalidade e objetivos, precisa ser contextualizado, deve servir como um recurso do processo, não apenas como uma distração (Pereira; Trindade, 2022).

A partir das considerações dos professores entrevistados, observamos que o ABACADA ajuda na alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual, uma vez que é possível trabalhar com diferentes atividades envolvendo o lúdico, a interação social, múltiplos materiais concretos e principalmente a leitura e escrita.

Além disso, abre possibilidades para que esses estudantes possam superar suas dificuldades, uma vez que na medida em que vão internalizando o som das sílabas, passam sua atenção para as consoantes e possíveis associações para formar palavras. À medida em que fazem esta associação, ampliam sua visão, avançam em suas habilidades e progridem para outras experiências.

7 CONCLUSÃO

Diante do exposto, com o estudo, verifica-se que todas as hipóteses levantadas 1. Supõe-se que o método de alfabetização mais adequado para alfabetizar pessoas com deficiência intelectual é o método que faz a junção entre método fônico e silábico; 2. Supõe-se que existe um caminho para o estudante com deficiência intelectual conhecer os sons das letras, associar a sílaba à imagem, e posteriormente uma sílaba a outra, simplificando o número de combinações silábicas, na junção entre vogal e consoante; 3. Acredita-se que os métodos mais eficazes para alcançar o desenvolvimento da aprendizagem, leitura e da escrita, são as metodologias voltadas para o que é significativo para o aluno e sempre que possível, fazer uso do material concreto, já que tanto a bibliografia pertinente, quanto os pesquisados apontaram que o método de alfabetização mais adequado para alfabetizar pessoas com deficiência intelectual é aquele que faz a junção entre método fônico e silábico.

O mesmo permite compreender que existe um caminho para o estudante com deficiência intelectual conhecer os sons das letras associar a sílaba à imagem, e posteriormente uma sílaba a outra, simplificando o número de combinações silábicas, na junção entre vogal e consoante. Além disso, o método mais eficaz para alcançar o desenvolvimento da aprendizagem, leitura e da escrita, é a metodologia voltada para o que é significativo para o aluno e sempre que possível, fazer uso do material concreto e por fim, o método que traz mais resultado é o que possibilita olhar para as particularidades/singularidades de cada estudante auxiliando o que tem deficiência intelectual a desenvolver suas potencialidades. Como estas possibilidades são possíveis através do método ABACADA, fizemos nosso produto educacional com enfoque nesta metodologia.

Ao se propor as sequências didáticas com utilização de atividades do Método ABACADA, o presente estudo pretendeu contribuir com professores que atuam com crianças que têm deficiência intelectual no processo de alfabetização, já que essas atividades propostas respeitam as limitações desses educandos a partir da prática lúdica, da interação social e da repetição, uma vez que, devido às suas limitações, o processo de construção da escrita é mais lento.

Em atendimento ao problema da pesquisa identificou-se o melhor método de alfabetização para pessoas com deficiência intelectual é aquele que faz a junção entre o fônico e o silábico, contemplado no método ABACADA.

Quanto aos objetivos geral observa-se que, a literatura acrescida das experiências dos professores entrevistados apontou entre os métodos citados, que o ABACADA é o que melhor atende às necessidades de crianças com deficiência intelectual a serem alfabetizadas, em razão

de sua proposta permitir a realização de diversas atividades envolvendo o lúdico como: formação de palavras a partir de fichas de leitura, descoberta de novas palavras com a junção de sílabas, associando-as com figuras, interação entre alunos e com o professor, e também, descobertas de novas palavras a partir de filmes, sendo alguns dos exemplos citados pelos docentes e registrados no Produto Educacional.

Quanto aos objetivos específicos, estes também foram contemplados, uma vez que a literatura ofereceu suporte para compreender o de número 1 – "Descrever a legislação que orienta a educação inclusiva cuja origem está na Constituição Federal de 1988" –, e a partir da Carta Magna, foi possível conhecer o aparato legal que norteia esta modalidade educativa e sua organização por meio de Leis, Decretos e Portarias.

