



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

TALINNA MENEZES DA SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE
DIZEM OS PROFESSORES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL?**

FORTALEZA

2022

TALINNA MENEZES DA SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE
DIZEM OS PROFESSORES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Maria José Barbosa

FORTALEZA

2022

TALINNA MENEZES DA SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE
DIZEM OS PROFESSORES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL?**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de Graduação em Pedagogia da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do grau de Licenciado em
Pedagogia.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Maria José Barbosa

Profa. Dra Maria José Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Neidyana Silva de Oliveira

Profa. Ma. Neidyana Silva de Oliveira (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Adriana Leite

Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Maria José Albuquerque da Silva

Profa. Dra. Maria José Albuquerque da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S584p Silva, Talinna Menezes da.
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: : O QUE DIZEM OS
PROFESSORES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL? / Talinna Menezes da Silva. –
2022.
49 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Maria José Barbora.
Coorientação: Prof. Me. Neidyana Silva de Oliveira.

1. Alfabetização. 2. Deficiência Intelectual. 3. Práticas Pedagógicas. I. Título.

CDD 370

DEDICATÓRIA

A mim mesma, pois só eu sei o que se passou pela minha cabeça durante esses meses. Aos meus pais Liduina e Valdir, pois sem eles eu não estaria aqui. E ao meu irmão, Talisson - *in memoriam*, por me ensinar a sorrir mesmo em momentos difíceis e que tudo dará certo no final.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois sem Ele eu não seria nada, tampouco teria perto de mim cada uma das pessoas que estão nestes agradecimentos.

Aos meus pais, Liduina e Valdir, que sempre lutaram para que eu tivesse a melhor educação possível, fosse uma pessoa boa e que me apoiaram durante toda minha vida e até hoje me apoiam.

A cada um dos que estiveram comigo durante esses anos, principalmente, nesses últimos meses, aguentando meus surtos de que não iria conseguir, os gritos com o trabalho dizendo que não ia mais entregar ou qualquer palavra de reclamação (que não foram poucas).

As minhas amigas, Lorena e Maiara, que estão comigo desde o primeiro dia de graduação, quem diria que um encontro no corredor, pois estávamos perdidas, ia se tornar uma amizade dessas. Hoje, elas estão aqui, me apoiando como sempre fizeram. Juntas, nós rimos, comemoramos, brigamos e sobrevivemos.

A minha orientadora Maria José Barbosa, por desde o quinto semestre me orientar, como aluna, monitora e orientanda, sempre com humor, paciência e afeto e agradeço também por ter me ouvido por várias vezes reclamar pois achava que não daria certo e ter me trazido de volta à realidade.

A minha coorientadora Neidyana, por me guiar nesses meses juntamente com a Mazé, sem vocês eu não estaria aqui apresentando este trabalho.

As professoras que fazem parte desta banca, Adriana Limaverde e Maria José Albuquerque, que também me formaram e me deram conselhos que irão me orientar por toda minha carreira.

As pessoas com quem convivi ao longo desses anos de curso, dentro e fora da universidade, que me incentivaram e que, certamente, tiveram impacto na minha formação e a todos que me ajudaram de alguma forma, mesmo involuntariamente, ficam aqui os meus agradecimentos.

E por último e não menos importante, a mim, por não ter desistido e está aqui hoje.

RESUMO

Pessoas com deficiência intelectual estão presentes em ambientes escolares, por todo o mundo, logo, o professor precisa adotar práticas pedagógicas inclusivas para que as crianças com esse tipo de deficiência possam ser realmente incluídas na escola, aprendendo e se alfabetizando tal qual ocorre com as demais crianças sem deficiência. A escolha dessa temática de pesquisa deu-se a partir da experiência da pesquisadora como auxiliar de inclusão de uma criança com paralisia cerebral e começar a estudar a deficiência. Desta maneira, o presente trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas utilizadas por professores da sala de aula comum para favorecer o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A pesquisa foi fundamentada em diversos autores, como: Ribeiro, Bezerra e Holanda (2015), Mendes (2020), Costa (2021), Lustosa e Melo (2018), Ferreiro e Teberosky (1999), Figueiredo (2012), dentre outros. A pesquisa se caracteriza como qualitativa exploratória, com obtenção de dados realizada por meio de questionário, entrevistas e análise documental. Os resultados indicaram que as professoras têm práticas adequadas, visto que incluem a criança como um todo na turma, levando em consideração que o processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual se difere pelo ritmo, acréscimo de tempo que esta criança precisa para desenvolver as aprendizagens e acompanhar o ritmo da classe.

Palavras-Chave: Alfabetização; Deficiência intelectual; Práticas pedagógicas

ABSTRACT

People with intellectual disabilities are present in school environments all over the world, so the teacher needs to adopt inclusive pedagogical practices so that children with this type of disability can be really included in school, learning and becoming literate just like the other children without disabilities. The choice of this research theme arose from the researcher's experience as an inclusion assistant for a child with cerebral palsy and the beginning of her studies on disability. Thus, the present work aims to analyze the pedagogical practices used by common classroom teachers to favor the literacy process of children with intellectual disabilities in 1st and 2nd year Elementary School classes. The research was based on several authors, such as: Ribeiro, Bezerra and Holanda (2015), Mendes (2020), Costa (2021), Lustosa and Melo (2018), Ferreira and Teberosky (1999), Figueiredo (2012), among others. The research is characterized as exploratory qualitative, with data collection carried out through questionnaire, interviews, and document analysis. The results indicated that the teachers have considerably good practices, since they include the child as a whole in the class, taking into account that the literacy process of children with intellectual disabilities only differs by the additional time that this child needs to develop learning and keep up with the pace of the class.

Keywords: Literacy; Intellectual disability; Pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADID Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento

AEE Atendimento Educacional Especializado

CREAECE Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará

DI Deficiência intelectual

EF Ensino Fundamental

SRM Sala de Recursos Multifuncional

OPS Organização Pan-americana de Saúde

OMS Organização Mundial de Saúde

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 Contexto histórico da deficiência intelectual	13
2.2 Práticas pedagógicas inclusivas	17
2.3 Alfabetização de crianças com deficiência intelectual	19
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
3.1 Tipo de pesquisa	22
3.2 Caracterização dos participantes da pesquisa	22
3.3 Os procedimentos para geração dos dados	23
3.3.1 Questionários	24
3.3.2 Entrevistas	24
3.3.3 Análise documental	25
3.4 Análise dos dados	25
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	27
4.1 Conhecimento sobre a deficiência intelectual	27
4.2 Práticas pedagógicas para alfabetizar crianças com deficiência intelectual	30
4.3 Tipos de atividades que compõe a prática pedagógica	34
4.4 Materiais e recursos utilizados em sala de aula	36
4.5 Fatores que facilitam e dificultam a alfabetização e a inclusão	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO NO GOOGLE FORMULÁRIOS	46
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	47
ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	48

1. INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual (DI) tem como característica a limitação significativa tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais e práticas (AAIDD, 2021). Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), há cerca de 2.611.536 (dois milhões seiscentos e onze mil quinhentos e trinta e seis) pessoas com deficiência intelectual no Brasil. E assim como outras deficiências, está presente no ambiente escolar, implicando na necessidade de implementar práticas pedagógicas inclusivas para que esta criança esteja realmente incluída na escola, aprendendo com as demais crianças sem deficiência.

Dessa forma, buscando entender melhor como acontecem as práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização para atender crianças com DI, iremos explorar o que é a deficiência intelectual e quais são as práticas pedagógicas que os professores utilizam para alfabetizar essas crianças. À vista disso, este estudo é relevante, especialmente, para professores que atuam junto a crianças com DI, mas também para estudantes da educação como forma de proporcionar uma melhor compreensão acerca do processo de aprendizagem das crianças que apresentam esse tipo de deficiência, promovendo, assim, uma inclusão mais eficaz.

O interesse por este tema surgiu em 2020, quando fiz um estágio como apoio à inclusão em uma escola particular de Fortaleza/CE. Neste período, acompanhei uma aluna do 3º ano do ensino fundamental com paralisia cerebral, que afeta seu desenvolvimento motor e cognitivo, assim, fui atrás do conhecimento teórico de modo que pudesse apoiá-la durante as aulas. Então, comecei a ler sobre deficiência intelectual e sobre como ensinar crianças com DI. Apesar de hoje saber que nem todas as pessoas com paralisia cerebral têm a capacidade intelectual comprometida, na época estudava como se fosse algo inerente àquela deficiência.

Já o tema da alfabetização me despertou o interesse também em 2020, quando fiz a disciplina de Alfabetização e Letramento e me encantei com todo o processo de alfabetização da criança, o qual é bastante abordado nas escolas. Entretanto, no que diz respeito à alfabetização de crianças com deficiência, sobretudo a intelectual, a discussão ainda é pouco falada. Desde então, estudo e trabalho com a educação inclusiva e alfabetização, desse modo, percebi o quanto estava envolvida academicamente com essa temática. Além disso, observei que há vários estudos sobre a criança com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado, mas poucos são os estudos que falam sobre a criança com DI na sala de aula comum.

A presente pesquisa tem como temática as práticas pedagógicas de professores do

ciclo de alfabetização junto às crianças com deficiência intelectual (DI). A questão principal da pesquisa deriva do seguinte questionamento: Quais as práticas pedagógicas utilizadas por professores do ciclo de alfabetização que favorecem o processo de alfabetização de crianças que apresentam deficiência intelectual? E como desmembramento da questão geral temos as seguintes questões específicas: 1) Quais as atividades proporcionadas por professores do 1º e 2º ano do ensino fundamental (EF) para favorecer a alfabetização de crianças com DI?; 2) Que materiais e recursos são usados pelos professores para o desenvolvimento da alfabetização de crianças com deficiência intelectual? e 3) Quais as dificuldades e facilidades dos professores do 1º e 2º ano para alfabetizar essas crianças?

Partindo das questões apresentadas, estabelecemos como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas utilizadas por professores da sala de aula comum para favorecer o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos temos: a) identificar os tipos de atividades utilizadas por professores do 1º e 2º ano do EF para favorecer o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual; b) apontar materiais e recursos usados pelos professores para o desenvolvimento da alfabetização de crianças com deficiência intelectual no ciclo de alfabetização e c) verificar a dificuldade e facilidades dos professores do 1º e 2º ano para alfabetizar e incluir crianças com deficiência intelectual.

Dado o objetivo traçado, a pesquisa apresenta abordagem qualitativa, trazendo dados produzidos a partir das entrevistas realizadas com crianças com deficiência intelectual e da análise dos planejamentos das professoras. Para embasar nossos argumentos e reflexões ao longo da pesquisa, estudamos artigos de alguns autores, como: Ribeiro, Bezerra e Holanda (2015) para contexto histórico da pessoa com deficiência; Mendes (2020), Costa (2021) e Lustosa e Melo (2018) para práticas pedagógicas inclusivas e Ferreira e Teberosky (1999) e Figueiredo (2012) para alfabetização de crianças com deficiência intelectual.

Dessa forma, este trabalho se constitui por 5 capítulos. O primeiro é a introdução, onde trouxemos a justificativa, problemática e objetivos da pesquisa. O segundo capítulo dá-se o referencial teórico que se constitui em três seções: Contexto histórico da deficiência intelectual; Práticas pedagógicas inclusivas e a alfabetização de crianças com deficiência intelectual. O capítulo três trata-se da metodologia utilizada para esta pesquisa. O capítulo quatro traz os resultados e discussões. E o quinto capítulo trata-se das considerações finais da pesquisadora a partir dos resultados encontrados.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os tópicos que serão apresentados nesta seção do trabalho terão a função de desenvolver alguns argumentos sobre as temáticas centrais da pesquisa que são deficiência intelectual e práticas pedagógicas inclusivas e alfabetização de crianças com DI. A primeira seção trata-se do contexto histórico da DI, onde apresentamos sua definição, suas causas e como pode afetar a aprendizagem. Na segunda seção discutimos sobre práticas pedagógicas inclusivas, onde abordaremos também o termo inclusão. A terceira e última seção traz a temática principal desta pesquisa, a alfabetização de crianças com deficiência intelectual.