O estudo destas legislações nos direcionou a contemplar o objetivo específico "2: Investigar a oferta de AEE em uma escola pública de Trindade-Go a fim de averiguar as diversas metodologias utilizadas, com o público-alvo através da análise do relatório produzido pelo professor de apoio". A pesquisa realizada com professores apontou que em todas as escolas pesquisadas têm sala de AEE sendo que grande parte das imagens fornecidas para ilustrar o Produto Educacional foram capturadas nestes espaços, o que demonstra um salto qualitativo, pois, esta sala conta com profissionais habilitados para atuar e um amplo leque de materiais didáticos para atender as especificidades dos alunos atendidos,

A pesquisa com os professores também direcionou ao alcance do objetivo específico 3: "Comparar metodologias de alfabetização a partir do que propõe a teoria disponível e das especificidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual para identificar o(s) método(s) mais adequado". A partir dos relatos dos docentes em relação aos métodos utilizados para alfabetizar seus alunos com deficiência intelectual, e do referencial teórico construído sobre a temática, foi possível compreender que o melhor método é o ABACADA pelos motivos citados acima.

Por fim, contemplamos o objetivo específico 4: "Propor uma sequência didática a partir do(s) melhor(es) método(s) de alfabetização, com sugestões metodológicas voltadas para o processo de alfabetização de pessoas com deficiência intelectual.

A partir do trabalho realizado entendemos que a leitura e a escrita instrumentos essenciais no processo de formação humana, são imprescindíveis para o dia a dia de qualquer pessoa. Hoje, devido à inclusão de alunos com deficiência intelectual todos em especial o professor, devem se preocupar de que forma irão ajudá-los. Embora apresentem dificuldades de aprendizagem, investigações recentes comprovam que grande parte das crianças com deficiência intelectual consegue ler e escrever, mas, tudo no seu tempo, o que sugere que os

docentes participem de formação continuada, sempre procurando se atualizar para compreender as particularidades destes discentes e oferecer atividades que contemplem dificuldades em leitura e escrita.

A preocupação com a independência, escolarização e futuro profissional, levou atualmente a um grande desenvolvimento educacional, em programas especiais que apostam na leitura, escrita e operações matemáticas. Já que ler, escrever e fazer operações matemáticas são elementos importante na sua preparação para a vida. Mesmo assim, sabemos que a inserção destas pessoas na sociedade, infelizmente continua a ser difícil devido ao preconceito.

É fundamental oferecer igualmente, independentemente das adversidades humanas, oportunidades a estas pessoas para que exerçam o seu direito de conviver na sua sociedade e a adoção de um método de alfabetização que sejam de fato significativos para estes estudantes, é o ponto de partida que ele possa participar do processo escolar e social de maneira digna.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ARAUJO, Polliana Késia. **Criança que brinca mais, aprende mais:** contribuições do lúdico na educação infantil. Campina Grande/PB: UEPB, 2015.

BAKER, M. C. **Lexical categories. Verbs, nouns and adjectives.** Cambridge Studies in Linguistics, Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2003.

BARBOSA, Amanda Magalhães et al. **O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo.** Educere, Curitiba, 23 a 26 set. 2013. Disponível em: https://docplayer.com.br/1589724-O-papel-do-professor-frente-a-inclusao-de-criancas-com-autismo.html Acesso em: 20 nov. 2023.

BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In **Revista criança:** coordenação geral de educação infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BORZONE, Ana Maria; SIGNORINI, Inês. **Linguagem e letramento na educação dos anos iniciais**. São Paulo: Cortez, 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 2008. Disponível em: https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/ddea6ca3-6cb9-4c8a-bb0f-db8a90352a70/content Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 15 out. 2022.

_____. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em: 10 jun. 2022.

_____. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 27 maio 2022.

_____. **Lei n.7853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL **Lei n° 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 20 jul. 2022.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 28 maio 2022.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

_____. **Lei n.10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 28 maio 2022.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf Acesso em: 26 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf Acesso em: 28 maio 2022.

_____. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 01 dez. 2023.

_____. **Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em: 26 maio 2022.

_____. **Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 11 jun. 2022.

_____. 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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Censo Escolar 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf Acesso em: 01 dez. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. **Revista Integração**. Brasília: MEC. nº 23, p. 37- 42, Ano 13, 2001

BULCÃO, Aline de Jesus et al. Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. **Ensino em perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p.1-11, 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação escola e Cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. **Alfabetização fônica:** construindo competência de leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CENTENARO, L. A. A importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 123-135, 2011.

CHOQUE, María Elena Quispe; ABARCA, John Concha; CHOQUE, Marcelina Quispe. Actitud del docente en la educación inclusiva. Horizontes **Revista de Investigación en Ciencias de la Educación** [online], vol. 7, n. 27, pp. 239-253, 2023. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642023000100239&lng=es&nrm=iso. Epub 09-Jan-2023. ISSN 2616-7964. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.510. Acesso em: 14 nov. 2023.

COLTHEART, M. et al.. Models of reading aloud: dual-rote and paralleldistributed-processing approaches. **Psychological Review**, v. 100, n. 4, p. 589-608, 1993.

COSTA, Maria da Piedade Resende. **Alfabetização para o aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Edicon, 2011.

COUTO, Sônia. **O método de Paulo Freire**. 2001. Disponível em: https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/6f2fe979-7851-4e50-80f1-69385ba1de8f/content Acesso em: 9 dez. 2023.

CUNHA, E. **Inclusão na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

DIAS, R. A. **Segmentação da fala**: uma abordagem baseada em modelos ocultos de Markov. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) – Universidade de São Paulo, São Carlos, 2006.

DINIZ, M. H. **Conjecturas, soluções ou hipóteses**: essas são as questões. Revista Brasileira de Educação Matemática, 2015.

DICKINSON, et. al. The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge Among Preschool-Aged Children. 2003. **Journal of Educational Psychology**. DOI:10.1037/0022-0663.95.3.465. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228714521_The_Comprehensive_Language_Approach_to_Early_Literacy_The_Interrelationships_among_Vocabulary_Phonological_Sensitivity_and_Print_Knowledge_among_Preschool-Aged_Children Acesso em: 14 out. 2023.

DUBROVSKY, A.; LANZA, M. **Educação inclusiva:** desafios e possibilidades. São Paulo: Editora X, 2019.

EHRI, L.C. Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. **Scientific Studies of Reading,** 18(1), 5–21, 2014.

FARIA, F. C de. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual:** Praticando a inclusão. Ubá: Universidade Norte do Paraná, 2016. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/83434357/trabalho-pronto-tcc-franciele-corrigido-larissa. Acesso em: 19 jun. 2023.

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

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**. Porto Alegre, 2015.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Método fônico ou fonético**. Belo Horizonte: UFMG, [2007?]. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodo-fonico-ou-fonetico Acesso em: 20 abr. 2023.

FRAGA, Rosy Mary Pereira; VICTOR, Sônia Lopes. Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual. **Revista Brasileira De Alfabetização**, v. 15, p. 47-62, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.47249/rba2021493 Acesso em: 13 dez. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALERY, R. A. **A Proposta pedagógica do curso de formação**. São Paulo: Editora da Universidade, 2013.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotsky e Pierre Janet. **Educação e sociedade**. Campinas, Unicamp, 2018.

GOIÁS. Resolução CEE N. 07 de 15/12/2006. **Estabelece normas e parâmetros para a educação inclusiva e educação especial no sistema educativo de Goiás. Conselho estadual de educação de Goiás**. Disponível em: https://docplayer.com.br/88913913-Estabelece-normas-e-parametros-para-a-educacao-inclusiva-e-educacao-especial-no-sistema-educativo-de-goias-e-da-outras-providencias.html Acesso em: 20 abr. 2022.