2.1 Contexto histórico da deficiência intelectual

Quando estudamos história, percebemos que as relações dos homens foram marcadas por diversas formas de preconceitos e discriminação. As pessoas com deficiência, fazem parte de um dos grupos discriminados ao longo do tempo, sua história é marcada por segregação, marginalização e luta por direitos básicos. Ribeiro, Bezerra e Holanda (2015), apresentam um pouco desse histórico.

Na Grécia Antiga, os bebês com deficiência eram sacrificados ou escondidos. Em Esparta, crianças com deficiências eram consideradas sub-humanas, sendo eliminadas ou abandonadas à própria sorte. As leis romanas da época também permitiam que os pais eliminassem os filhos com deformidades físicas, utilizando para tal, o afogamento. Já na Idade Média, as crianças com deficiência eram consideradas cristãs, ou seja, possuíam alma, por isso não podiam ser sacrificadas, mas a igreja misturava caridade e castigo, levando à ambivalência de sentimentos e de atitudes como rejeição, piedade e superproteção. Ao passo que na Inquisição, no século XV, as pessoas com deficiência mental foram condenadas à fogueira juntamente com os hereges, bruxas e loucas. No período do Renascimento, houveram mudanças em diversas áreas da vida humana, ainda que não tenha sido resolvida a situação das pessoas com deficiência, trouxe os chamados direitos universais, que inevitavelmente eram aplicáveis a elas.

Na Idade Moderna, com os avanços na área da medicina, as deficiências deixaram de ser consideradas castigos de Deus ou algo demoníaco e passaram a ser compreendidas como condições patológicas e tornaram-se objetos de estudo. Nesse momento, ainda não se falava em inclusão social, mas se prezava o atendimento médico em detrimento do atendimento educacional, assim, essas pessoas eram mantidas em hospitais psiquiátricos.

Apenas no final do século XVIII, começaram a pesquisar sobre a educação de pessoas com deficiência. Mais tarde, no século XX, se observaram avanços em termos de assistência e qualidade no tratamento das pessoas com deficiências. No Brasil, foram criadas a Sociedade Pestalozzi em 1932 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954. Enquanto que nos Estados Unidos, na década de 70, foi criada a Lei nº 94.140 de 1975, cuja estabeleceu “a modificação dos currículos e a criação de uma rede de informações entre escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas” Bencini (2001 *apud* RIBEIRO; BEZERRA E HOLANDA, 2015, p. 27). Ou seja, deu-se início à proposta de educação inclusiva.

Entre a década de 1990 e o início do século XXI ocorreram diversos encontros internacionais que resultaram em declarações e tratados mundiais que defendem a inclusão, os mais marcantes e que foram mais destacados são: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Carta para o Terceiro Milênio (1999); a Convenção de Guatemala (1999). No Brasil, os destaques são: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Política Nacional de Educação Especial (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Plano Nacional de Educação (2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Depois de todo esse percurso, finalmente as pessoas com deficiência estão tendo seus direitos educacionais e sociais reconhecidos, entretanto, ainda enfrentam muitos obstáculos, desde a falta de conhecimento da existência destes documentos que asseguram os direitos das pessoas com deficiência até o não cumprimento do que neles estão estabelecidos. E, infelizmente, esses obstáculos ultrapassam os muros da escola.

Por muito tempo, a deficiência intelectual tinha outras nomeações como: deficiente mental, retardo mental e excepcional, todas vinham carregadas de estigmas e preconceitos. Por fim, em 2001, por recomendação da International Association for The Scientific Study of Intellectual Disabilities (Associação Internacional de Estudos Científicos da Deficiências Intelectuais - IASSID), o termo Deficiência Intelectual foi disseminado depois da Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual. Todavia, apenas em 2010, a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento - AADID), anteriormente Denominada American Association of Mental Retardation (Associação Americana de Retardo Mental - AAMR), incorporou o conceito ao modelo de classificação e sistema de suportes. Por isso, atualmente o termo utilizado é pessoa com deficiência intelectual.

Segundo o Manual Diagnóstico da Associação Americana de Deficiências

Intelectuais e de Desenvolvimento e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5):

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por **déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência**. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (grifos nossos, 2014, p. 75)

Para mais, Bordin e Scheid (2019) apresentam alguns aspectos que devem ser observados ao conceituar a deficiência intelectual, são eles:

Habilidades intelectuais - dizem respeito à capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato e compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência.

Comportamento adaptativo - refere-se à experiência de cada indivíduo, subdividindo-se em: habilidade conceitual - aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação; habilidade prática - exercício da autonomia, como atividades de vida diária, trabalho e segurança pessoal; habilidade social - responsabilidade, autoestima; habilidades interpessoais, compreensão de regras e leis.

Participação, interação e papéis sociais - referem-se à inserção e à participação do indivíduo na vida comunitária.

Contexto - ambiente social e cultural no qual a pessoa com deficiência está inserida, considerando o ambiente social imediato do sujeito e o contexto cultural mais amplo, suas condições e qualidade de vida nesse ambiente.

Saúde - busca elementos ligados a fatores etiológicos da deficiência e à saúde física e mental.

Dessa forma, entendemos que a pessoa com deficiência intelectual pode apresentar dificuldades variadas em diversos campos da vida humana.

De acordo com Ke e Liu (2015), os fatores que influenciam as causas da DI podem ser orgânicos, genéticos ou socioculturais e ocorrer nos períodos pré-natal (antes do nascimento), perinatal (em torno da época de nascimento) ou pós-natal (na infância e adolescência). As condições mais comuns que são associadas à deficiência intelectual são: Síndrome de Down, Síndrome do X frágil, Fenilcetonúria, Hipotireoidismo congênito, Síndrome de Prader-Willi, Síndrome de Angelman, Galactosemia e Síndrome alcoólica fetal.

Em concordância com a definição médica, apresentamos a perspectiva educacional da deficiência intelectual, segundo o estudo de Figueiredo, Poulin e Araruna (2016):

O aluno ¹com DI apresenta **dificuldade em mobilizar seus próprios recursos internos** e de **ficar centrado/focado em uma tarefa**. Apresenta também **oscilações do raciocínio e problemas de auto regulação em tarefas de resolução de problemas**. Observa-se ainda **ausência ou utilização pouco eficaz de estratégias cognitivas de codificação da informação**, com fixações temporárias ou mesmo

¹ Utilizamos o termo aluno apenas para não modificar as citações tampouco a fala das professoras. Mas durante todo o trabalho utilizamos o termo criança por acreditarmos que as crianças são mais do que meros receptores de conhecimento.

definitivas na construção das estruturas intelectuais durante o período de desenvolvimento. (grifos nossos, p. 35)

O referido trabalho de Figueiredo, Poulin e Araruna é voltado para a sala de recursos multifuncional (SRM) e o atendimento educacional especializado (AEE), entretanto, as características apresentadas nele são particularidades referentes às crianças com DI, ou seja, também são vistas na sala de aula comum e, portanto, o professor regente deve estar atento e conhecer estas individualidades é fundamental para que possa saber como proporcionar atividades significativas a crianças com DI. Para mais, é importante frisar que nem todas as pessoas com DI apresentam todas as características relatadas concomitantemente, ou seja, alguns aspectos da DI podem ser mais evidentes que outros, a depender da situação, do nível de desenvolvimento e do estágio da vida, o que acaba interferindo na necessidade de apoio que cada pessoa com deficiência intelectual requer. Acerca dos apoios, Pletsch (2009) aponta segundo a AAMR (2002) os quatro tipos de apoio que a pessoa com deficiência intelectual pode demandar, sendo eles:

Apoio intermitente — utilizado esporadicamente quando necessário, em fases de mudanças bruscas na vida da pessoa e/ou situações específicas de aprendizagem, como por exemplo, o ingresso do aluno da classe regular.

Apoio limitado — oferecido por tempo limitado para o ingresso na escola e no mercado de trabalho, por exemplo.

Apoio extensivo — oferecido de forma periódica e regular, podendo se estender sem limitação de tempo para determinados ambientes, como a escola, o trabalho ou a casa, ou para adaptação no campo profissional.

Apoio pervasivo ou generalizado — constante e intenso, disponibilizado em todos os ambientes durante toda a vida; em geral, é realizado por uma equipe de diferentes profissionais.

Para complementar os conceitos sobre deficiência intelectual, as características e apoios necessários, apresentados até aqui, trouxemos Vygotsky (1996 *apud* Oliveira, 2018), cujo afirma que a deficiência intelectual “não é só um fenômeno de deficiência natural, como também, em grande medida, um fenômeno de deficiência cultural - uma incapacidade de desejar e saber como”. Seus estudos defendem a ideia de que o sujeito/criança é formado não apenas pelo biológico, mas também a partir da sua história social, da sua interação social e da cultura. Oliveira (2018), baseia sua pesquisa sobre DI na perspectiva vigotskiana e, logo, nos esclarece um pouco sobre essa teoria:

o que nos torna pertencentes ao humano são as capacidades culturalmente colocadas como a linguagem, a representação, os atos do cotidianos da cultura; a apropriamo-nos das formas de ser do nosso tempo, desde os atos simples - banhar-se, pentear o cabelo, escovar os dentes, comer com talheres, vestir roupas -, até atos mais sofisticados como o uso da linguagem, da escrita, do cálculo, do desenho, da música, da arte, da religiosidade. Nenhum destes atos, do simples ao complexo, está determinado biologicamente, mas são apropriados pelos **processos de mediação**, com os outros ou com objetos de nossa cultura, de caráter instrumental e/ou simbólico. (OLIVEIRA, 2018. p. 20, grifos nossos)

Em seguida, explica que:

Não há como pensar a deficiência intelectual e suas implicações meramente no plano biológico, é preciso considerar o plano social - o ambiente concreto e material de vida -, no qual se podem criar as possibilidades de enfrentamento das marcas biológicas, que é, justamente, onde devemos centrar a atenção: como podemos criar possibilidades de desenvolvimento para estas pessoas e apreender suas dificuldades olhando além dos fatores inerentes à condição biológica, como, também, aqueles provenientes das limitações do contexto social e histórico. (OLIVEIRA, 2018, p.23)

Nesse sentido, devemos levar em conta que a criança com deficiência por muito tempo foi segregada ou apenas integrada em uma sala de aula. Além disso, devemos também considerar o histórico pessoal de nossas crianças: a criança tem acompanhamento multidisciplinar? Em que contexto social ela vive? Como ela aprende? O que ela gosta? Entre outras diversas considerações que devemos fazer para além da deficiência.

Partindo do entendimento da pessoa com deficiência intelectual dentro de termos médicos e educacionais, como apresentado anteriormente, faz-se necessário compreender que essa pessoa não é inválida ou que nunca vai aprender, apenas ela terá que conviver com as particularidades da sua deficiência e aprender a lidar com tal, dado que a DI acompanha o indivíduo por toda a vida. Ademais, precisamos saber das suas dificuldades e sua necessidade de apoio, para que possamos entender seu processo de aprendizagem e como podemos auxiliá-la com vistas a assegurar seu direito à educação. Afinal, como aponta Oliveira (2009 *apud* BORDIN, SCHEID, 2019, p.73), “a condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo”. A questão não é a deficiência e sim as condições que os educadores disponibilizam para seu pleno desenvolvimento.

Por fim, a partir das reflexões apresentadas conseguimos compreender sobre o que é a deficiência intelectual, quais são suas causas, características e consequências. Frisando ainda que ser uma pessoa com deficiência intelectual não a impede de aprender e de conquistar o que ela quer. A seguir, após essa breve exposição do contexto histórico acerca do termo deficiência intelectual, abordaremos sobre as principais questões envolvidas nas práticas pedagógicas inclusivas.