GUALBERTO, Cristiano Garcez; GONÇALVES, Viviane Oliveira. **Políticas públicas inclusivas pós 1990 à luz da legislação brasileira**. UFG, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA11_I Acesso em: 20 nov. 2022.

HARTMANN, Cáthia Simone Borba. **Consciência fonológica na alfabetização:** o que dizem a BNCC e a PNA. 2022.

HEIDRICH, Regina De Oliveira; SANTAROSA, Lucila Costi; FRANCO, Sérgio Kieling. Inclusão escolar de aluno com paralisia cerebral, utilizando as tecnologias de informação e comunicação. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**, n. 60, p. 2 – 15, out. 2012. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/1324 Acesso em: 22 abr. 2022.

HERNÃNDES, F.; MARCHESI, A. **Aprendizagem: tipos, processos e fatores condicionantes**. São Paulo: Artmed, 2021.

HØIEN, Torleiv; LEEGAARD, Ole Fevejle. Diagnosing Word Decoding Problems: A Process Analytical-Approach. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, vol. 3, n.º 1, pp. 75-89, 1991.

INSTITUTO NEUROSABER. **A alfabetização de crianças com deficiência intelectual**. 2021. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/como-e-o-processo-de-alfabetizacao-de-uma-crianca-com-deficiencia-intelectual/ Acesso em: 22 set. 2022.

JESUS, M. A. Alfabetização da criança com deficiência auditiva: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 123-138, 2009.

JOFRE, Joseli Maria et al. Perspectiva Docente Sobre a Utilização do Método Abacada para a Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 167–172, 2020. DOI: 10.17921/2447-8733.2020v21n2p167-172. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8658 Acesso em: 20 set. 2023

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.); **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOZIKOĞLU, M. : ALBAYRAK, S. **Professores sobre a inclusão são fundamentais para que alunos com deficiência tenham acesso à educação de qualidade**. São Paulo: Unesp, 2022.

LEBRERO, M. P.; FERNÁNDEZ, E. A. **Comunicação empresarial: teoria e prática**. São Paulo: Pearson, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A.; BASTOS; B. **A importância da interação entre aluno e professor no ensino a distância**. São Paulo: ABC, 2023.

LOPES, M. I. **O impacto do "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa" no ensino da leitura inicial em escolas municipais e estaduais de Santa Cruz do Sul**: dando voz aos professores. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul. 261p, 2015. Disponível em: https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/791/1/MariaIsabelLopes.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

_____. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: SENAC, 2010.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papiro, 2018.

MARTIN, J. et al. Comportamento e autoeficácia dos profissionais de saúde frente à pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Saúde Operacional,** v. 46, n. 1, p. 1-12, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2317-6369000034320 Acesso em: 17 jan. 2024.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil:** História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 2015.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; CAETANO, Andressa Mafezoni. Inclusão de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental: as práticas pedagógicas. **VII Seminário Nacional de Educação Especial e XVIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, Vitória, 6 a 8 de dez. 2022

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: Contextos Sociais. Porto Alegre. 2013.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares de aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI:** como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORÉ, C. L. O. A. Entrevista em profundidade ou semiestruturada, no contexto da saúde: dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, Aracaju, **Anais do CIAIQ 2015**, v. 3: Atas-Investigação Qualitativa nas Ciências Sociais, Aracaju, p. 126-131, 2015. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158 Acesso em: 02 maio 2023.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre Educação Infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MUNHOZ, Juliana de Souza Borges; DIAS, Carmen Lúcia; SANTOS, Daniela Ferreira dos. **A leitura e a escrita na deficiência intelectual**: experiências que favoreceram o processo de alfabetização. Colloquium Humanarum, v. 19, n. 1, p. 66-85, 2022. ISSN: 1809-8207. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4326 Acesso em: 12 nov. 2023.

NORONHA, Eliane Gonçalves; LEMES PINTO, Cibele Lemes. **Educação especial e educação inclusiva:** aproximações e convergências (2018) Disponível em: https://bonsucessomt.com.br/sws/Pasta-PDF-livro/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf Acesso em 10 mar. 2024.

NÚÑEZ, S. F. **A importância da educação ambiental nas escolas.** 2015. Disponível em: https://www.example.com/educacao-ambiental Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil**: Fundamentos e Métodos. São Paulo, Cortez. (Capítulo X - A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade), 2013.

OLIVEIRA, Antenor Silva Neto; GONÇALVES, Éverton Ávila; SALE, Regina Reis; AMORIM, Tamara Silveira. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial,** vol. 31, núm. 60, 2018, Enero-Marzo, pp. 81-92.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a deficiência**, 2013. Disponível em: https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/ Acesso em: 10 jul. 2023.

PADILHA, M. A. ZERDÁN, R. **Análise de sistemas**: conceitos e aplicações. São Paulo: Makron Books, 1997.

PAAP, K., NOEL, R., & JOHANSEN, L. **Dual-route models of print to sound: Red heerings and real horses**. En: R. Frost & L. Katz. (Eds.) Orthography, phonology, morphology, and meaning (pp. 293-320). North-Holland: Elsevier Publishers, 1992.

PEREIRA, Erica Lorena de Souza; TRINDADE, Nayara Aparecida. **Dificuldades no processo de alfabetização**: uma análise crítica do método ABACADA. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022. Disponível em: https://ri.uepg.br/monografias/bitstream/handle/123456789/261/TCC_Erica%20Lorena%20de%20Souza%20Pereira.pdf?sequence=1 Acesso em: 02 dez. 2023.

PEREIRA, Rose Maria. O processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual do primeiro ano do ensino fundamental. **VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, .v. 3, n. 3,. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34268 Acesso em: 20 dez. 2023.

PIAGET, Jean. **A formação simbólica da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

PIT, A. et al. **Educação inclusiva e atitude dos professores**: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 4, p. 531-546, 2018.

PORTA, María E., KRAFT, Rosemarie y HARPER, Lawrence. Hemispheric Asymmetry Profiles during Beginning Reading. Effects of Reading Level and Word Type. **Developmental Neuropsychology,** vol. 35, n.º 1, pp. 96-114, 2010.

PORTA, L. A. **A intervenção psicopedagógica na escola**: uma proposta de trabalho com professores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

ROGGOFF, B. A. **Economia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

SEIDENBERG, Mark. **Beyond orthographic depth: equitable division of labor**. In: FROST, R; KATZ, L (Eds.), Orthography, phonology, morphology, and meaning. Amsterdam: North-Holland, 1992.

SANTOS, M. T. M. dos; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita**: teoria e prática. São Paulo: Manoele, 2002.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **O lúdico na formação do educador**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Educação inclusiva**: práticas de professores frente à deficiência intelectual. Natal, RN, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

SCHANDER, Sofia. **Alfabetização de crianças com Síndrome de Down nos anos iniciais do ensino fundamental**: análise de um método de ensino. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, 2021. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/242576 Acesso em: 01 dez. 2023.

SCHANDER, Sofia; CAMINI, Patrícia. **Alfabetização de crianças com síndrome de down**: uma discussão sobre inclusão e capacitismo a partir da análise de um método. Congresso Brasileiro sobre Alfabetização, linguagens e letramentos. 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conbrale/2022/ebook02/TRABALHO_COMPLETO_EV180_MD1_ID1157_TB239_12122022192028.pdf Acesso em: 01 dez. 2023.

SEBRA, A.G.; DIAS, N.M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862011000300011&script=sci_abstract Acesso em: 14 set. 2023.

SILVA, José Barbosa da. (Org.). **Retratos na parede**: saberes docentes em educação de jovens e adultos: teatro, cinema, poesia, música, jornais. João Pessoa: Secretara de Educação e Cultura/Textoarte, 2004.