2.2 Práticas pedagógicas inclusivas

Para falarmos sobre práticas pedagógicas inclusivas, precisamos discutir sobre a inexistência de uma ideia de deficiência intelectual generalizante, ou seja, que todas as

peças com DI formam um grupo homogêneo, sem nenhuma distinção. Quando, na verdade, ocorre exatamente o contrário, ao refletirmos sobre pessoas com deficiência, devemos compreender que cada uma tem sua história, seu tempo e suas particularidades. De acordo Vygotsky (1997 *apud* OLIVEIRA, 2018):

Há tantas variações de deficiências intelectuais como fatores de percepção das relações. O deficiente intelectual nunca pode ser percebido como deficiente intelectual em geral. [...] são possíveis *não um, mas muitos* tipos qualitativamente distintos de deficiência intelectual e que, por último, a causa da complexidade do intelecto, sua estrutura admite uma ampla compensação das diversas funções (p. 24)

O entendimento sobre essas diferenças faz-se necessário para uma prática realmente inclusiva, visto que se deve respeitar as diferenças existentes em cada pessoa. Mas afinal, o que são práticas pedagógicas? A princípio devemos ter em mente que práticas pedagógicas e práticas docentes não são equivalentes, segundo Franco (2012 *apud* SILVA, 2020, p. 37):

A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na **intencionalidade** prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor sabe qual é o sentido da aula para formação do aluno, **insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendiz**, pois acredita que este será importante para o aluno. (grifos nossos)

Ou seja, a prática pedagógica deve ser organizada, ter intencionalidade e ser baseada no diálogo entre os interlocutores da prática (professor e crianças), já que as práticas pedagógicas são planejadas para atender as demandas dos discentes. Portanto, o professor deve estar atento e ouvir suas crianças, prestar atenção no que é dito e também no que não é dito. Deve ter sensibilidade para escutar seus pedidos, anseios, interesses, vontades e frustrações. E quando falamos sobre a criança com deficiência, essa atenção deve ser ainda maior, pois, como já falamos anteriormente, essas pessoas foram marginalizadas ao longo da história e, ainda hoje, encontram obstáculos dentro da própria escola e podem ter dificuldade em expressar-se e/ou pedir ajuda.

Para Costa (2021) a prática pedagógica é entendida também “como uma prática social complexa que é desenvolvida em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos, e, de forma especial, na sala de aula, na mediação entre professor-aluno-conhecimento”. Isto é, a prática pedagógica perpassa a sala de aula e envolve todos os integrantes da comunidade escolar (crianças, professores, direção e coordenação pedagógica, famílias etc.).

Segundo Nuñez (2009 *apud* SILVA, 2020, p. 40) “o processo de aprendizagem é subjetivo e singular de cada sujeito, assim a prática pedagógica precisa entender essa subjetividade e pensar em propostas que respondam satisfatoriamente às particularidades do

alunado”. Pensando nesta definição, é fundamental entendermos o que é aprendizagem e para tal, trazemos Oliveira (2002, p. 57) que a partir das ideias de Vygotsky, define aprendizagem como um “processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. [...] A ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo”. Partindo destas definições devemos recordar que a pessoa com deficiência intelectual passa pelos mesmos processos de aprendizagem que uma pessoa sem deficiência, acontecendo, por vezes, de maneira mais lenta. Então, cabe aos professores considerar os processos de aprendizagem de forma individual, bem como respeitar as particularidades e subjetividade de cada uma de nossas crianças para que nossa prática pedagógica se faça inclusiva.

Colaborando com as definições expressas, evidenciamos os princípios da educação inclusiva que são apresentados por Mendes (2020) em parceria com o Ministério da Educação: 1) Toda pessoa tem o direito de acesso à educação de qualidade; 2) Toda criança aprende; 3) O processo de aprendizagem de cada criança é singular; 4) O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos; e 5) A educação inclusiva diz respeito a todos. Esses princípios devem nortear a prática pedagógica de modo que, constantemente, reflita-se sobre sua intencionalidade e finalidade, tendo sempre a criança como o eixo central do planejamento.

Partindo do conceito de práticas pedagógicas e dos princípios da educação inclusiva e trazendo o estudo de Lustosa e Melo (2018), que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas de atenção à diversidade, as autoras trazem alguns conjuntos de atividades, estratégias e procedimentos que auxiliam na prática pedagógica inclusiva, são eles: planejamento das atividades; investimentos na diversificação/variedade das estratégias/metodologias de ensino; exploração da criatividade e do potencial criador para a organização e estimulação da inteligência, da cognição e da possibilidade de generalizações; atenção aos estilos e ritmos dos alunos; valorização e mobilização dos centros de interesse e das iniciativas dos alunos; gestão da sala de aula e organização social da aprendizagem; interação de alunos e de professor com alunos; e avaliação. Os aspectos apresentados por elas permitem a valorização da sala de aula com práticas orientadas pelo princípio da educação inclusiva e do atendimento à diversidade.

Após a exposição do conceito de práticas pedagógicas inclusivas, na seção seguinte levantaremos alguns aspectos relativos à alfabetização de crianças com deficiência intelectual.

2.3 Alfabetização de crianças com deficiência intelectual

No livro “Psicogênese da Língua Escrita” as autoras Ferreiro e Teberosky (1999) investigaram a gênese do processo de apropriação do sistema alfabético pela criança e seus estudos basearam-se na teoria piagetiana, apresentando um novo olhar para a alfabetização. Elas entenderam o início do processo de alfabetização como: “aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos”. Compreendendo ainda, a aquisição da leitura e da escrita pela criança como um processo de construção e compreensão individual, que ocorre por erros e acertos e reconstruções de pensamentos.

Ferreiro e Teberosky (1999), comprovaram que as crianças constroem hipóteses de escrita. No decorrer da pesquisa elas apresentam as várias hipóteses que as crianças elaboram até a construção do conceito de língua escrita socialmente convencional “sistema de representação do som da fala por sinais gráficos/letras”. Entretanto, nem todas as crianças com ou sem deficiência, obrigatoriamente, passam por todas as hipóteses descritas pelas autoras. As hipóteses foram categorizadas em 4 níveis de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Primeiramente, temos o nível pré-silábico que faz referência ao momento no qual a criança expressa sua escrita através de desenhos, rabiscos e letras, esse nível está subdividido em fases icônica, quando a criança representa a escrita através de desenhos, e não icônica, quando ela começa a diferenciar letras de desenhos, reconhecendo-as e utilizando aquelas que já conhece, geralmente, essas se encontram no seu próprio nome, por isso costuma escolhê-las para escrever qualquer palavra, além disso, entende que as palavras podem apresentar as características do objeto.

No nível silábico, a criança já percebe a lógica da escrita e passa a escrever uma letra para cada som da sílaba, podendo este ser com ou sem valor sonoro, ou seja, ela já tem a hipótese que a escrita representa partes da fala. Esse nível é marcado por conflitos, pois a criança entende a necessidade de haver mais de uma letra para escrever uma palavra. Também utiliza como critério a variação das letras, isto é, uma palavra não pode ser escrita com sequência de letras iguais, por exemplo, a palavra salada não pode ser escrita com AAA e entende ainda, que palavras diferentes não são escritas da mesma maneira, como pato e sapo que não podem ser escritas AO.

Já o nível silábico-alfabético é a fase de transição, nele a criança já compreende

que a sílaba não é escrita apenas por uma letra, mas pode parecer regredir, pois ora ela escreve alfabeticamente algumas sílabas ora continua escrevendo de forma silábica. Por fim, no nível alfabético a criança já compreende a correspondência entre fonemas e grafemas, pois entende que a sílaba pode ser representada por uma, duas ou três letras. Embora já saiba esses aspectos, ainda escreve da forma como pronuncia a palavra, ou seja, registra os sons da fala sem considerar as normas ortográficas, por exemplo: KAVALU, KAZA.

Partindo dos estudos de Ferreiro e Teberosky, Figueiredo (2012) averiguou que crianças com DI desenvolvem os processos cognitivos de forma semelhante a crianças sem deficiência, a principal diferença no processo de aquisição da leitura e escrita relaciona-se ao tempo superior requerido por aquele que tem a deficiência. Para mais, constatou que quanto maior a proeminência da deficiência maior é a dificuldade para elaborar os esquemas de interpretação da escrita. Em outras palavras, isso significa que a criança com deficiência intelectual pode desenvolver a leitura, escrita, ser alfabetizada e ser letrada, basta que os educadores busquem meios adequados e propícios para que crianças com esse tipo de deficiência possam adquirir esses conhecimentos. Sendo necessário, portanto, refletir como garantir esses processos para a criança com deficiência intelectual, considerando suas potencialidades, seu processo de alfabetização e suas características individuais.

Destarte, segundo Teale (1986, *apud* Figueiredo, 2012) através das interações sociais, das atividades, jogos e explorações espontâneas, as crianças constroem ativamente seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Esta construção de conhecimentos não se faz apenas no desenvolvimento da criança sem deficiência, são aspectos que devem ser reforçados na alfabetização de crianças sem deficiência e com deficiência, cabendo aos educadores, mediar essas interações, atividades e explorações de maneira efetiva. Como aponta Figueiredo (2012), a mediação assume papel fundamental no processo de aprendizagem dessas crianças, o que implica que a escolarização deve ser fortemente pautada sobre este aspecto.

Portanto, nesta seção vimos que as práticas pedagógicas para a alfabetização de crianças com deficiência intelectual devem levar em consideração que as crianças com DI passam pelas mesmas etapas do desenvolvimento quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética que aquelas sem deficiência, diferenciando-se tão e somente pelo ritmo e pelas atividades proporcionadas a elas.

No próximo capítulo, iremos abordar os procedimentos metodológicos utilizados para esta pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na busca de melhor esclarecer como ocorreu o processo da presente investigação, esse capítulo se organizará em quatro subitens, o primeiro tratará do tipo de pesquisa, o segundo apresentará a caracterização dos participantes da pesquisa, o terceiro abordará os procedimentos para geração dos dados e o último exibirá como os dados foram analisados.

3.1 Tipo de pesquisa

Essa pesquisa utilizou como método a pesquisa qualitativa que, para Silveira e Córdova (2009, p. 34), “explicam o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos”. Diante dos objetivos deste trabalho, esta pesquisa também se classifica como exploratória, pois, segundo Gil (2002, p. 41), este tipo de pesquisa tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” Além do mais, tem como procedimentos: “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão” (ibidem).

A seleção dos participantes deu-se a partir do uso do *google forms* para aplicar o questionário, que foi divulgado por meio de grupos no *whatsapp* que tinham professores. Após o período reservado ao recebimento das respostas, fizemos contato com os entrevistados para marcar a entrevista e em seguida, realizamos a entrevista semiestruturada.

3.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

De acordo com Ruiz (1996 *apud* AGUIAR, 2008), “o sujeito de uma pesquisa pode ser definido como a pessoa, o fato ou o fenômeno sobre o qual se quer saber algo”. No caso em questão, tivemos como sujeitos de pesquisa três professoras do 1º e 2º ano do EF, sendo duas de escolas da rede pública municipal de Fortaleza e uma da rede privada de Fortaleza, Ceará. Para tal elencamos os seguintes critérios: 1) ser professora do 1º ou 2º ano; 2) ter ou ter tido criança com deficiência intelectual matriculada em sua turma; 3) ter disponibilidade para participar da entrevista; 4) concordar em disponibilizar seus planejamentos para a análise pela pesquisadora. Estas informações iniciais foram coletadas por meio de um questionário online via *google forms*, dentre as perguntas solicitamos que a professora respondesse se estava disposta a participar de uma entrevista.

Para a realização da entrevista apresentamos as três professoras o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo - A) para que as participantes da pesquisa

entendam que ela é oficial, bem como um termo de confidencialidade reafirmando nosso compromisso com a seriedade da pesquisa e com a preservação e não-exposição delas. Informamos, junto aos termos, como o processo seria realizado e quais seus objetivos, a fim de conscientizar os participantes sobre os procedimentos adotados, levando assim à sua aceitação ou não. Salientamos que, ao demonstrarmos os resultados desta pesquisa, preservamos as identidades das participantes e, por isso, elas serão identificadas como PROF1, PROF2 e PROF3, para seguir as orientações do Comitê de Ética da UFC em manter o anonimato das participantes da pesquisa.

A primeira entrevistada, PROF1, atua na rede pública do município de Fortaleza/CE, em uma turma de 1º ano nos turnos manhã e tarde, tendo como alunas 2 crianças com deficiência intelectual, uma em cada período. Tem sua formação inicial em Pedagogia e atua como professora do 1º e 2º ano do fundamental há 12 anos, sendo os últimos 8 anos somente na escola atual, possui especialização em Neuropsicopedagogia.

A segunda entrevistada, PROF2, também atua na rede pública do município de Fortaleza/CE, em uma turma do 2º ano, no período da tarde. Esse ano não tem nenhuma criança com laudo de deficiência intelectual matriculado na sua turma, mas já teve em anos anteriores. Todavia, por sua experiência, identifica características da DI em uma aluna na turma que está atuando. Também tem formação inicial em Pedagogia e, desde 2007, atua como professora da prefeitura de Fortaleza, já tendo lecionado em diversas séries, mas há cerca de 10 anos atua no 2º ano do ensino fundamental e possui especialização em Psicopedagogia.

Em contrapartida, a terceira entrevistada, PROF3, há cerca de 8 anos, trabalha nos dois períodos em uma escola da rede privada de Fortaleza/CE, onde leciona na turma do 2º ano e auxilia uma professora do 1º ano. Tem uma aluna com deficiência intelectual matriculada na turma da tarde no 1º ano. Coursou o ensino médio na modalidade normal - pedagógica, em seguida cursou graduação em história, e, atualmente, está no 1º semestre de pedagogia, além de, concomitantemente, cursando a pós-graduação em psicopedagogia.

3.3 Os procedimentos para geração dos dados

Os dados da presente pesquisa foram coletados por meio de três procedimentos a saber: o questionário inicial por meio do *google forms*, a entrevista semiestruturada com três professoras do ciclo de alfabetização atuantes em escolas públicas e privadas de Fortaleza e a análise documental de dois planejamentos cedidos por duas professoras participantes (realizamos apenas a análise de dois planejamentos, pois apenas duas participantes da

pesquisa enviaram os planejamentos conforme havíamos solicitado).

3.3.1 Questionários

O primeiro instrumento de coleta de dados que utilizamos foi o questionário que, segundo Ramos e Santos (2009, p. 69), trata-se de uma série ordenadas de perguntas que devem ser respondidas pelo informante, sem o pesquisador está presente e “objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado” (ibidem).

Em nossa pesquisa, a utilização do questionário atendeu ao objetivo de selecionar as professoras iriam participar da entrevista, de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente: ser professora do 1º ou 2º ano; ter ou ter tido criança com deficiência intelectual matriculado em sua turma; ter disponibilidade para participar da entrevista; concordar em disponibilizar seus planejamentos para a análise pela pesquisadora.

Aplicamos o questionário (apêndice A) de forma *online* pelo *google forms*, nele continham as seguintes perguntas: 1) Nome; 2) Telefone e/ou email para contato; 3) Rede de atuação; 4) Município onde atua; 5) Sala de aula; 6) No ano de 2022 tem em sua turma, criança com deficiência intelectual? 7) Já trabalhou com crianças com deficiência intelectual no ciclo de alfabetização (1º e 2º do ensino fundamental) em anos anteriores? 8) Em suas atividades diárias, em seu planejamento, você inclui a criança com deficiência intelectual? 9) Tem disponibilidade para uma entrevista? 10) Se sim, quais os dias e horários disponíveis?

Somente após recolher as respostas do formulário e identificar as participantes que se encaixavam nos objetivos do trabalho e entrar em contato via *whatsapp* para marcar dia e horário da entrevista, começamos a realizar o processo da entrevista, que será explorada no próximo tópico.

3.3.2 Entrevistas

Após selecionarmos as participantes da pesquisa, realizamos a segunda etapa da coleta de dados: as entrevistas semiestruturadas, que são orientadas por um roteiro definido previamente com base nos objetivos almejados, mas também se mostram flexíveis por não induzirem a resposta do entrevistado. Gerhardt, Ramos, Riquinho e Santos (2009) explicam que nela “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”.

A finalidade das entrevistas era coletar informações que respondessem aos nossos objetivos (geral e específicos), bem como nos possibilitasse analisar os dados mais profundamente. Assim, as perguntas das entrevistas (apêndice B) envolveram indagar sobre as práticas pedagógicas com as crianças que possuem deficiência intelectual, do conhecimento que elas possuem sobre essa deficiência, dos materiais que elas usam na sala de aula para auxiliar no processo de alfabetização das crianças com DI e sobre os desafios e facilidades que elas encontram durante o processo de alfabetização da criança com deficiência. As entrevistas aconteceram via *Google Meet* e foram gravadas na própria plataforma. Durante esse momento, solicitamos que as professoras enviassem pelo menos um planejamento para que nos auxiliasse a analisar suas práticas pedagógicas, a respeito de como foi feita essa análise será explicada no próximo tópico.

3.3.3 Análise documental

A análise documental é uma técnica de coleta de dados que, para Caulley (1981 *apud* LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 38), busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Na presente pesquisa, o objetivo da análise documental, nesse caso análise do planejamento, trata-se da importância que tem o planejamento para as práticas pedagógicas. Com isso, buscamos identificar no planejamento como a professora organiza sua prática, atividades e recursos para uma aula em uma turma com uma criança com deficiência intelectual. Para tal, solicitamos às três professoras participantes da entrevista que enviassem um planejamento de alguma aula de português (por estarmos tratando de alfabetização), da turma que elas tivessem a criança com DI. Entretanto, apenas duas professoras enviaram o planejamento como solicitado, portanto nossa análise documental irá apenas ser referente a estes planejamentos.

Em resumo, utilizamos na pesquisa 3 técnicas de coleta de dados, o questionário, entrevista com as professoras e a análise documental (análise do planejamento). Os três instrumentais usados promoveram localizar o público-alvo desta pesquisa e responder as perguntas que atendiam aos objetivos da mesma. No próximo capítulo, mostraremos os resultados encontrados a partir das entrevistas realizadas.

3.4 Análise dos dados

Escolhemos analisar as informações coletadas nas entrevistas orientadas pela Análise de Conteúdo. A análise de conteúdo é definida por Berelson (1952 *apud* BEDINELLI ROSSI, SERRALVO, NASCIMENTO JOÃO, 2014) como "uma técnica de investigação que,

através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações". Além disso, Bardin (s,d *apud* GIL, 2002) divide a análise de conteúdo em três fases: (a) pré-análise, que é a fase da organização, ou seja, da organização dos documentos, criação de hipóteses e preparação do material; (b) exploração do material, fase em que se administra as decisões tomadas na pré-análise, sendo também reservada à criação de categorias significativas; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação, a fase que torna os dados válidos e torna-os significativos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fundamentado no que expomos quanto aos nossos objetivos, construímos 5 categorias na segunda fase da análise de conteúdo, sendo elas: *Conhecimento sobre deficiência intelectual*; *Práticas pedagógicas para alfabetizar crianças com DI*; *Tipos de atividades que compõe a prática pedagógica*; *Materiais e recursos utilizados em sala de aula* e *Fatores que facilitam e dificultam a inclusão*.

4.1 Conhecimento sobre a deficiência intelectual

Essa categoria teve como principais perguntas: O que você conhece sobre deficiência intelectual? Sabe quais as potencialidades e limitações da sua criança que apresenta deficiência intelectual? Essa categoria faz-se necessária, pois segundo Silva (2020, p.34) “a condução do processo de ensino requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam”, ou seja, se as professoras não conhecerem suas crianças, suas potencialidades e não entenderem como ocorrem seus respectivos processos de alfabetização, conseqüentemente, não desenvolvem práticas pedagógicas eficazes para a inclusão e a aprendizagem das suas crianças.

Desse modo, perguntamos às professoras o que cada uma conhece sobre deficiência intelectual, a PROF2 entende que deficiência intelectual está relacionada à questão cognitiva e nos explica quais os processos mais afetados:

Ela vai mexendo desde a questão de **memória** à questão da **coordenação motora**, então ela mexe com essa questão **cognitiva**, eu sei que a **repetição** pra eles é muito importante. [...] O que eu tô lembrando agora é só essa questão cognitiva, o que eu tenho de experiência é que às vezes essa questão cognitiva **ela vai depender do grau de DI** às vezes é confundida com dislexia, porque tem a dificuldade de memorizar e também com essa questão do autocuidado, dessa questão da rotina, dessa questão da coordenação motora, quando é mais grave, eu noto a dificuldade na coordenação motora, de entendimentos de comandos.

Enquanto que a PROF3 nos explica que a DI é “uma condição que tem como característica a inteligência abaixo da média. Ou seja, um distúrbio do neurodesenvolvimento. Um transtorno neurológico que afeta a habilidade de interação social, comunicação e raciocínio lógico.”

Entendemos, então, que as professoras PROF2 e PROF3 compreendem parcialmente algumas características da DI, elas conseguem identificar que “a característica fundamental da deficiência intelectual é o significativo prejuízo cognitivo” (SANTOS, 2012, p. 938), além de terem ciência de que trata-se de uma deficiência que afeta

neurodesenvolvimento, algumas funções mentais superiores e determinadas habilidades sociais e individuais. Apesar disso, destacamos também o relato da PROF1, que afirma:

Quando a criança vem para a escola, traz o laudo e o responsável fala que ele tem deficiência intelectual, o médico disse que ele tem deficiência intelectual. [...] É algo assim que pode só está lá assim “deficiência intelectual” e não dá mais nem uma orientação ou um nível. As mães dizem assim: Olha professora, ele tem 6 anos, mas o médico disse que ele pensa como uma criança de 3 anos. É isso que chega para gente e a gente vai ter que ir no dia a dia **conhecendo a criança**. E aí a gente tem. Vai tentando né? A gente não tem formação na área. Tudo é assim quando a gente vê algo que chama mais atenção, a gente vai lá e faz uma pesquisa, então a gente tá meio que tateando na sala de aula, no dia a dia. Ali na prática e vai pesquisando. Vai tentando fazer esses links.

O depoimento acima nos indica a dificuldade para caracterizar a deficiência intelectual, não apenas por parte da professora, mas também por parte dos profissionais da saúde, assim não basta dizer que a criança tem a deficiência, é necessário indicar quais apoios ela precisa, em que ela tem mais dificuldade etc. Ainda assim, a professora fala sobre a necessidade de conhecer a criança no dia a dia para poder pensar sua prática. Percebemos, então, que é necessário um amparo maior para que as professoras possam conhecer e entender o que é a deficiência intelectual.

Cabe também frisar a importância da formação continuada para os profissionais da educação, especialmente para os professores das crianças com deficiência. As professoras PROF1 e PROF3 participam do curso “Deficiência Intelectual: o processo de aprendizagem e a interlocução entre o ensino comum e a educação especial” ofertado pelo CREAECE. Além disso, fazem diversos cursos na área da educação especial. Enquanto que a PROF2 não recorda-se especificamente dos cursos que fez, embora afirme que já participou de alguns, pois atuou por alguns anos como professora do AEE.

Quanto às potencialidades e dificuldades das suas crianças, Santos (2012, p. 939) defende que:

A inclusão escolar não se restringe à superação das dificuldades do aluno ou à socialização, mas tem como proposta favorecer a emancipação intelectual por meio da incorporação de novos conhecimentos, de acordo com a possibilidade de ampliar o que se já conhece e de favorecer o desenvolvimento geral.

Assim, devemos refletir sobre o que as professoras reconhecem como potencialidade e dificuldades em suas crianças, pois são elas as responsáveis por favorecer a incorporação de novos conhecimentos que, nesse caso, auxiliam no processo de alfabetização. A esse respeito, a PROF1 diz que ainda não consegue identificar com precisão as potencialidades e dificuldades das suas crianças com DI, pois estes faltam muito, mesmo assim, reconhece que um dos pontos que precisam ser melhor trabalhados com a criança da

manhã é a socialização. Outrossim, “a criança precisa compreender a rotina, de que é preciso estar na escola e que estando na escola, ele tem que entrar na sala, que ele tem que participar das atividades e ainda o mais agravante é que ele não é verbal e em casa ele não tem estímulos”.

Por outro lado, A PROF2 identifica as potencialidades da sua criança e tenta sempre identificar e utilizar os elementos que a criança gosta, conforme expresso no seu relato:

Eu sempre pego as coisas que ele gosta de fazer, por exemplo, essa (criança) que eu tenho na sala ele gosta muito de herói. Então, às vezes, ele se levanta do lugar dele só pra me dizer o filme que ele assistiu, alguma coisa do herói e eu também assisto um filme assim de herói, e eu fico conversando com ele.

Esse reconhecimento e relação são importantes para “favorecer a valorização, a motivação e o vínculo com o professor, o qual está partilhando de aspectos pessoais do aluno” (SANTOS, 2012, p. 941). Além disso, a mãe informou para a professora que a criança tende a ser agressiva: “A mãe dele falou a questão da agressividade, na sala ele não se comporta tão agressivo, pelo menos comigo, às vezes, uma ou outra vez que ele quer sair do eixo e ficar mais agressivo [...] ele quer bater ou quer pegar uma coisa do colega”. De acordo com Santos (2012) é necessário que haja a articulação de informações fornecidas pelos familiares para promover a prática pedagógica.

A PROF3 identifica algumas potencialidades em sua criança como, por exemplo, a verbalização e interação com as demais crianças e profissionais, ao mesmo tempo, reconhece suas dificuldades no desenvolvimento motor que, por sua vez, implica na necessidade de auxiliá-lo na realização de atividades escritas.

De todo modo, podemos constatar, por meio dos depoimentos, que as professoras conseguem identificar alguns aspectos particulares das suas crianças, o que auxilia em sua prática pedagógica, tendo em vista que, segundo Santos (2012, p. 945):

As limitações e possibilidades educacionais do aluno com deficiência intelectual não requerem intervenções complexas em relação às práticas pedagógicas comuns, mas exigem do professor uma atuação mais próxima, frequente e particular em relação a cada objetivo escolar e às habilidades envolvidas para que as metas se realizem.

Diante do que foi apresentado, vimos que as professoras possuem conhecimentos sobre a deficiência intelectual, apesar de ainda apresentarem conceitos imprecisos ao caracterizarem a DI. Entretanto, procuram está sempre em constante aprendizagem com cursos de extensão sobre a temática da inclusão ou com pesquisas, quando encontram alguma dificuldade, o que é de extrema importância para seu processo formativo e de compreensão da

deficiência. Também se mostram capazes de identificar as potencialidades e dificuldades das suas crianças, aspecto que faz diferença em sua prática pedagógica.

4.2 Práticas pedagógicas para alfabetizar crianças com deficiência intelectual

Tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas pedagógicas de professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental que favoreçam o processo de alfabetização de crianças que apresentam deficiência intelectual, nesta categoria temos como finalidade responder às perguntas: Como você compreende o processo de alfabetização de crianças que apresentam deficiência intelectual? Já alfabetizou crianças que apresentam esse tipo de deficiência? Quais práticas pedagógicas com foco no processo de alfabetização você desenvolve com sua turma? Você desenvolve alguma prática alfabetizadora especificamente com a criança que apresenta deficiência intelectual?

Franco (2012 *apud* Silva, 2020, p. 37) explica que “uma prática pedagógica é formada por um conjunto completo e multifatorial”, assim faz-se necessário considerar os elementos que fundamentam essa prática, são eles: “o planejamento, a execução e a avaliação”. (Castro, 2015 *apud* Silva, 2020, p. 37). Nesta pesquisa, iremos nos atentar a execução das práticas pedagógicas, pois objetivamos analisar as práticas que vão auxiliar no processo de alfabetização, mas também trataremos brevemente sobre o planejamento na próxima categoria, ao abordar as atividades que são feitas com as crianças com deficiência intelectual.

Após perguntarmos sobre o que as professoras conhecem sobre deficiência intelectual, partimos para indagar sobre como elas compreendem o processo de alfabetização de seus alunos com DI. A PROF1 atribui o processo de alfabetização à estimulação e participação da criança no grupo como um todo, explicando que:

[...] **Eu o coloco junto com a turma e vou estimulando para que ele possa realmente participar no caso quando eu tô fazendo atividades** para desenvolver as habilidades de consciência fonológica aquela questão da oralidade. Ele tá sempre ali junto, eu estou sempre estimulando, por quê? Eu sei que ele tem essa **dificuldade de compreensão, de acomodação**, mas é preciso fazer né? Inserir-lo naquele momento, embora depois **na atividade escrita ela seja adaptada**, mas aquele, mas aquele momento ali de desenvolver as habilidades, por exemplo trabalhando as rimas, né? Com música ele estava inserido ali. [...]

A professora identifica algumas dificuldades dentro do processo de alfabetização como a dificuldade de compreensão e de acomodação, mostra-se preocupada em incluir a criança com DI ao procurar fazê-la participar das aulas, mas não conseguimos compreender o que ela entende sobre o processo de alfabetização de alfabetização da criança com DI.

Ao passo que a PROF2 diz “o processo de alfabetização eu entendo como um todo, ele tem um mesmo processo de leitura e escrita, porém é mais lento”. Como concluiu Figueiredo (2012, p. 155) em seu estudo sobre a cognição e a leitura de crianças com deficiência intelectual:

Crianças com deficiência intelectual desenvolvem processos cognitivos semelhantes aos desenvolvidos pelas crianças normais para tentar interpretar a linguagem escrita. No entanto, o desenvolvimento desses processos não é o mesmo para todas as crianças com deficiência, depende da importância da deficiência e do tipo de conhecimento envolvido na aquisição.

A PROF3 entende esse processo como complexo, porém não impossível. E complementa “vejo que o processo é diferente. Eu preciso considerar as lacunas no desenvolvimento dele. É preciso mais tempo para aprender, repetição e estímulo”. Da mesma maneira que a PROF1, esta professora identifica alguns pontos importantes em relação ao que a criança precisa para se alfabetizar e alega que o processo é diferente, mas não explica como ocorre.

Percebemos que as três docentes conseguem compreender que a criança com deficiência intelectual necessita de maior tempo para se alfabetizar, entretanto, também observamos que duas delas não compreendem com propriedade que a criança com deficiência intelectual passa pelo mesmo processo de alfabetização da criança sem deficiência.

Logo em seguida, perguntamos sobre as práticas pedagógicas com foco no processo de alfabetização que as professoras desenvolvem com a turma e se desenvolviam alguma prática específica para a criança com deficiência. Sobre isso, a PROF1 conta que desenvolve sua prática com o foco no desenvolvimento da consciência fonológica:

A minha prática pedagógica eu foco mesmo no **desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica**, eu trabalho muito a questão do princípio alfabético, levando pra questão do som da letra, eu trabalho com texto, com gêneros textuais, parlendas, eu uso muito trava línguas, é sempre voltado para essa questão mesmo, faço roda de leituras, gosto muito de trabalhar com sequência didática, faço o uso da reescrita.

Dessa maneira, infere-se que a PROF1 disponibiliza de materiais e atividades diversificadas em sua prática pedagógica, aspecto que exploraremos melhor na próxima categoria de análise. Ainda em relação a prática da PROF1, perguntamos se a criança com DI participa desses momentos, sua resposta foi:

Às vezes sim, mas às vezes ele tá muito empolgado em brincar, porque ele gosta muito de brincar. Quando ele chega a primeira coisa que ele pede é brinquedo. Hoje como foi uma tarde muito corrida, eu disse: “Não, não tem brinquedo agora. Eu vou explicar aqui a atividade depois eu volto pra cá”. Aí ele fica lá, ele fala, ele levanta e pergunta se já tá perto do lanche. Quando eu sentei com ele pra fazer a atividade

dele, hoje como a gente estava trabalhando na sala nome de pessoas, texto “Nome da Gente” do Pedro Bandeira, eu coloquei pra ele mais uma vez e ele já identifica, e coloquei pra ele a letra A do nome dele e coloquei pra ele fazer a pintura com o dedinho. Foi interessante como ele fez esse link, quando ele terminou, ele disse assim: “Agora posso brinquedo?”, e eu disse: “Mas tá tão pra frente?” Ele entendeu que eu não dei o brinquedo a ele porque ainda não tinha acontecido a atividade. “Tá, agora pode brinquedo!” Aí ele foi pegar os carrinhos porque ele adora carrinhos.

A estratégia de fazer acordos, como o demonstrado na fala da professora, para desenvolver a criança em relação aos objetivos educacionais com a prática pedagógica é necessária, para Santos (2012, p. 940), as práticas pedagógicas devem envolver experiências que “utilize momentos - os quais consistirão em minutos - de descanso predefinidos e com duração de tempo necessária de acordo com as particularidades da criança de modo a permitir uma maior tranquilidade e, conseqüentemente, uma maior possibilidade de aquisição”. Da forma como a PROF1 propôs uma atividade para só então permitir que a criança pegasse o brinquedo, fez com que ela incluísse a criança na sala de aula, em sua prática, e a permitisse descansar também.

A autora supracitada também explica que as práticas devem ser “motivadoras, alegres e afirmativas; com estratégias ricas em estimulação e diversificadas quando necessário (por exemplo, recursos audiovisuais, objetos de diferentes materiais e texturas”. No exemplo dado pela professora, ela utilizou um conteúdo que está sendo trabalhado com todos sobre o nome, mas utilizou uma estratégia diferente e um material diferente com a criança, no caso, a tinta, tornando sua prática mais inclusiva.

Quanto à PROF2, sua prática pedagógica busca promover a inclusão de todos as crianças, não apenas os com deficiência intelectual. Ela divide as crianças em grupos de acordo com os níveis de escrita que apresentam, como nos explica:

Geralmente, eu faço as atividades com os meus alunos de forma geral, **sempre planejo para que eu consiga alcançar todos os níveis de escrita da turma**. Então, assim, o aluno com deficiência intelectual **ele está incluso porque ele está em algum nível de leitura e escrita**, então quando eu penso no planejamento de uma aula eu penso nele porque ele está incluso em algum desses níveis. **Agora se ele tiver alguma dificuldade específica, como eu já falei de coordenação motora de pegar no lápis, de fazer atividade é que eu faço alguma intervenção específica**. Mas no geral, por exemplo eu trabalho um texto e daí eu vou fazer atividades específicas com eles, então se eu planejei uma atividade para aluno silábico, por exemplo e meu aluno com deficiência é silábico então ele tá incluso porque ele é aluno da sala e ele tá nesse nível. Então a aula foi planejada para ele nesse sentido, então está incluso porque ele é aluno da sala e ele tá nesse nível de escrita. E as práticas pedagógicas que utilizo é basicamente trabalhar com a **consciência fonológica, trabalho muito com a questão da oralidade**, por exemplo amanhã tem uma aula só com oralidade com rima depois a gente vai para para escrita e tudo. **Trabalho muito como falei com atividades diferenciadas para cada nível de escrita**. Com relação ao alfabeto móvel utilizo bastante na sala de aula, principalmente com aqueles alunos que ainda estão nos processos iniciais de leitura e escrita.

Essa preocupação com a inclusão de todas as crianças, é defendida por Mantoan (2003, p.36) quando diz que:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Percebemos que a prática pedagógica da PROF2 condiz com a tese defendida por Mantoan (2003), uma vez que a docente promove em sua prática a participação de todas as crianças, sem fazer distinção da criança que tem a deficiência, partindo do pressuposto de que cada um tem seus conhecimentos e trabalha a partir disso. A professora recorda-se ainda de uma criança com DI que tinha o comprometimento motor elevado, “ela andava devagar e subia as escadas bem devagar”, mas sempre participava das atividades do cotidiano graças ao empenho da docente para incluí-la:

Eu a mandava dar um recado, uma xerox, algo mais simples, e era pra subir escada e descer escada, eu dizia: “Vai lá na coordenação e tira essa xerox aqui pra mim.” E ela ficava morta de feliz, com o tempo, ela era muito retraída, ela não gostava de ficar com os outros colegas, eu a deixava entregar o material e aos poucos ela foi interagindo mais.

Tais atitudes que permeiam a prática pedagógica da professora são de suma importância para o desenvolvimento da criança. Barroco (2007 *apud* BORDIN, SCHEID, 2019) afirma que é fundamental que seja “oportunizada a participação da criança em diferentes espaços, contextos e situações, para que a deficiência não se torne um obstáculo ao processo de aprendizagem, mas venha a ser sua força impulsionadora”. Dessa forma, a PROF2 consegue promover a inclusão na sua prática pedagógica, trabalhando a partir do que suas crianças sabem e inserindo a criança com deficiência intelectual no cotidiano e em espaços diversos.

Sob esse viés, a PROF3 relata que sua prática pedagógica envolve, primordialmente, conhecer as necessidades de cada criança, em vista disso, percebeu que a criança com DI da sua turma “já consegue identificar as letras do alfabeto e a partir desse norte, fomos inserindo os sons das sílabas. Sempre mostrando a imagem”. Mais uma prática que demonstra que a professora parte do que a criança já sabe. Ademais, afirma também que inclui a criança com deficiência nas atividades de grupo e diz que “a turma toda interage com ela e na maioria das vezes só querem ficar na equipe dela”.

As três professoras demonstram que suas práticas pedagógicas advêm do conhecimento que possuem sobre a criança e incluem os alunos com deficiência na turma como um todo, demonstrando que conhecem o princípio da inclusão e tentam ofertar o melhor

para as crianças, apesar das dificuldades encontradas.

4.3 Tipos de atividades que compõe a prática pedagógica

Nesta categoria queremos responder ao objetivo de identificar os tipos de atividades utilizadas por professores do 1º e 2º ano do EF para favorecer o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual. Para tal, analisamos dois planejamentos e perguntamos para as professoras sobre as atividades realizadas com as crianças da turma.

Quando perguntamos à PROF1² sobre as atividades realizadas e seu planejamento, ela afirmou que faz o plano individual para cada criança e vai fazendo modificações de acordo com a necessidade de cada uma.

Faço o plano individual pensando em cada um, é trabalhoso e como o plano não é rígido, às vezes na hora da aula acontece de a gente fazer modificações, dependendo de como eles estejam ou a turma esteja eu vou fazendo ali adaptações, por que de repente eu posso pensar em uma atividade escrita, né. Uma prática de escrita, mas que dependendo da situação não vai acontecer, então já busco ali uma massinha de modelar, por exemplo, pra ele ir fazendo e trabalhar mesmo a questão da força da mão e dali eu já vou mostrando pra ele como fazer uma letra ou então busco as letras móveis, então assim vai dependendo da turma.

O Plano de Desenvolvimento Individual é utilizado no AEE e consiste em duas partes, a primeira é um roteiro de avaliação e a segunda trata-se Plano Pedagógico Especializado:

que deve focar, além de proposições para o atendimento pedagógico do aluno, considerando seu potencial de aprendizagem, propostas de ações necessárias para atender às suas necessidades educacionais especiais no âmbito da escola, da sala de aula, da família e dos serviços de apoio. (POKER; MARTINS; OLIVEIRA; MILANEZ; GIROTO, 2013, p.12)

Entretanto, o plano individual feito pela professora não é o mesmo do AEE, apesar de ser semelhante em alguns aspectos. Pedimos que a professora explicasse um pouco mais como é feito o planejamento das atividades, ela respondeu que quando recebe as avaliações externas, por exemplo, onde as professoras recebem um gráfico informando no que a turma avançou e em quais são as dificuldades, agrupa as crianças por nível de escrita, da seguinte forma:

Eu vou pegar aqui quem são os pré-silábicos, no que eles precisam avançar, faço um plano basiquinho pra eles. Aqui estão os silábicos no que eles podem avançar, isso dentro do meu plano, não é um plano algo grande, é algo objetivo dentro dessa atividade aqui, eu vou trabalhar com esse grupo aqui algo que eles possam avançar para o silábico, esses aqui vão avançar do silábico para o alfabético. Então dentro do

² A docente não disponibilizou o planejamento solicitado para análise. Todavia, durante a entrevista, ela concedeu detalhes do seu processo de planejamento.

próprio planejamento eu vou fazendo essas ramificações, digamos assim. E o plano para os que são especiais, realmente é um plano direcionado dentro do conteúdo trabalhado, eles participam daquele momento da explicação, mas a atividade é uma atividade direcionada.

Dessa forma, percebe-se que a professora reconhece tanto as diferenças e dificuldades de cada criança, quanto o que cada criança sabe, e, assim, desenvolve uma atividade que atenda à diversidade de conhecimentos das crianças. Em seguida, a docente nos deu um exemplo de atividade sobre o texto “Era uma vez o gato xadrez” e como trabalhou com a turma:

No caso, para ele, que não consegue pegar bem no lápis para fazer a pintura, ele pintou com o próprio dedo. Coloquei a tinta numa tampinha e ele ia pegando e ia pintando, enquanto os outros estavam pintando com lápis de cores. Porque eu pensei naquele momento ali trabalhar não só a questão da coordenação motora, mas o movimento de pinça que ainda não tá tão legal, então é sempre nesse caminho.

A PROF1 também falou sobre a utilização do livro que são fornecidos pela prefeitura e muitos professores não entregam o livro para as crianças com deficiência, pois “é só para a criança rasgar”, mas ela deu um exemplo, “hoje foi uma atividade de desenho, era sobre o tempo, pra criança ter esse conceito de tempo de ontem e hoje. E ele fez o desenho dele lá, ele disse que eram os carrinhos, que ele ontem brincou de carrinho.”

Enquanto isso, a PROF2 nos disponibilizou um planejamento sobre o poema “A foca”. A princípio, ela realiza uma leitura coletiva e, depois, as atividades vão sendo divididas de acordo com nível de leitura e escrita de cada criança:

Cada aluno irá receber o poema “A foca” de Vinícius de Moraes, após a leitura do texto pelo (a) professor(a) realizar a leitura e após uma leitura coletiva com a turma, podendo intercalar a leitura de um grupo para cada estrofe. Após, a turma irá cantar a canção da foca acompanhando a letra pelo texto. Oralmente, vamos fazer a interpretação e algumas inferências sobre o texto fazendo um paralelo sobre a condição da foca no circo e de como ela está sendo tratada no poema. concluir esse momento verificando os elementos textuais do poema a foca (título, versos, estrofes e rimas). **Nesse momento, serão realizadas atividades diferenciadas de acordo com os níveis de leitura dos alunos e sua zona de desenvolvimento proximal.** Desse modo, o(a) professor(a) irá separar a turma em grupos de acordo com os níveis de leitura que as crianças apresentaram na última avaliação. Distribuir as atividades e fazer as explicações para que possam em grupo realizar a atividade. **Durante todo esse momento o(a) professor (a) passa nos grupos e fará as intervenções necessárias de acordo com as demandas que surgirem na resolução das atividades. O grupo de alunos que não identificam letras irão preencher com letras palavras lacunadas que foram retiradas do texto, com a ajuda do alfabeto móvel e o auxílio da professora irão montar as palavras para verificarem as letras que estão faltando e completarem a palavra. O segundo grupo será dos alunos que identificam sílabas, eles irão encontrar no texto as palavras nariz, sardinha, foca, bola, palminhas e barriga e após irão montar essas palavras com a partir das sílabas.**

A PROF2 ainda frisa que o planejamento das atividades "depende muito do que o aluno me passa como o aluno, quais dificuldades ele apresenta" e que, a partir daí, ela parte

para as “intervenções para que ele consiga acompanhar a turma e ele não seja colocado de lado nas atividades coletivas”.

A forma como a PROF1 e a PROF2 organizam as crianças para as atividades propostas demonstra empenho em atender à diversidade de conhecimentos de cada uma das crianças em uma sala de aula heterogênea, ajustando a prática pedagógica às diferentes necessidades de aprendizagem da turma e, de acordo com Silva (2008, p. 53), essa prática:

envolve a proposição não apenas de atividades únicas e padronizadas, que são realizadas simultaneamente por todos os alunos, mas também de atividades diferenciadas ou que podem ser respondidas de modos distintos por alunos com diferentes níveis de conhecimento.

Ambas as professoras propõem atividades que podem ser realizadas de formas distintas por suas crianças, mais uma vez evidenciando o interesse em incluir a todas em sua prática pedagógica.

A PROF3 também nos disponibilizou um planejamento voltado para o gênero receita. Nele, ela explica os ingredientes e o modo de preparo de uma vitamina de banana e, em seguida, dá o seguinte comando: “Faça uma receita bem gostosa com a mamãe, papai ou responsável, registre através de um vídeo mostrando todas as etapas. Não esqueça de enviar a prô”. Sobre essa atividade, explica:

No caso, eu vejo como uma forma de inclusão, porque como eles vão estar falando, a M. também pode fazer da aula, até porque ela é verbal, ela fala, então ela apresenta. Na festa das mães, agora recente, ela até apresentou um vídeo cantando uma música do Roberto Carlos. Então, sempre quando se vai trabalhar uma atividade a gente leva mais para esse lado, porque mesmo ela com adaptador, ela precisa totalmente de alguém que segure na mão pra poder ela escrever.

A docente demonstra que, assim como as PROF1 e PROF2, tenta incluir a criança com DI nas atividades que as outras crianças fazem. Mas diferentemente das outras duas professoras pesquisadas, a PROF3 propõe uma mesma atividade, sem diversificar, que todas as crianças possam participar. Ela acrescentou ainda que utiliza bastante as tecnologias educacionais a seu favor nas atividades, principalmente o tablet, pois chama mais atenção da criança.

Em suma, as três docentes conseguem incluir as crianças com deficiência em suas atividades, seja diversificando a forma como realizam cada uma seja fazendo uma atividade na qual todas as crianças possam participar da mesma maneira e propondo atividades diversas, que atendem a demanda da turma de formas diferentes.

4.4 Materiais e recursos utilizados em sala de aula

Nesta categoria buscamos responder ao objetivo de apontar os materiais e

recursos usados pelos professores para o desenvolvimento da alfabetização de crianças com deficiência intelectual no ciclo de alfabetização, perguntamos para as professoras: Quais materiais e recursos você costuma utilizar em sua prática alfabetizadora? É utilizado algum material e recurso especificamente com o aluno que apresenta deficiência intelectual? Esse material é disponibilizado pela escola?

A PROF1 se vale de diversos recursos em sua prática pedagógica, além daqueles que já são utilizados com a turma como tinta e pincel. Ela também utiliza o caderno de desenho para que a criança tenha mais espaço para trabalhar a escrita, bem como de materiais que trabalham a questão sensorial da criança como: garrafas com sementes, mola sensorial “ela faz um barulhinho que eles gostam, eles abrem e fecham”, “tem umas esponjas que são meio ásperas, tem uns que gostam de pegar, tem uma centopeia de silicone bem macia”. Dessa forma, além de trabalhar com o cognitivo, a professora se preocupa em desenvolver coordenação motora fina.

A professora também cita recursos que podem ser utilizados não só com a criança com deficiência, mas também com a turma toda, por exemplo:

Fiz placas de papelão e cobri com durex largo e uso pincel de quadro para eles escreverem, mostro a direção da escrita e as vezes eu dou uma letra, coloco na mesa uma ficha grande com a letra mostro pra ele o traçado, também eu coloco num pratinho aquelas areias coloridas pra ele ir fazendo com o dedinho o movimento da letra, eu vou inserindo o que dá, o que eu consigo e que eu consigo comprar vou levando.

Além disso, ela também informa que alguns recursos são disponibilizados pela própria escola: o durex, a cola colorida, lápis de cores e canetinhas. Mas os outros materiais sensoriais que também são utilizados, ela precisa comprar do “próprio bolso”.

A PROF2 relatou a utilização de diversos recursos como: adaptador de escrita/pega lápis, massinha, alfabeto móvel e sílabas soltas. Explicou ainda como utiliza cada recurso com as crianças, o adaptador de escrita, elaborou, pois a criança com deficiência intelectual tinha dificuldades na coordenação motora. Somado a isso, a docente gosta de explorar a massinha, pois possibilita que a criança modele números, letras e forme seu próprio nome, a depender do conhecimento de cada uma. Sobre o alfabeto móvel e as sílabas soltas, utiliza para que as crianças formem palavras e completa:

Sempre adequando as atividades, por exemplo, se aquele aluno tem alguma dificuldade que não copia, estou sempre elaborando algo que ele possa concluir a atividade como os outros, só que utilizando outras ferramentas. Por exemplo, eu lembro que tinha uma aluna com Síndrome de Down que tem a deficiência intelectual e eu utilizava muito com ela essa questão de montar as palavras com sílabas soltas que ela colava, porque ela não tinha coordenação motora para escrita ainda, então essa foi uma estratégia que eu utilizei.

E novamente, a docente frisa a importância de trabalhar a partir dos conhecimentos da criança. Expõe também que muitos materiais são produzidos por ela e que não possui auxílio da escola, “esse material nunca foi disponibilizado pela escola, esses materiais são sempre materiais que eu utilizo e adaptei para o aluno”.

A PROF3 diz que, além de utilizar recursos como a massinha de modelar, recorre a jogos em sua prática pedagógica, tais como “Jogos de memórias educativas sílabas, jogo de alfabeto palavras ilustrado e jogo forma palavras”. Também informa que todos os jogos que utiliza são pessoais, a escola não disponibiliza. O uso de recursos lúdicos, como os jogos, são de extrema importância não apenas para as crianças com deficiência. Bordin e Scheid (2019, p.117) defendem que:

Os jogos e as atividades lúdicas são recursos que beneficiam a aprendizagem de todos os alunos. É importante que sejam utilizados em situações planejadas pelo professor, considerando a faixa etária e a capacidade intelectual dos alunos, de modo evitar sua infantilização.

Dessa forma, a PROF3 está beneficiando a aprendizagem de todas as suas crianças, visto que atua em uma turma de 1º ano, que também está nesse processo de alfabetização.

O relato das professoras sobre recursos é defendido por Albuquerque (2014, p. 62), quando afirma que a prática pedagógica inclusiva “precisa ser organizada de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança [...]. A criança necessita de recursos didáticos/pedagógicos, que facilitem sua aprendizagem e, também, seu relacionamento com as demais crianças”. Todos os recursos apresentados pelas professoras podem ser utilizados com as outras crianças da turma. Também é importante frisarmos que todas as professoras entrevistadas relataram que não possuem apoio da escola no fornecimento de materiais e recursos para serem utilizados em sala de aula com as crianças com e sem deficiência.

4.5 Fatores que facilitam e dificultam a alfabetização e a inclusão.

Nesta categoria nos propusemos a verificar as dificuldades e facilidades dos professores do 1º e 2º ano para alfabetizar e incluir crianças com deficiência intelectual. Para tal, utilizamos as principais perguntas: Na sua opinião há fatores que facilitam a inclusão de crianças com deficiência intelectual. Se sim, quais? Na sua opinião há fatores que dificultam a inclusão de crianças com deficiência intelectual. Se sim, quais? Quando perguntamos sobre as dificuldades e facilidades para alfabetizar e incluir os crianças com deficiência intelectual, a PROF1 logo disse que deveria ser mais fácil, pois

antes de pensar na deficiência eu tenho que pensar na pessoa [...] e essa inclusão deveria acontecer desde lá a entrada da escola, não é só a matrícula, desde lá da entrada ele teria que entrar e passar por aquele portão, não digo nem com um olhar diferente mas aquele olhar acolhedor como para qualquer um outro aluno e que isso pudesse se normalizar no dia a dia.

Assim, a professora reconhece que a lei que obriga as escolas a matricularem as crianças com deficiência, é um fato que facilitou a inclusão. Entretanto, aparentemente, a inclusão acaba na matrícula. Relata também a dificuldade em relação à formação, pois elas têm a formação fornecida pelo município, mas essa limita-se à alfabetização, no caso da professora regente A, e à matemática e ciências, no caso da professora regente B, ou seja, não possuem nenhuma formação sobre a inclusão. Nesse sentido, ela conta que frequentemente ouve as professoras relatando:

Eu não tenho formação pra isso ou na faculdade eu não aprendi”. Mas em contrapartida, relata que questiona: “Vamos pensar, o médico, se ele não estiver estudando, buscando, como ele vai atender o paciente dele? Por exemplo, agora houve uma pandemia, os médicos ficaram parados de braços cruzados? Eles tiveram que buscar, tiveram que reaprender, então acredito que o professor é a mesma coisa, a faculdade ela não ensinou, mas tá aqui. Eu tenho um aluno aqui que precisa de mim, eu tenho que trabalhar com ele. Eu vejo muitas pessoas reclamando assim: “A turma tá dando muito trabalho, o menino não faz nada, tem um especial” e eu: “Eu faço assim, assim e assim”, “Dá muito trabalho, vou fazer não”. E todo dia a reclamação, mas não tem uma ação.

Todavia, segundo a professora, ela vai sempre seguindo devagar e tentando facilitar esse processo de alfabetização e de inclusão “eu vou seguindo aqui devagarinho, sempre que eu posso eu vou fazendo um curso, vou comprando um livro...”.

A PROF2 relata que um fato que facilita a inclusão e a alfabetização das crianças com deficiência é a matrícula, mas que precisa melhorar o olhar da professora e da escola, pois ambas precisam ver a criança “como um aluno da escola, da sala de aula e que precisa desenvolver suas potencialidades, que ele não tem só as suas dificuldades”. Em seguida, fala que uma das dificuldades, mas que a prefeitura poderia fazer algo para facilitar é sobre a relação educação e saúde “não só para conseguir laudo [...] apesar da gente precisar do laudo também [...]”, pois o laudo dá uma orientação pros profissionais da educação e também para a família, além de auxiliar na medicação, terapias e “dependendo da Criança é a terapia específica que vai facilitar o desenvolvimento dele dentro da sala de aula, dentro da escola e tem muitas mães que relata dificuldade de conseguir essas terapias”.

Então, a PROF2 expõe, da mesma maneira que a PROF1, que a matrícula é um fator que facilita a inclusão, mas logo em seguida aponta diversos fatores que dificultam a inclusão. Complementa dizendo que “a minha escola também não tem AEE, então, assim, o fato de não ter a AEE é uma dificuldade, porque seria um profissional que orientaria as mães

e os professores para que o aluno também pudesse se desenvolver melhor”.

Continua relatando que uma das dificuldades é em relação às atitudes de alguns profissionais da escola “porque para lidar com aluno e não ir além, então tem aquela atitude de bloqueio. [...] Esse aluno tem deficiência, então a gente vai deixar ele ali e ele vai fazer algumas coisas, algumas atividades, mas assim não inclui ele de fato, não acredita nas potencialidades dele”. Ela explica também que às dificuldades pós pandemia não se restringe a criança com deficiência intelectual, todas as crianças estão com dificuldades e a criança com DI vai ter dificuldades específicas, e cabe aos professores “estudar e conseguir orientação na escola ou se não tiver na escola, tem internet, um monte de coisas com muita informação para a gente tentar se apropriar e tentar também ajudar essa criança que é nosso papel como professor”.

E como a PROF1, a docente PROF2 também relata que uma dificuldade encontrada para alfabetizar às crianças com deficiência intelectual e incluí-las está na falta de formação:

A formação não inclui de nenhuma forma o aluno com deficiência, nenhuma. Às vezes, quando inclui é uma formação de um dia que é mais para justificar alguma coisa da prefeitura do que propriamente para nos auxiliar, nem termos de teoria, por que toda teoria sou eu vou buscar fora da formação, a gente não teoria para entender como um aluno com deficiência aprende, por exemplo essa informação que eu tenho é uma informação que eu busquei além das formações, a formação não passa isso, ela não fala do aluno com deficiência.

A PROF3, da mesma maneira que as outras duas entrevistadas, relata que as leis sobre inclusão e matrícula facilitam na inclusão e no processo de alfabetização da criança com deficiência. Entretanto, afirma que “há um certo despreparo em alguns profissionais e algumas escolas dificultam a aceitação dessas crianças, até por não terem um suporte”.

Para Carneiro (2007), apesar de haver muitos estudos sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, os professores ainda possuem muitas dúvidas acerca das possibilidades de aprendizado, principalmente em relação à aprendizagem no âmbito escolar. De acordo com a fala das professoras, podemos atribuir grande parte dessa dificuldade à falta de formação, visto que se a criança com deficiência está em sala de aula, deveria haver formações em que os professores pudessem tirar suas dúvidas, assim todos sairiam ganhando.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa objetivou-se de maneira geral, analisar as práticas pedagógicas de professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental que favoreçam o processo de alfabetização de crianças que apresentam deficiência intelectual. Para tal, utilizamos uma abordagem de natureza qualitativa, fazendo uso de questionário, entrevistas e análise documental. Os dados foram analisados através da análise de conteúdo de Bardin (2016).

Diante do objetivo geral desta pesquisa, apresentado anteriormente, ela se dividiu em três objetivos específicos: a) identificar os tipos de atividades utilizadas por professores do 1º e 2º ano do EF para favorecer o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual; b) apontar materiais e recursos usados pelos professores para o desenvolvimento da alfabetização de crianças com deficiência intelectual no ciclo de alfabetização e c) verificar a dificuldade e facilidades dos professores do 1º e 2º ano para alfabetizar e incluir crianças com deficiência intelectual. Estes aspectos foram analisados a partir dos dados produzidos ao longo da pesquisa e da análise documental.

O primeiro objetivo tratou de analisar as práticas pedagógicas de professores do ciclo de alfabetização que favorecem esse processo em crianças com deficiência intelectual, portanto, buscamos primeiro identificar o que as professoras têm de conhecimento sobre tal deficiência e em seguida, analisar suas práticas.

Quanto a esse aspecto, por meio da fala das professoras, conseguimos identificar que seus conhecimentos são adequados, apesar de ainda terem dificuldades em caracterizar a deficiência intelectual, vimos também que elas sempre procuram estar em constante aprendizagem, fazendo cursos e lendo livros, além de conhecerem quais são as potencialidades e dificuldades das suas crianças.

No que diz respeito às práticas das professoras, concluímos que, apesar das dificuldades em caracterizar a deficiência, elas compreendem que o processo de alfabetização da criança com DI ocorre da mesma maneira daquela sem deficiência, o que difere é o tempo necessário para que elas compreendam esse processo e, assim, tornem-se alfabetizadas. Além disso, é perceptível que a prática das professoras envolve a inclusão de todas as crianças, partindo do que elas já sabem. Para mais, as professoras também envolvem as crianças com deficiência em situações do cotidiano, as três professoras demonstraram que conhecem o princípio da inclusão, explicitando através de suas práticas.

Na busca pela identificação dos tipos de atividades para favorecer o processo de

alfabetização de crianças com deficiência intelectual, solicitamos um planejamento de cada professora, bem como perguntamos durante a entrevista que tipo de atividades elas faziam com a turma e com a criança com deficiência. Desse modo, a partir dos dois planejamentos disponibilizados pelas professoras e seus relatos, percebemos que as três docentes conseguem incluir as crianças com deficiência em suas atividades, de diversas maneiras.

Sobre os materiais e recursos usados pelos professores para o desenvolvimento da alfabetização de crianças com deficiência intelectual no ciclo de alfabetização, identificamos uma variedade de recursos que, além de serem utilizados pelas crianças com deficiência intelectual, favoreciam a aprendizagem da turma como um todo. Também frisamos que todas as professoras entrevistadas alegaram que os materiais e recursos utilizados são próprios, não sendo disponibilizados pela escola.

Por último, ao tratar das dificuldades e facilidades dos professores do 1º e 2º ano para alfabetizar e incluir crianças com deficiência intelectual, reparamos que as respostas foram coincidentemente parecidas. Todas compreendem a matrícula como um fator primordial para incluir e alfabetizar as crianças com DI, visto que elas estão na escola. Contudo, listaram diversas dificuldades, entre elas a falta de um elo entre a saúde e a educação, assim como a inexistência do AEE nas escolas onde lecionam e a falta de formação sobre o assunto tanto na formação inicial quanto na formação continuada fornecida pela prefeitura e pela rede privada.

À vista do exposto, os objetivos traçados foram prontamente alcançados, tornando evidente as semelhanças entre o referencial teórico trazido e as práticas apresentadas pelas professoras. Encontramos resultados satisfatórios, tendo-se que as professoras apresentaram um conteúdo rico em sua fala que expõe tanto seus acertos quanto seus erros e suas dúvidas. Apesar de termos encontrado dificuldades no início, no começo a ideia era observar as práticas em sala de aula, mas por conta da pandemia e do tempo, não foi possível.

Também encontramos dificuldades em encontrar professoras das turmas do ciclo de alfabetização que tivessem crianças com deficiência intelectual matriculados nela. Outra dificuldade foi encontrar docentes que se encaixassem no perfil da pesquisa, sendo necessário ajuda de vários colegas para a divulgação do questionário. Apesar dos desafios, nos encontramos satisfeitos com os resultados e esperamos contribuir para docentes, pesquisadores e estudantes da educação. E esperamos que a pesquisa não acabe por aqui, também encontramos vários pontos que irão gerar novas pesquisas, como a formação docente para alfabetizar crianças com deficiência, a relação entre professores do AEE e da sala de aula comum, entre outras.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, I. L. **Treinamento e desenvolvimento em organizações de serviços e hotéis:** estudo de caso. Joinville/ SC, 2008. p. Disponível em: encurtador.com.br/vPR89. Acesso em: 5 abr. 2021
- ALBUQUERQUE, E. R. **Prática pedagógica inclusiva:** um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE. 2014. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2014. Acesso em: 29 jun. 2022
- BARDIN, L. **Análise de conteúdos.** São Paulo: Edições 70, 2016. 282 f. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- BEDINELLI ROSSI, G. , SERRALVO, F. A. , NASCIMENTO JOÃO , B. Análise de conteúdo. **Revista Brasileira de Marketing.** v. 13, n. 4, 2014, p. 39-48. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471747342004>. Acesso em: 05 jul. 2022
- BORDIN, J. B.; SCHEID, N. M. J. **A singularidade da aprendizagem escolar em crianças com deficiência intelectual.** Curitiba: Appris, 2019. 145 p.
- COSTA, F. M. S. da. **Os sentidos atribuídos por professoras de 2º ano do ensino fundamental às práticas docentes de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.** 2021. 251 p. Tese de doutorado — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/64129>. Acesso em: 15 maio 2022.
- DESENVOLVIMENTO, Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de. **Perguntas frequentes sobre deficiência intelectual.** 2022. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/faqs-on-intellectual-disability>. Acesso em: 03 jul. 2022.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999. 304p.
- FIGUEIREDO, R. V. **Deficiência intelectual: cognição e leitura.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- FIGUEIREDO, R. V. ; POULIN, J-R.; ARARUNA, M.R Intervenção pedagógica para alunos com deficiência intelectual na sala de recurso multifuncional. *In:* GOMES, Roberia Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; FACCIOLI, Ana Maria. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado.** Fortaleza:UFCE; Brasília: MC&C, 2016. Cap. 2, p. 35.
- GERHARDT, T. E.; RAMOS, I. C. A.; RIQUINHO, D. L.; SANTOS, D. L. dos. estrutura do projeto de pesquisa. *In:* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. p. 72. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 maio 2022.

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

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 04 jul. 2022

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico: População residente por tipo de deficiência permanente**. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>. Acesso em: 30 abr. 2022

KE, X.; LIU, J. **Deficiência Intelectual**. In Rey JM (ed), IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health. (Edição em Português; Dias Silva F. (ed.)). Genebra: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions 2015. Disponível em: [http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/67/ETAPA%204%20Texto%202%200In%20telectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf](http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/67/ETAPA%204%20Texto%202%20In%20telectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf). Acesso em: 07 mar. 2021.

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

LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana Maria Nogueira de. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (org.).

Práticas pedagógicas em contextos de inclusão: situações de sala de aula - vol:3. Jundiá: Paco Editorial, 2018. v. 3, p. 99-120. Disponível em:

<https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/07/geny-e-claudiana.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. 5. ed. PortoAlegre: Artmed, 2014. 992 f.

MENDES, Rodrigo Hübner (org.). **Educação Inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. 210 p. Disponível em:

<https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoInclusivaPratica.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade**. Curitiba: CRV, 2018. 168 p.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:

https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclusao_escolar_de_pessoas_com_deficiencia_mental.pdf. Acesso em: 03 jul. 2022.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S.O.; OLIVEIRA, A. A. s. de; MILANEZ, S. G. C.;

GIROTO, C. R. M. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. 184 p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf. Acesso em: 05 jun. 2022.

RIBEIRO, R. R. R. P. C.; BEZERRA, T. M. C.; HOLANDA, T. R. P. HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO. *In*: SANTOS, Geandra Cláudia Silva; RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa; SAMPAIO, Rosa Maria Goes; PINTO, Soraya Eli Lyra (org.). **Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 21-40.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, out. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47917/51657>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVA, A. da. A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. *In*: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 02, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 47.p

SILVA, A. W. da. **Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual**. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande Norte, Natal, 2020. Cap. 2. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30070#:~:text=%C3%89%20fundamental%20c%20%20o%20nsiderar%20que%20todos,e%20no%20processo%20de%20escolariza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 01 maio 2022.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. p. 72. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 maio 2022

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO NO GOOGLE FORMULÁRIOS

1. Você está de acordo em participar da pesquisa intitulada Práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização: O que dizem os professores de crianças com deficiência intelectual?
2. Nome
3. Telefone e/ou email para contato
4. Rede de atuação:
() Pública () Privada () Outro:
5. Município Onde Atua:
()Fortaleza () Outro:
6. Sala De Aula:
() Comum/Regular do ciclo de alfabetização (1° e 2° ano do ensino fundamental) ()Outra:
7. No ano de 2022 tem em sua turma, alguma criança com deficiência intelectual?
() Sim () Não
8. Já trabalhou com crianças com deficiência intelectual no ciclo de alfabetização (1° e 2° do ensino fundamental) em anos anteriores? () Sim () Não
9. Em suas atividades diárias, em seu planejamento, você inclui sua criança com deficiência intelectual?
10. Tem disponibilidade para uma entrevista? () Sim () Não

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual a sua formação inicial?
2. Há quanto tempo você atua como professora do 1º/2º do EF?
3. Possui curso de extensão ou pós-graduação na área de educação especial ou similar? Qual(is)?
4. Possui curso de extensão ou pós-graduação específico sobre deficiência intelectual?
5. O que você conhece sobre deficiência intelectual?
6. Sabe quais as potencialidades e limitações da sua criança que apresenta deficiência intelectual?
7. Como é para você ter um crianças com deficiência intelectual na sua sala?
8. Como você compreende o processo de alfabetização de crianças que apresentam deficiência intelectual? Já alfabetizou crianças que apresentam esse tipo de deficiência?
9. Quando planeja suas aulas utiliza alguma estratégia específica para incluir a criança que apresenta deficiência intelectual?
10. Na sua opinião, há fatores que facilitam a inclusão? quais?
11. Na sua opinião, há fatores que dificultam a inclusão? quais?
12. Quais práticas pedagógicas com foco no processo de alfabetização você desenvolve com sua turma? Você desenvolve alguma prática alfabetizadora especificamente com a criança que apresenta deficiência intelectual?
13. Quais materiais e recursos você costuma utilizar em sua prática alfabetizadora? É utilizado algum material e recurso especificamente com a criança que apresenta deficiência intelectual? Esse material é disponibilizado pela escola?
14. Na escola onde você atua tem sala de recurso multifuncional? Caso tenha desenvolvido algum trabalho colaborativo entre você e a professora do atendimento educacional especializado?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo solicitado a participar da pesquisa de um trabalho de conclusão de curso. A pesquisadora deve providenciar um documento de esclarecimento e de livre consentimento que informe a você sobre o estudo, afirmando que sua participação é voluntária e explicando os riscos e benefícios de sua participação. Nesse processo, ele deve dar a condição necessária para, de forma esclarecida, você poder tomar a decisão de participar ou não. Você deve se sentir absolutamente livre para fazer qualquer pergunta a pesquisadora e/ou esclarecer qualquer dúvida que você tenha.

Título do estudo: Práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização: O que dizem os professores de crianças com deficiência intelectual?

Pesquisadora: Talinna Menezes da Silva

Contato: menezetalinna@gmail.com / (85) 989631613

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

1. **OBJETIVO DA PESQUISA:** Você está sendo solicitado a participar de uma pesquisa que pretende analisar as práticas pedagógicas utilizadas por professores da sala de aula comum para favorecer o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Como a pesquisadora sabe das muitas tarefas cotidianas que você deve cumprir para a sua formação acadêmica, sua participação não tirará de você nenhum tempo adicional que o atrapalhe em seus compromissos. Se você concordar em conceder uma entrevista, esta não tomará de você mais do que 40 minutos, prezando a sua disponibilidade de tempo.

2. **O QUE VOCÊ VAI FAZER:** A pesquisadora está pedindo sua permissão para estudar suas

práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula comum para favorecer o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Se você consentir, a pesquisadora está solicitando que você participe de uma entrevista, com gravação pelo Google Meet, de no máximo, 40 minutos de seu tempo livre.

3. **POTENCIAIS BENEFÍCIOS:** Você possivelmente não se beneficiará de modo particular ao participar deste estudo. No entanto, esta pesquisa ajuda a entender mais sobre as práticas pedagógicas de alfabetização que acontecem no ambiente de sala de aula com crianças que possuem deficiência intelectual. Nenhuma compensação financeira, crédito ou nota de disciplina, nem qualquer outra forma de compensação serão oferecidas por sua participação neste estudo.

4. **POTENCIAIS RISCOS:** Como os dados obtidos para este estudo não consistem de nenhum material que você tenha produzido nas disciplinas, não vislumbramos nenhum risco envolvido. O principal risco que você poderia enfrentar seria a revelação de dados pessoais,

mas, você tem o direito de não revelar e/ou de não permitir que nenhuma informação desta natureza seja publicada. Além disso, os riscos devem ser minimizados pela pesquisadora por meio de um pacto de privacidade e confidencialidade (ver item 5 abaixo).

5. **PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:** Se você concordar em participar do estudo, a pesquisadora vai explorar as experiências que você construiu a partir de sua participação respondendo às perguntas durante a entrevista individual, tomando por base seus relatos sobre suas práticas de sala de aula com crianças que possuem deficiência intelectual. Os dados que você oferecer poderá ser incluído em apresentações orais e conferências de congressos científicos, assim como em publicações de artigos avaliados pelos comitês editoriais de revistas científicas, tanto impressas como online. Se assim você concordar, todos os dados identificáveis em suas descrições serão substituídos pelo uso de pseudônimos e códigos. Todos os dados sobre você estarão guardados e mantidos em confidencialidade o máximo que é exigido por lei.

6. **SEUS DIREITOS: VOCÊ PODE PARTICIPAR, DIZER “NÃO” OU DESISTIR (RETIRAR A AUTORIZAÇÃO):** A sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. Você tem o direito de dizer NÃO. Saiba que sua recusa em participar não lhe trará nenhuma penalidade ou perda de benefícios que você, de outro modo, tenha por adquirido.

7. **DÚVIDAS, PREOCUPAÇÕES OU PERGUNTAS:** Se você tiver alguma dúvida, preocupação ou pergunta sobre esta pesquisa, tais como questões científicas, como participar ou como relatar prejuízos decorrentes de sua participação, por favor, contate pessoalmente a pesquisadora Talinna Menezes da Silva. Você pode contatá-la tanto pelo e-mail (menezetalinna@gmail.com) como pelo número de telefone celular ((85) 989631613). Se você tiver qualquer dúvida sobre seus direitos e participação como sujeito da pesquisa, por favor, contate o Comitê de Ética em Pesquisas que Envolvem Seres Humanos da UFC (CEP/HUWC), pelos números (85) 3366-8589 e/ou 3366-8612, ou pelo e-mail <cephuwc@huwc.ufc.br>; ou ainda: escreva para Universidade Federal do Ceará, Comitê de Ética em Pesquisas que Envolvem Seres Humanos (CEP/HUWC) - Rua Capitão Francisco Pedro, n. 1290 – Bairro Rodolfo Teófilo – Fortaleza – CE. CEP: 60.430-370.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu

afirmo estar de acordo em participar da pesquisa intitulada PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?, de forma livre e espontânea, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento.

Fortaleza, _____, de _____ de 20 _____