SILVA, Marleide Belízio da. **A importância do brincar no processo de desenvolvimento e da aprendizagem**. João Pessoa: UFPB, 2013.

SIMOS, P.G. et al. **Brain activation profiles during the early stages of reading acquisition. J Child Neurol**. 2002 Mar;17(3):159-63. DOI: 10.1177/088307380201700301. PMID: 12026228. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12026228/ Acesso em: 25 Maio 2023.

SMOLKA, A. L. B. Enseñar y significar: las relaciones de la enseñanza em cuestión. O de las (no)coincidências em las relaciones de enseñanza. Cultura y Educación. **Revista de teoria, investigación y práctic,** [S. l.], v. 18, n. 1, p. 3-14, mar. 2006.

SOUZA, Sandra José de et al. **Inclusão do deficiente intelectual na escola regular**: metodologia de alfabetização: contribuições do ensino híbrido. 6º Congresso Nacional de Educação, Poços de Caldas, 29 e 30 jun. 2022. Disponível em: https://educacaopocos.com.br/Anais/ANAIS%202022/51%20-%20238393_incluso-do-deficiente-intelectual-na-escola-regular-metodologia-de-alfabetizao-contribuies-do-ensino-hbrido.pdf Acesso em: 27 abr. 2023.

STAINBACK, W; STAINBACK, S. **Inclusão**: Um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TOMASELLO, M. **A origem cultural da cognição humana**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000001.pdf Acesso em: 01 dez. 2023.

_____. **Educação inclusiva** (2009) Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683> Acesso em 12 mar. 2024.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos**: Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990 Acesso em: 14 maio 2023.

VARGAS, Lilian Cibele; ELIAS, Maria Ligia G. Granado; SARTORI, Viviane. **Método ABACADA e a sua importância na rotina de aprendizagem das APAE'S**. Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN), v. 6, n. 1, 12 nov. 2022.

VASQUEZ, A. M. **A avaliação da aprendizagem relacionada ao nível cognitivo dos alunos**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

VIEIRA, H. P. **Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UEC**E. 2015.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. S. **Obras escogidas, tomo III.** Problemas del desarrollo de la psique. Madrid, España: Visor, 1995.

WALDIE, K.; MOSLEY, J. Hemispheric Specialization for Reading**. Brain and Language,** 75, 108-122, 2000.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2008.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2015.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: Como educar. Porto Alegre, 1998.

YIN, R. K. **Introducing the world of education. A case study reader**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

APÊNDICE

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Caro participante, a sua resposta tem grande valia para a nossa pesquisa. Esta entrevista enquadra-se numa investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado Profissional em Gestão Planejamento e Ensino, realizada no Centro Universitário UninCor – UninCor. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo realçado que as respostas representam apenas a sua opinião individual. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. A sua honestidade pode contribuir para a melhoria e a otimização da nossa proposta. Sua identidade será preservada e as respostas serão utilizadas como fonte de avaliação do material apresentado. Obrigado pela sua colaboração para estes alunos.

1. Há quanto tempo você trabalha com alunos que têm deficiência intelectual?
2. Quantos alunos você atende?
3. Quantos conseguem ler e escrever?
4. Que métodos de alfabetização você tem utilizado para viabilizar a leitura e a escrita para esses alunos?
5. Quais foram os avanços alcançados pelos estudantes após a aplicação do ABACADA?
6. O Produto Educacional proposto conseguiu contemplar as particularidades de cada estudante com deficiência intelectual? Justifique.
7. Você concorda que as metodologias devem estar voltadas para o que é significativo para o aluno com deficiência intelectual? Justifique.
8. No Produto Educacional, as propostas de alfabetização adaptadas pela pesquisadora a partir do método ABACADA, possibilitaram a readaptação curricular a partir das particularidades de cada estudante com deficiência intelectual? Justifique.
9. As propostas de alfabetização adaptadas pela pesquisadora a partir do método ABACADA trabalham como material concreto?

UNINCOR

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE