



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

FLAVIANA BERNARDO COSTA

**A MEDIAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A ESCRITA DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**FORTALEZA
2025**

FLAVIANA BERNARDO COSTA

A MEDIAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A ESCRITA DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Coordenação
do Programa de Pós-Graduação em
Educação Brasileira, da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do
Ceará, como requisito parcial para a
obtenção de título de Mestre em
Educação. Área de concentração: Escola
e Educação Inclusiva

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Leite
Limaverde Gomes.

FORTALEZA
2025

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)

C872m Costa, Flaviana Bernardo.

A mediação de professores sobre a escrita de estudantes com deficiência intelectual matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental / Flaviana Bernardo Costa. – 2025.

200 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Adriana Leite Limaverde Gomes.

1. Deficiência intelectual. 2. Prática mediadora. 3. Concepções dos professores. 4. Apropriação da escrita. I. Título.

CDD 370

FLAVIANA BERNARDO COSTA

A MEDIAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A ESCRITA DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Coordenação
do Programa de Pós-Graduação em
Educação Brasileira, da Faculdade de
Educação, da Universidade Federal do
Ceará, como requisito parcial para a
obtenção de título de Mestre em
Educação. Área de concentração: Escola
e Educação Inclusiva

Aprovado em: 22/05/ 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^ª Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^ª Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ao meu pai (*in memoriam*), Josué Bernardo, por ter sido o maior incentivador dos meus estudos. Pelas boas conversas, momentos de leitura, pelas risadas e por todo amor a mim dedicado.

À minha mãe, Maria de Fátima, uma mulher intensa e determinada, que me envolve de cuidados com seu olhar e suas atitudes amorosas.

AGRADECIMENTOS

A Jesus, Deus e homem, que nos orientou na fé e na mansidão, mas também nos ensinou a estar com os necessitados e a lutar contra as injustiças sociais.

À Maria, mãe de Deus, que tem sido minha guia espiritual por toda minha vida, sendo luz e fortaleza na minha caminhada.

Aos meus pais, pelo exemplo de retidão e generosidade, pelas renúncias vividas para que eu pudesse estudar. Por terem acreditado em mim em todos os momentos da minha vida. Por terem sido rocha e fortaleza, e, também, acolhimento e temperança.

À minha irmã e sobrinha, Daniela e Morgana, que cuidou do João com muito amor e cuidado em momentos que precisava estar na Faced. À minha irmã Izabel, que desde pequena me envolve de carinho e incentivo.

A meu esposo, Mardônio, que sempre me incentivou nos meus estudos e foi meu porto seguro nos momentos difíceis dessa caminhada acadêmica.

Ao meu filho, João Victor, que chegou em minha vida no meio desse processo acadêmico, trouxe vida e alegria, para essa caminhada. A sua voz, suas brincadeiras, seus risos e gargalhadas, suas perguntas, seu choro e seus pedidos para brincar têm sido a trilha sonora constante dos meus momentos de estudo. Que bom tê-lo nesse momento com a sua infância. Te amo daqui até a Lua!

A minha orientadora, Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes, que acolheu minha diferença e me possibilitou novas aprendizagens. Obrigada por todo incentivo e orientação. Sou grata pelo carinho com o João Victor e por toda sororidade e acolhimento. Admiro a professora e a pesquisadora que és sempre dedicada em tornar sua prática docente naquilo que dedica sua pesquisa, ou seja, em uma educação inclusiva. Foi uma grande honra tê-la como orientadora.

Ao Prof. Dr. Messias Dieb e à Profa. Dra. Tícia Ferro pelas excelentes contribuições realizadas na qualificação, obrigada pela forma leve e responsável que conduziram esse momento.

As três professoras participantes da pesquisa. Sou grata por terem aberto o seu espaço de docência para a nossa investigação.

À professora do AEE da escola na qual fiz minha pesquisa, por ter cedido a sala de recursos multifuncionais para que pudesse ocorrer alguns dos procedimentos da pesquisa e por ter me recebido de maneira tão respeitosa e afetuosa.

A minha grande amiga Neidyana, por sua amizade e companheirismo, os quais têm sido fundamentais na minha jornada como professora e pesquisadora, e que, em especial, é uma amiga de vida para todas as horas.

A minha companheira de mestrado e amiga, Débora, com quem, entre “sangue, suor e lágrimas”, mas, sobretudo, permeada por afetos, ajudas, escutas, risadas, presenças e estudos, me constituiu como mestrande e agora mestre.

À Jamília e à Socorro, que foram companheiras de estudos e de produção científica, e são amigas que a pós-graduação me deu, obrigada pelo carinho, acolhida e boas conversas.

Ao meu amigo, professor Ronaldo Prado, que tem sido parceiro em momentos que a vida se apresenta com grandes desafios.

Aos meus amigos da Escola Municipal Dom José Tupinambá da Frota, professores e grupo gestor, que me ajudaram em incentivos e ações para que eu pudesse estar presente nas aulas de mestrado.

Ao grupo Ler - Leitura e escrita revisitada -, que me proporcionou estudos relevantes para a minha investigação acadêmica e me fez refletir, por meio das leituras e discussões, a respeito da minha prática docente.

A todas as orientandas da Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde, seja de mestrado ou de doutorado, que formam um grupo acolhedor e prestativo.

A todos e todas que dedicam sua vida profissional, pessoal e/ou acadêmica em prol da luta por uma escola pública de qualidade e inclusiva.

Que nada nos defina, que nada nos sujeite.

Que a liberdade seja a nossa própria substância, já que viver é ser livre.

Simone de Beauvoir

RESUMO

Esta pesquisa caracterizou a prática mediadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à apropriação do sistema de escrita alfabetico (SEA) por estudantes com deficiência intelectual (DI). Fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 2007), especialmente, no conceito de mediação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, ocorreu em uma escola pública do município de Fortaleza-CE, com a participação de três professoras, dos 1º, 2º e 5º anos do ensino fundamental. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, sondagem das características da escrita de estudantes com DI, análise da escrita dos estudantes com DI por seus professores e observação em sala de aula. Organizaram-se os resultados em três eixos: Tipos de concepções das professoras que incidem na compreensão acerca da apropriação do SEA pelos estudantes com DI; Tipos de mediação desenvolvidos pelas professoras; e Práticas mediadoras. Identificaram-se também três tipos de concepções: inclusiva, excludente integrativa e excludente restritiva, analisaram-se cinco tipos de mediação e três práticas mediadoras: excludentes, inclusivas e instáveis. Verificou-se uma relação direta entre as concepções excludentes integrativas e restritivas e a prática pedagógica baseada no ensino homogêneo e/ou fundamentado na crença da incapacidade de aprendizagem do estudante com DI. As concepções inclusivas revelaram preocupação das professoras em atender às diferenças, e motivar os estudantes. Quanto às mediações, a P2 realizou um maior quantitativo de mediações qualitativas direcionadas ao ensino da escrita. A P3 apelava para a motivação, e a P1 mediava de forma coletiva, sem atenção ao estudante com DI. Observou-se um descompasso entre os discursos inclusivos e as práticas mediadoras instáveis. Concluiu-se que as práticas se caracterizaram, na sua maioria, pela ausência de um planejamento com atenção às diferenças, o que reforçava o ensino homogêneo e simultâneo. Almeja-se que este estudo promova uma reflexão sobre o ensino da escrita no contexto inclusivo da sala de aula. O que implica atender aos diferentes níveis de conhecimentos da escrita, a fim de promover mudanças na concepção de professores sobre a capacidade de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, bem como, a necessidade de rever as estratégias de ensino para atender a todo e qualquer estudante.

Palavras-chave: deficiência intelectual; prática mediadora; concepções dos professores; apropriação da escrita.

ABSTRACT

This research characterized the mediating practice of teachers in the early years of Elementary School regarding the appropriation of the alphabetic writing system (AWS) by students with intellectual disabilities - DI. It was based on the historical-cultural theory (Vigotski, 2007), especially on the concept of mediation. The research, with a qualitative approach, took place in a public school in the municipality of Fortaleza-CE, with the participation of three teachers, from the 1st, 2nd and 5th years of Elementary School. Semi-structured interviews were conducted, a survey of the writing characteristics of students with ID, analysis of the writing of students with ID by their teachers, and classroom observation. The results were organized in three axes: Types of conceptions of teachers that focus on the understanding of the appropriation of AWS by students with ID; Types of mediation developed by teachers; and Mediating practices. Three types of conceptions were identified: inclusive, integrative exclusion and restrictive exclusion, five types of mediation and three mediating practices were analyzed: excluding, inclusive and unstable. There was a direct relationship between integrative and restrictive exclusionary conceptions and pedagogical practice based on homogeneous teaching and/or based on the belief of the student's inability to learn with ID. Inclusive conceptions revealed teachers' concern to address differences, and motivate students. As for mediations, T2 carried out a greater quantity of qualitative mediations directed to the teaching of writing. T3 appealed to motivation, and T1 mediated collectively, without attention to the student with ID. A mismatch was observed between inclusive discourses and unstable mediating practices. It was concluded that the practices were characterized, for the most part, by the absence of planning with attention to differences, which reinforced homogeneous and simultaneous teaching. It is hoped that this study promotes a reflection on the teaching of writing in the inclusive context of the classroom. This implies attending to the different levels of writing knowledge, in order to promote changes in the conception of teachers about the learning capacity of students with intellectual disabilities, as well as the need to review teaching strategies to serve each and all students.

Keywords: intellectual disability; mediating practice; teacher's conceptions; appropriation of writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Escrita de E1.....	84
Figura 2 -	Escrita de E2.....	84
Figura 3 -	Escrita de E3.....	84
Figura 4 -	Escrita de E1_ampliada A.....	102
Figura 5 -	Escrita de E2_ampliada.....	103
Figura 6 -	Atividade de E1.....	105
Figura 7 -	Atividade de E2.....	105
Figura 8 -	Formação de palavras com o apoio de imagem e sílaba móvel	107
Figura 9 -	Apoio de letras móveis.....	108
Figura 10 -	Uso do alfabeto móvel.....	109
Figura 11 -	Capa da Apostila utilizada por E3.....	118
Figura 12 -	Escrita da E2_ampliada B.....	124
Figura 13 -	Atividade do material estruturado para o 2º ano.....	156
Figura 14 -	Atividade da apostila de E3.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Estudos por tipo e ano.....	41
Quadro 2 -	Pesquisas analisadas na subseção 1.....	42
Quadro 3 -	Pesquisas analisadas na subseção 2.....	49
Quadro 4 -	Pesquisas analisadas na subseção 3.....	57
Quadro 5 -	Pesquisas analisadas na subseção 4.....	61
Quadro 6 -	Quantitativo de estudantes com deficiência intelectual por distrito de educação.....	72
Quadro 7 -	Identificação das professoras.....	74
Quadro 8 -	Identificação dos estudantes.....	75
Quadro 9 -	Quantitativo de estudantes da turma.....	77
Quadro 10 -	Imagens usadas na sondagem.....	80
Quadro 11 -	Escrita de E1.....	84
Quadro 12 -	Escrita de E2.....	84
Quadro 13 -	Escrita de E3.....	84
Quadro 14 -	Tipos de Mediações identificadas na prática das professoras participantes.....	90
Quadro 15 -	Organização para análise dos dados.....	94
Quadro 16 -	Concepções das professoras acerca da apropriação do SEA por estudantes com DI.....	96
Quadro 17 -	Características dos tipos de concepção.....	97
Quadro 18 -	Mediações relevantes.....	132
Quadro 19 -	Exemplos de mediação (Questionamento para a criança se concentrar em uma atividade de leitura ou escrita).....	136
Quadro 20 -	Exemplos de mediação (Reflexão sobre a escrita de palavras para respostas de atividades e questões).....	139
Quadro 21 -	Exemplo de mediação (Utilização de palavras lacunadas para mobilizar conhecimentos das suas escritas).....	143
Quadro 22 -	Exemplos de mediação (Utilização de letras ou sílabas móveis para auxiliar na escrita de palavras).....	146
Quadro 23 -	Exemplos de mediação (Elogios à competência da criança na resolução da atividade/questão).....	150
Quadro 24 -	Resumo das categorias de análise.....	155
Quadro 25 -	Práticas mediadoras.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana das Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ARCA	Alfabetização com Recursos Abertos de Comunicação Alternativa
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
CAA	Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa
CAPES	Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior
CODIN	Coordenadoria de Diversidade e Inclusão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PADI	Projeto de Alfabetização da Área da Deficiência Intelectual
PB	Português Brasileiro
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIS	Plano de Intervenção Semanal
PNAD	Plano Nacional por Amostra de Domicílio Contínuo
SAC	Sala de Aula Comum
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEFE	Sistema de Ensino Família e Escola
SD	Síndrome de Down
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
SPAEC	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DA LITERATURA.....	27
2.1	Deficiência intelectual.....	27
2.1.1	<i>Breve história da concepção da deficiência.....</i>	28
2.1.2	<i>Deficiência intelectual e a Teoria Histórico-Cultural: a importância da mediação.....</i>	29
2.2	A apropriação do sistema de escrita alfabética.....	34
2.2.1	<i>O estudante com deficiência intelectual e a apropriação do sistema de escrita alfabética.....</i>	38
2.3	Revisão da literatura.....	40
2.3.1	<i>Mediação pedagógica e a escrita de crianças com deficiência intelectual.....</i>	41
2.3.2	<i>Mediação pedagógica e deficiência intelectual.....</i>	49
2.3.3	<i>Concepção de professores acerca da inclusão de estudantes com deficiência intelectual.....</i>	56
2.3.4	<i>Concepção de professores acerca da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.....</i>	61
3	PERCURSO METODOLÓGICO – O CAMINHO PARA A CAMINHADA.....	68
3.1	Lócus e os participantes da pesquisa.....	70
3.2	Procedimentos para construção dos dados.....	75
3.2.1	<i>Entrevista semiestruturada.....</i>	75
3.2.2	<i>Observação em sala de aula.....</i>	76
3.2.3	<i>Sondagem das características de escrita dos estudantes com DI.....</i>	79
3.2.4	<i>Análise da escrita dos estudantes pelas professoras.....</i>	86
3.3	Organização dos dados.....	87
4	ANÁLISE DOS DADOS – OLHARES NA CAMINHADA.....	95
4.1	Tipos de concepções das professoras que incidem na compreensão acerca da apropriação do SEA pelos estudantes com DI.....	96

4.1.1	<i>Concepção inclusiva</i>	98
4.1.2	<i>Concepção excludente</i>	111
4.1.2.1	<i>Concepção excludente integrativa</i>	112
4.1.2.2	<i>A concepção excludente restritiva</i>	119
4.2	Tipos de mediação utilizadas pelas professoras	131
4.2.1	<i>Questionamento para a criança se concentrar em uma atividade de leitura ou escrita</i>	135
4.2.2	<i>Reflexão sobre a escrita de palavras para respostas de atividades e questões</i>	138
4.2.3	<i>Utilização de palavras lacunadas para mobilizar conhecimentos das suas escritas</i>	142
4.2.4	<i>Utilização de letras ou sílabas móveis para auxiliar na escrita de palavras</i>	145
4.2.5	<i>Elogios à competência da criança na resolução da atividade/questão</i>	149
4.3	Práticas mediadoras	153
4.3.1	<i>Prática mediadora excludente</i>	155
4.3.2	<i>Práticas mediadoras inclusivas</i>	161
4.3.3	<i>Práticas mediadoras instáveis</i>	165
5	CONCLUSÃO	174
5.1	Contribuições do presente estudo	178
5.2	Implicações da pesquisa para estudos futuros	179
5.3	Limites do estudo	179
	REFERÊNCIAS	180
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	188
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA	189
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	191
	ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL PELO MENOR	194
	ANEXO C – CONTINUAÇÃO DO PARECER: 7.344.779 APROVADO	196

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetivou caracterizar a prática mediadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual.

Nossa pesquisa está vinculada ao projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) coordenado pela professora Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes, intitulado “Práticas pedagógicas de professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de Fortaleza: um estudo colaborativo acerca das estratégias, atividades e avaliação de crianças que apresentam deficiência intelectual”. Essa vinculação ocorreu pelo Programa Observatório da Educação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME- Fortaleza)¹, o qual estabeleceu convênio com algumas universidades cearenses, dentre elas a Universidade Federal do Ceará.

Esse estudo PIBIC já foi concluído, no entanto, integra um conjunto de pesquisas coordenadas pela professora Adriana Leite Limaverde Gomes, que se encontra em andamento, do qual fazemos parte, e que abrange a participação de estudantes de iniciação científica e da pós-graduação. Com o intuito de uma melhor compreensão do texto, optamos por nomeá-lo de pesquisa PIBIC ou com a referência Gomes (2022/2023), mas deixamos claro que tanto esse estudo como o nosso são partes integrantes de uma pesquisa mais abrangente.

O interesse em nos vincular a esse projeto da professora deu-se, principalmente, pela relação que ele mantém com a nossa atuação profissional, visto que somos professoras da rede de Fortaleza desde 2007, e, na maior parte do tempo, lidamos com turmas do segundo ano do ensino fundamental. No decorrer desses anos, tivemos experiências como professora de estudantes com deficiência intelectual. No primeiro momento, não sabíamos como promover a inclusão, nossas atitudes se assemelhavam à integração desses estudantes. Fazíamos atividades direcionadas às suas especificidades, as quais eram diferenciadas do restante da turma, pois, na maioria das vezes, o estudante com deficiência ficava isolado.

¹ O Observatório da Educação (Lei 11.207/2021) desenvolve pesquisas educacionais junto à Rede Municipal de Ensino e às Universidades do Ceará. Além disso, incentiva o estudo e a qualificação permanente dos servidores, sendo também prioridade dentro da política de valorização da categoria profissional da Educação

Aos poucos, com a práxis pedagógica², modificamos nossas ações para incluir esses discentes com deficiência intelectual em todas as atividades sugeridas para a turma.

A pesquisa PIBIC, a qual nos vinculamos, objetivou investigar as práticas de alfabetização de crianças com DI, desenvolvidas por professores do ciclo de alfabetização e dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Fortaleza, Ceará. Iremos nos deter agora em compartilhar alguns dados da pesquisa PIBIC norteadora dos nossos estudos, aqui já mencionada. Esses dados serão apresentados para justificar a delimitação da nossa pesquisa. No Capítulo 1, na subseção de revisão bibliográfica, retomaremos algumas informações da pesquisa PIBIC, analisando de que forma nossa pesquisa se diferencia dela.

O estudo PIBIC foi realizado em duas escolas municipais de Fortaleza, com um total de seis professoras com atuação no segundo, terceiro e quarto anos, em turmas que tinham estudantes com DI. Neste estudo, para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas, sessões reflexivas individuais e coletivas com as professoras participantes, bolsistas PIBIC e a coordenadora da pesquisa, observações na sala de aula e avaliação da escrita dos estudantes com DI matriculados nas turmas dessas professoras.

De acordo com a análise dos dados da pesquisa PIBIC, ocorreu a identificação de três tipos de práticas pedagógicas dos professores participantes: tradicionais segregadoras, em movimento/alternância e transformadora inclusiva. A prática segregadora caracteriza-se pelo ensino tradicional, voltado para a alfabetização com o uso de famílias silábicas e atividades diferenciadas para as crianças com deficiência intelectual e aquém de suas capacidades cognitivas. Houve, também, a preocupação em incluir os estudantes com deficiência, perceber seus interesses, o que denota uma postura de mudança. Apesar disso, as atividades propostas aos discentes com deficiência não promoviam qualquer esforço cognitivo. Essa postura de oscilação foi denominada no relatório PIBIC/2022 como uma prática de movimento/alternância. Quando as

² O conceito de práxis ao qual nos referimos está vinculado aos estudos de Paulo Freire(1987), que diz respeito ao movimento da reflexão sobre a prática pedagógica imbuída dos estudos realizados e da própria construção formativa como pessoa e professora em busca de uma ação transformadora da ação pedagógica em prol de uma educação transformadora.

características da ação pedagógica das professoras participantes da pesquisa demonstraram uma percepção da individualidade de estudantes com DI e usaram recursos e materiais para a sua participação efetiva na aula, isso se caracterizou como uma prática transformadora e inclusiva.

Os resultados da pesquisa PIBIC mencionada, revelaram em todas as turmas, ausência de atividades que desenvolvessem a língua escrita das crianças com deficiência intelectual, bem como a falta de planejamento e/ou ação mediadora direcionada a essas crianças.

A pesquisa PIBIC observou também que havia, por parte das docentes, contradições entre suas falas e suas práticas pedagógicas. Algumas professoras afirmaram considerar as individualidades dos estudantes para elaboração dos planejamentos. No entanto, suas práticas se mostraram segregadoras, sem oportunizar o ensino da língua escrita para os discentes com DI. De acordo com os dados, as concepções dessas professoras sobre a aprendizagem da criança com DI não refletem na sua prática, por desconsiderar a presença dessas crianças em suas salas de aula. Por vezes, as docentes aludem à necessidade de considerar as individualidades das crianças com DI. No entanto, em suas práticas, não ocorrem mudanças em direção a essa preocupação.

Dentre as inúmeras concepções observadas na pesquisa PIBIC, como as concepções sobre educação, alfabetização e deficiência intelectual, o que mais nos inquietou foram as concepções das professoras acerca da escrita da criança com DI. Essas docentes demonstram não compreender o processo de apropriação da escrita dessas crianças e acreditam que elas avançam apenas em sua socialização no ambiente escolar. Isso sugere, como apontam alguns autores (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010; Borashi, 2013; Oliveira, 2018), que essas professoras desacreditam da capacidade de aprendizagem das referidas crianças.

Outro aspecto que nos chamou a atenção no relatório de pesquisa corresponde às descrições das aulas, tendo em vista que foi observada por essa pesquisa a ausência de mediação, a falta de planejamento e/ou qualquer interação pedagógica direcionada para aprendizagem da escrita dessas crianças inseridas nessas salas de aula.

Assim, fundamentamos nossa pesquisa com o interesse em ampliar os dados do estudo de origem, bem como para estabelecer nosso objetivo de estudo. Desse modo, pretendemos caracterizar, especificamente, a prática mediadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à apropriação do

sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual.

Com base nos resultados da pesquisa PIBIC, fundamentamos nossa hipótese na crença de que as concepções dos professores sobre a aprendizagem da escrita de estudantes com DI podem refletir em suas estratégias de mediação para esses estudantes, ou mesmo, repercutir na ausência de qualquer ação mediadora. Apesar disso, compreendemos que o lócus da pesquisa é complexo e é influenciado por variáveis, sendo elas, subjetivas e objetivas. As primeiras dizem respeito à própria construção do sujeito, suas vivências e crenças. Enquanto as segundas (objetivas) são aquelas próprias do ambiente escolar e das condições de trabalho das professoras, sendo assim, essa relação não se dá de forma linear.

Na nossa formação inicial, o campo de estudo da Educação Especial sempre foi algo que nos chamou a atenção desde a graduação, com a realização da formação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará desde 2007, mesmo ano em que ingressamos como professora temporária da Prefeitura de Fortaleza. Na graduação, cursamos a disciplina de Educação Especial, que, de modo geral, apresentava os tipos de deficiência e suas características. Nesse momento acadêmico, foi despertado o interesse por pesquisar o desenvolvimento comunicativo na aprendizagem da pessoa com paralisia cerebral, utilizando, especificamente, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), tendo sido essa a nossa abordagem do trabalho de conclusão de curso.

O trabalho de conclusão de curso consistiu em analisar a importância do desenvolvimento comunicativo na aprendizagem da pessoa com Paralisia Cerebral. Foi realizado um estudo bibliográfico, que, ao final, apontou a necessidade de promover o desenvolvimento da comunicação em pessoas com paralisia cerebral, a partir de auxílios comunicativos, para aumentar suas possibilidades de atuação no meio e, assim, colaborar com o desenvolvimento de suas aprendizagens. Na especialização em Psicopedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009), investigamos as contribuições da psicopedagogia no processo de aquisição da escrita e da leitura de crianças. Os resultados desse estudo apontam para a superação de concepções psicopedagógicas baseadas em adaptações de ensino, as quais centravam a resolução da queixa trazida na dificuldade apresentada pelo aprendente, e, na sua adaptação ao meio. Trata-se de uma concepção fundamentada no modelo médico de diagnosticar e tratar, o que pouco contribui para a compreensão real da queixa apresentada e para a sua solução.

As contribuições surgem quando a psicopedagogia questiona e propõe uma nova forma de compreender a dificuldade apresentada para além do sujeito, compreendendo-o de uma forma integral, nos aspectos afetivo, social, corporal e cognitivo, além de considerar diferentes possibilidades de investigação sobre a queixa trazida. Assim, ampliou-se o olhar do psicopedagogo para o processo de aprendizagem e para os diferentes elementos que o influenciam. Concluímos que essas mudanças possibilitaram uma real contribuição para a compreensão das dificuldades apresentadas no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças.

No trabalho de conclusão de curso na especialização, apesar de termos estudado sobre as contribuições na área da psicopedagogia para o desenvolvimento da escrita e da leitura de crianças, não aprofundamos os estudos sobre a deficiência intelectual, mais especificamente, acerca do funcionamento cognitivo dos estudantes que apresentam DI, assim como sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) particularmente por essas crianças. No entanto, a partir da necessidade que se apresentava na prática de atender a esse público na sala de aula comum (SAC), buscamos realizar leituras que possibilitam a apropriação de conhecimentos nesse âmbito. Compreendemos que não é necessária uma formação específica para a atuação do professor da sala de aula comum junto aos estudantes, público-alvo da Educação Especial. No entanto, julgamos necessária uma formação numa perspectiva inclusiva para que possamos atender às diferenças da sala de aula, independentemente de serem crianças com deficiência ou não.

Concomitante aos estudos realizados de maneira individual e por iniciativa própria, em 2017, atuamos como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo a oportunidade de nos apropriar de conhecimentos mais específicos relacionados ao funcionamento cognitivo e à apropriação do SEA pelo estudante com DI. Os discentes com deficiência intelectual eram matriculados no AEE mediante a apresentação do laudo na escola. Essa experiência nos possibilitou um olhar mais elaborado sobre as deficiências, e, em especial, sobre a DI, pois os discentes com essa deficiência eram quantitativamente maiores, assim, os desafios que se apresentavam também envolviam os estudantes com DI. Esses desafios se davam majoritariamente na participação e na resolução de atividades significativas para esses estudantes em sala de aula. Foi nesse momento que as estratégias

de mediação junto aos discentes com DI deixaram de ser intuitivas e passaram a ser intencionais, pois já compreendíamos algumas características apresentadas pelas pessoas com esse tipo de deficiência, tais como a dificuldade de memorização, atraso no desenvolvimento cognitivo e de desempenho de atividades de rotina diária, dentre outras especificidades. Juntamente a isso, faz-se necessário valorizar, nesses estudantes, aspectos intrínsecos a todo ser humano, sua personalidade, seus conhecimentos adquiridos, suas experiências, seus desejos, sua atuação sobre o meio, enfim, tudo que o constitui enquanto pessoa.

Por fim, a atuação no AEE nos possibilitou, ainda – por meio dos atendimentos, estudos de caso e das formações³ –, compreender melhor que as características, geralmente observadas nos alunos com DI, se apresentam de modo diversificado e que a prioridade deve ser a busca pelas potencialidades desse aluno, pois, apesar do ritmo diferenciado na aprendizagem, eles passam pelos mesmos processos de aprendizagem dos estudantes sem deficiência. (Boneti, 1999; Gomes, 2006; Silva, 2012, 2019; Oliveira et al., 2017)

Diante da nossa atuação profissional, como mencionamos, no ciclo de alfabetização e como professora do AEE, temos nos deparado com a dicotomia entre a gestão de resultados na escola e a educação inclusiva. Assim, vivenciamos como ocorrem, de fato, essas duas realidades nas escolas públicas de Fortaleza e como a busca por resultados tem impactado a inclusão de discentes matriculados nessas instituições. Deter-nos-emos a explicar essa realidade no decorrer do texto.

A Educação Básica do município de Fortaleza tem alcançado resultados de excelência na alfabetização de crianças nos últimos anos, o aumento dos índices de desempenho das avaliações externas, em especial do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE- Alfa), tem demonstrado elevado número de crianças que concluem o segundo ano do ensino fundamental com alfabetização completa. Podemos pontuar que a definição de classificação de alfabetização completa no SPAECE-Alfa se dá de acordo com os acertos nos descriptores⁴ solicitados pela prova. No entanto, não coadunamos com

³ Inicialmente ocorreu uma formação de uma semana, que abordava aspectos gerais para o trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE), após ocorrerem formações mensais organizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

⁴ É um conjunto de elementos que discriminam as habilidades solicitadas pela avaliação do SPAECE-

esse modelo de avaliação padronizado. Consideramos que existe um treino para realização dessa prova, o que, no mais, comprova que os estudantes aprenderam a responder às questões exigidas sem se apropriar da leitura e da escrita como um instrumento de atuação e modificação do meio. Corroboramos Perrenoud (1999, p. 44, grifos do autor), quando afirma que

[...] as competências que se escondem “sob” a excelência escolar não são tão límpidas quanto a escola gostaria de fazer crer. Longe de apelar a uma compreensão profunda, a excelência é, frequentemente, uma questão de *conformismo* ou de *hábito*. Ora, para interiorizar *bons hábitos*, para adquirir automatismos eficazes em situações bem estereotipadas, não é necessário mobilizar recursos intelectuais ou culturais exorbitantes. Podem bastar boa *memória*, um certo *perfeccionismo*, uma constante *aplicação* na observação e imitação do modelo magistral, na memorização e aplicação de regras.

Percebemos que o ensino voltado para atender à excelência de resultados não provoca a aprendizagem, pois é mecânico e repetitivo, não mobiliza o intelecto ou os conhecimentos construídos pelos estudantes. Assim, essa abordagem pedagógica que prioriza a busca por padronização do ensino não coaduna com um ensino inclusivo, que privilegia o ensino que atende às diferentes maneiras de aprendizagem dos estudantes em uma turma.

Portanto, mesmo com o aumento no número de matrículas de estudantes que apresentam algum tipo de deficiência não é garantia de que eles tenham sucesso no seu processo de aprendizagem e, mais especificamente, no seu processo de alfabetização. Fato esse que podemos refletir a partir do contexto de que nem sempre esses alunos realizam a Avaliação Diagnóstica em Rede e, mesmo que participem da avaliação externa SPAECE-Alfa, sua pontuação não conta para os índices de desempenho das escolas.

A busca dos gestores das escolas por índices cada vez mais altos, para estarem bem-posicionados nos ranqueamentos das escolas, tem direcionado cada vez mais a prática do professor e as ações pedagógicas da coordenação escolar para atender à demanda dessa avaliação. Assim, o currículo passa a ser exclusivamente voltado aos descriptores exigidos pela prova. Se antes existia uma preocupação sobre a aprendizagem do estudante, agora se tem uma dedicação para um melhor desempenho nessa avaliação.

Alfa, a partir dos quais são elaboradas as questões desta avaliação. Como por exemplo, identificar rimas, identificar o número de sílabas das palavras, ler palavras no padrão canônico e não canônico, identificar informações explícitas no textos e identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros, dentre outros.

Diante da preocupação excessiva com os resultados, temos um prejuízo na aprendizagem de todos os estudantes, os quais têm seu currículo reduzido e sua vivência escolar voltada à preparação para a avaliação externa. Observamos ainda danos maiores aos discentes com deficiência, os quais, por não contarem na nota final da escola, são, muitas vezes, excluídos do processo de preparação e não detêm a atenção de docentes e gestores para a aquisição dos descritores exigidos. Apesar de não concordarmos com as ações de preparação para a realização dessa avaliação externa, consideramos que os estudantes com deficiência poderiam se beneficiar dela, já que promovem, na maioria das escolas, reforços escolares no contraturno. Favorecer-se-iam também do aspecto do estigma da exclusão, já que sua não participação no processo de preparação os coloca à margem das ações pedagógicas, uma vez que, em sua maioria, elas são voltadas para o aperfeiçoamento do desempenho da prova.

Acreditamos que a consequência causada por essa exclusão, já no ciclo de alfabetização, se reverbera por toda escolaridade do estudante com deficiência. Nos anos iniciais, os quais compreendem do primeiro até o quinto ano do ensino fundamental, temos uma importante e decisiva etapa da escolaridade, a qual engloba, entre outras coisas, a apropriação do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Por isso, nossa intenção de pesquisa se dá, prioritariamente, nos anos iniciais.

Com relação ao ensino da escrita, compreendemos que, quando o professor tem propriedade das características de escrita de seus alunos, consequentemente, ele está amparado pelos conceitos de Desenvolvimento Real e de Zona de Desenvolvimento Proximal⁵, elaborados por Vygotsky (2007), já que conseguirá compreender o que o estudante já consolidou com relação ao SEA e aos conhecimentos que estão em vias de desenvolvimento. Para Vygotsky (2007), a aprendizagem do ser humano é formada em sua interação com o meio, e é por meio dela que ocorre o desenvolvimento do sujeito. Nesse entendimento, postula também sobre a importância da mediação para a formação das funções psicológicas superiores, dentre elas a língua escrita.

Nesse contexto, ressaltamos que as estratégias de mediação sejam

⁵ A Zona de Desenvolvimento Proximal consiste no intervalo entre o desenvolvimento real, que consiste nos conhecimentos já adquiridos, e o desenvolvimento potencial, que são os conhecimentos que podem ser consolidados. Na zona de desenvolvimento proximal é possível observar aquilo que a criança consegue fazer com ajuda.

pautadas em vivências histórico-culturais, as quais valorizam a construção do conhecimento do estudante a partir da sua interação com o meio. Assim questionamos as práticas pedagógicas tradicionais, pautadas no ensino transmissivo e centradas no professor, visto que elas não atendem a essa perspectiva mediadora entre docente e discente e entre grupos de estudantes, e, também, não proporcionam uma aquisição do SEA numa perspectiva do letramento.

Soares (2003, 2008, 2009, 2022) traz uma discussão sobre letramento e alfabetização, e enfatiza que são indissociáveis e atuam como fenômenos que ocorrem de forma independente. Além disso, segundo a autora, nem o letramento e nem a alfabetização são pré-requisitos um para o outro. O “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2009, p. 44). Práticas essas que ocorrem dentro e fora da escola e que proporcionam o uso de textos significativos aos estudantes. A alfabetização, como aquisição do SEA, se dá no movimento do letramento, mas “é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita” (Soares, 2003, p. 19).

A respeito desse ensino tradicional, Morais (2012) esclarece que, durante muito tempo, a escola se pautou nesse tipo de ensino, na transmissão de códigos e na correlação entre fonemas e letras. No entanto, para que isso pudesse ocorrer de maneira satisfatória, segundo as teorias tradicionais, era necessária uma preparação, um conjunto de atividades que tornaria o estudante apto a aprender a ler e a escrever. Para o autor,

sem participar de práticas de leitura e de textos reais e sem poder ler ou escrever palavras, aqueles aprendizes ficavam com atividades há pouco mencionadas: traçar linhas sinuosas, cobrir pontinhos e coisas assemelhadas. Isso pode nos ajudar a compreender por que os índices de fracasso permaneceram aterrorizantes [...]. (Morais, 2012, p. 42).

O autor ressalta, ainda, a inconstância das práticas das professoras para a alfabetização. Muitas retornam rotineiramente aos métodos de repetição e cópias, mesmo com estudos e formação para o ensino voltados ao letramento e à apropriação da escrita alfabética.

Com relação ao fracasso na alfabetização, mencionado pelo autor, continuamos a reproduzir altos índices de analfabetismo nos últimos anos. Estima-se que existam 10 milhões de brasileiros analfabetos, principalmente na população

preta e parda (Nazar, 2023).

Segundo o Plano Nacional por Amostra de Domicílio Contínuo (PNAD), realizado no terceiro trimestre de 2022, apenas uma entre quatro pessoas com deficiência concluíram o ensino básico. Outro dado relevante para nossa pesquisa é a comparação da taxa de analfabetismo, que, na população sem deficiência, fica em 4,1%, enquanto na população com deficiência chega a ser 19,5 % no Brasil e 31,2% no Nordeste (Gomes, 2023). Dados anteriores já demonstravam que, quando comparadas com outras deficiências, as pessoas com deficiência intelectual têm um percentual maior de analfabetismo. Dados do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 1997 até 2006, apontados em alguns estudos (Meletti; Bueno, 2011; Gonçalves et al, 2015), o acesso ao ensino sistematizado em escolas regulares não favoreceu a alfabetização para essa população.

Os dados compartilhados mostram a dificuldade encontrada por pessoas com deficiência, e, mais especificamente, por pessoas com deficiência intelectual, de concluir seus estudos básicos. Podemos refletir que um fator determinante para isso seja a não alfabetização desse público mesmo tendo acesso ao ensino regular. Para Iacono (2012, p 94), estudantes com deficiência intelectual

[...] têm chegado no segundo segmento do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano - analfabetos ou semianalfabetos, com dificuldade acentuada na aquisição da escrita, depois de uma trajetória difícil nos anos iniciais da escolarização, [...] muitas, vezes frustrados e apenas tolerado dentro da escola por seus pares e pelos próprios professores.

Consideramos a apropriação da leitura e da escrita como elemento essencial para a inclusão de estudantes com deficiência, uma vez que, para qualquer pessoa, ser inserida no mundo letrado amplia suas possibilidades de vivências e participação social. Assim, não seria diferente com pessoas com deficiência, mais especificamente, com deficiência intelectual (Pan, 2008; Iacono, 2012; Oliveira, 2018).

Para Smolka (1993), a escola tem se tornado um ambiente seletivo. A autora problematiza o ensino em massa, por meio do qual se objetiva ensinar um maior número de crianças em um menor tempo possível, excluindo, assim, as crianças que não se adéquam a esse tipo de ensino.

Nesse sentido, Soares (2021) ressalta a importância do ensino de práticas sociais de leitura e de escrita (letramento) alinhadas ao ensino do sistema de representação da escrita (alfabetização). Essa autora colabora para o entendimento do ensino da escrita de forma dialógica, rompendo com práticas de repetições, cópias e textos descontextualizados.

Para esses autores, o estudante deve pensar sobre a escrita, no sentido de seu uso pessoal e social, mas também deve construir dialogicamente seus conceitos sobre a escrita alfabética. Diante do panorama apresentado, a questão central do nosso estudo é: Como tem se caracterizado a prática mediadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual?

Seus desdobramentos consistem em: Que concepções os professores apresentam sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual? Quais mediações apresentadas por professores para o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual? Como essas concepções dos professores orientam suas estratégias para mediar a apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual?

Diante do exposto, o objetivo geral desta investigação visa a caracterizar a prática mediadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual.

Como objetivos específicos, temos o propósito de analisar as concepções dos professores sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual; discorrer os tipos de mediação apresentadas por professores para o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual; e investigar a relação entre as concepções dos professores e as estratégias de mediação no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual.

A dissertação está organizada em cinco capítulos.

No primeiro, temos a introdução na qual apresentamos o tema com a contextualização e delimitação do objeto de estudo, a hipótese, a justificativa e

os objetivos.

O segundo capítulo consiste na fundamentação teórica e na revisão de literatura. Discorremos sobre a concepção da deficiência e a mediação pedagógica com base na Teoria Histórico-Cultural. Nos fundamentamos também na Psicogênese da Língua Escrita para os estudos sobre a apropriação da escrita alfabética. A revisão de literatura orientou nossa investigação com estudos que se aproximaram da nossa temática.

O terceiro capítulo é o percurso metodológico, com a escolha do lócus e dos sujeitos da pesquisa, no detalhamos os procedimentos e como ocorreu a coleta e a organização dos dados.

Prosseguimos com a análise dos dados no capítulo quatro, que foi organizada em três categorias: 1) Tipos de concepções das professoras que incidem na compreensão acerca da apropriação do SEA pelos estudantes com DI; 2) Tipos de mediação desenvolvidos pelas professoras; 3) práticas mediadoras.

No último capítulo, temos, de forma concisa, os resultados observados nas categorias e subcategorias de análise com base nos objetivos desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DA LITERATURA

Ninguém nasce feito, [...] ninguém nasce marcado para ser isto ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. “Somos programados, mas, para aprender”. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social. (Paulo Freire, 2001, p. 50)

Esta pesquisa fundamenta-se no interesse de ampliar os estudos sobre mediação pedagógica para a escrita junto a estudantes com deficiência intelectual com um olhar específico para os anos iniciais do ensino fundamental. Ancora-se em pressupostos teóricos acerca da apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), baseados na Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999; Morais, 2012; Ferreiro, 2013; Soares, 2008; 2021), pois essas fundamentações teóricas colaboram e medeiam o processo de formação de estudantes escritores e leitores de maneira mais significativa e eficaz.

Para o entendimento sobre mediação pedagógica, contamos com a fundamentação teórica de Vygotsky (2007), com a Teoria Histórico-Cultural, a qual comprehende o sujeito como um ser social, o qual, portanto, aprende a partir da interação com o meio que o circunda e alcança o desenvolvimento psíquico superior por meio da aprendizagem.

Finalizamos este capítulo com a apresentação da revisão da literatura, que foi organizada a partir de descriptores baseados nas pesquisas selecionadas e analisadas com base em nosso objeto de estudo.

2.1 Deficiência intelectual

Neste tópico, discorremos a respeito da deficiência intelectual. Primeiramente, expomos, de forma sucinta, as concepções da deficiência ao longo da história. Em seguida, abordamos acerca da definição da deficiência intelectual com base na Teoria Histórico-Cultural e sobre o papel da mediação na interação do indivíduo e do meio social.

2.1.1 Breve história da concepção da deficiência

As concepções de sociedade, de homem e de deficiência moldavam a forma como a pessoa com deficiência era vista e tratada na esfera social. Segundo Mazzotta (2021, p. 16),

[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realistas. Na antiguidade grega, com ideais de ser humano baseados no equilíbrio entre corpo e mente, era comum o infanticídio de crianças que não se enquadram nesse padrão de humanidade. Para os antigos egípcios, a deficiência era uma penalidade aos pecados de vidas anteriores, as pessoas de elevado poder social se sujeitavam a práticas sacerdotais para conseguir a “cura” da deficiência. Já os hebreus consideravam a deficiência como uma impureza, um pecado.

Na Idade Média, a ideia de caridade toma força e as pessoas com deficiência passam a receber certos cuidados, pois, apesar de também conceber uma visão de deficiência como pecado, entendia-se que todas as pessoas, com deficiência ou não, são consideradas cristãos (Kassar, 1999). É nesse período que, em nome da piedade cristã, surgem as instituições que abrigam pessoas com deficiência e os desfavorecidos socialmente.

Esse fato pode indicar que a origem do atendimento à pessoa com deficiência traz algumas características: a abordagem assistencialista-criativa e sua não-identificação específica, mas sua inclusão no “mundo dos desvalidos” também possuidores de alma (por mais errante que pudesse ser). (Kassar, 1999, p. 3)

No fim da baixa Idade Média, com o surgimento do mercantilismo, a concepção de ser humano começa a sofrer alterações. Aos poucos, o teocentrismo dá lugar ao antropocentrismo, “a partir da valorização da natureza e da exaltação do conhecimento construído pelo homem - conhecimento mundano” (Kassar, 1999, p. 4).

As teorias científicas apontam a deficiência não mais pelo pecado, e sim por fatores hereditários/biológicos. Essa abordagem seria justificativa para uma nova sociedade em ascensão, na qual segregou os seres humanos, pelo empirismo científico, em “raças” superiores e inferiores, e em categorias de sociabilidade (no caso das pessoas com deficiência) (Kassar, 1999).

A Teoria da Degenerescência (transmissão hereditária da deficiência) foi por muito tempo explicação para a deficiência intelectual, e encontramos resquícios dessa mentalidade até os dias de hoje (Kassar, 1999). Por meio de

experimentos científicos com autópsias de pessoas com DI, justificava-se, pelo tamanho menor do crânio, a origem biológica dessa deficiência e sua irreversibilidade (Kassar, 1999).

Em contraponto a essa visão inativa e determinista da sociedade, surge a teoria marxista, a qual critica essa concepção biológica que sustentava a sociedade capitalista, mais especificamente protegia privilégios de uma classe burguesa em detrimento da exploração de todos os que eram considerados uma classe inferior de seres humanos.

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, fundamentada no materialismo histórico e dialético, defendia que o ser humano não era determinado por aspectos biológicos, mas, sobretudo, era constituído a partir de vivências em uma sociedade historicamente construída.

Com base nessa teoria, passaremos na próxima subseção a discorrer sobre a deficiência intelectual e sobre a mediação à luz da teoria de Vigotski.

2.1.2 Deficiência intelectual e a Teoria Histórico-Cultural: a importância da mediação

Atualmente, a concepção de deficiência intelectual é definida pelo 12º manual da Associação Americana das Deficiências Intelectual e Desenvolvimental (AAIDD),

[...] por dificuldades significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, manifestadas em habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência tem origem no período de desenvolvimento que é operacionalmente definido como antes do indivíduo atingir a idade de 21 anos. (Sousa; Redig, 2024, p. 213)

Essa denominação traz aspectos do desenvolvimento intelectual e adaptativo relacionados a práticas sociais. Segundo Vygotsky, na esfera psicológica, o *defeito* não existe para o sujeito com deficiência, mas é na convivência social que há consequências para esse indivíduo. Em um contexto social de possibilidades de interação e aprendizagem, as diferenças biológicas não são determinantes para o desenvolvimento da personalidade.

Para compreendermos a visão de deficiência intelectual de Vygotsky, é necessário entendermos que sua base teórica está ancorada no materialismo histórico/dialético. Assim, esse autor acredita que a humanização ocorre por via do trabalho, ou seja, ao entrar em contato com a natureza, o ser humano a

modifica e modifica a si mesmo, mantém a fonte de sobrevivência por via do trabalho e constitui sua personalidade (Vygotsky, 2000 *apud* Oliveira, 2018)

Desse modo, a pessoa com deficiência intelectual se constitui como ser humano diante das interações sociais reais e a partir de instrumentos sociais presentes em seu tempo histórico (Oliveira, 2018).

A visão biologizante da deficiência encerra a pessoa em sua própria deficiência e a condena a uma vida à margem da sociedade. Ao contrário, Vygotsky (2021) vê a pessoa com deficiência como sujeito ativo em seu tempo histórico. O autor considera as características oriundas de constituição física ou mental de uma pessoa com deficiência, mas não vê o caráter biológico como um fim em si mesmo, assim, conjectura que a personalidade da pessoa com deficiência é definida de acordo com as *exigências sociais* e não pela deficiência em si.

O meio no qual o sujeito com deficiência intelectual vive pode fortalecer as dificuldades encontradas por ele ou oferecer possibilidades para a superação. Desse modo,

a educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, são dadas também tendências psicológicas para direção oposta, que são as que exatamente apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. (Vygotsky, 2021, p. 67)

Segundo Figueiredo et al. (2010), não há diferenças no desenvolvimento cognitivo estrutural entre a pessoa com ou sem deficiência intelectual. No entanto, apontam que podem ocorrer diferenças quanto ao a respeito do funcionamento cognitivo desses sujeitos, tais como, a metacognição, a memória, a atenção e a transferência de conhecimento. A metacognição é a capacidade do indivíduo de mobilizar estratégias relevantes para a resolução de problemas, pessoas com DI apresentam dificuldade de evocar e gerir as informações em situações de aprendizagem (Figueiredo et al., 2010). Com relação a atenção a sujeito com DI em situações de aprendizagem “(...) sentem dificuldade em centrar a atenção nos dados pertinentes.” (Figueiredo et al., 2010, p. 80). A memória é a capacidade de guardar informações e mobilizá-las em situações de resolução de problemas. Pessoas com DI apresentam dificuldade na memória principalmente na memória de curto prazo (Figueiredo et al., 2010 *apud* Ellis, 1969; Gibello, 1992). Essa forma de memória de curto prazo é importante

para manipulação e utilização da informação para execução de tarefas. Já a transferência do conhecimento se dá pela mobilização de um conhecimento consolidado para construir um novo aprendizado, as pessoas com DI têm dificuldade de acessar esse saber e utilizá-lo em diferentes situações para se apropriar de novos conhecimentos (Figueiredo et al., 2010).

No entanto, esses aspectos do desenvolvimento intelectual de pessoas com DI se dão de forma diferente em cada sujeito, dependendo de como essas características se apresentam a partir das vivências sociais desses indivíduos.

Além disso, para Vygotsky (2021, p. 112), “todo defeito cria um estímulo para compensação”. O autor entende que o sujeito que comprehende as dificuldades oriundas quando a deficiência se estabelece no meio social, ou seja, quando toma consciência de sua *insuficiência*, tem a possibilidade de transformar o *defeito* em *força motriz* para compensação e supercompensação da deficiência.

Assim, Adler (1927 apud Vygotsky, 2021, p. 59) vê o desenvolvimento da personalidade pelo movimento dialético entre a inadaptação e o estímulo para supercompensação, ou seja, “[...] a transformação dialética da insuficiência orgânica em impulsos psíquicos para a compensação e supercompensação por meio do sentimento subjetivo da insuficiência”⁶.

Vygotsky (2007) exemplificou que, a partir dos estudos sobre as dificuldades de abstração de pessoas com deficiência intelectual, a educação voltada para elas era baseada exclusivamente no concreto, suprimindo qualquer possibilidade de desenvolvimento da abstração dessas pessoas. O ensino baseado na dificuldade apresentada pela deficiência intelectual inevitavelmente não oferece instrumentos sociais para a supercompensação. Para o autor, o uso do material concreto é um apoio para desenvolver a abstração, que pode ser usado como um meio para desenvolver o abstrato, mas não com o fim em si mesmo.

A história de vida de uma pessoa com deficiência intelectual é única, não se assemelha a outras de pessoas sem deficiência, nem tampouco a outros indivíduos com DI. É importante estarmos cientes das características do funcionamento cognitivo do sujeito com deficiência intelectual, mas, sobretudo, devemos ter em consideração a forma de como esse indivíduo experienciou a

⁶ Apesar dos dois teóricos, Adler e Vygotsky, convergirem no entendimento que o defeito é estímulo para a compensação, divergem da forma como isso ocorre. Adler, aponta a subjetividade como meio para compensação, já Vygotsky acredita na mediação social e nos instrumentos culturais são parte da transformação dialética para a superação da incapacidade.

deficiência diante das relações sociais vividas. Que tipo de vivências foram experienciadas por essas pessoas com DI, elas potencializam a deficiência ou foram canais mediatizados para o desenvolvimento da estrutura psíquica desses sujeitos.

A mediação para estudantes com deficiência intelectual tem demonstrado ser um forte aliado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre elas, a língua escrita (Vygotsky, 2007).

Coadunamos com Vygotsky (2007) quando postula que o desenvolvimento de funções psicológicas superiores se dá indubitavelmente pela interação do sujeito com o meio que o rodeia a partir da mediação de outros seres humanos. Para ele, a relação direta, que ocorre entre o indivíduo e o espaço social no qual convive, lhe possibilitará, desde o nascimento, desenvolver as funções psicológicas elementares, porém o desenvolvimento de funções psicológicas superiores é construído pelo sujeito a partir da sua interação com o meio pela mediação de outra pessoa mais experiente, resultado de um processo dialético. Para que se torne um conhecimento internalizado pelo sujeito, é necessário que, primeiro, seja vivenciado socialmente.

Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológico*). Isso se aplica para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam- se das relações entre indivíduos humanos (Vygotsky, 2007, p. 57-58, grifo do autor).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores modifica as estruturas mentais, possibilitando ao sujeito ir além de suas capacidades impostas pelas dimensões biológicas. Segundo Vygotsky (2007), isso é possível por meio da mediação simbólica, entre o estímulo (S) e a resposta (R), mediados pelo que ele chama de “estímulo de segunda ordem”, o qual é denominado por signo, tendo ação prioritariamente sobre o indivíduo para a formação de comportamentos mediatizados. “O uso dos signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (Vygotsky, 2007, p. 34).

Entendemos esse processo de mediação simbólica como algo complexo, pois são muitas variantes que se dão no ambiente como forma de estímulo e/ou signos (instrumentos psicológicos) na interação do sujeito com o

objeto de conhecimento. Por isso, corroboramos com Figueiredo et al. (2007, p. 78), sobre o processo de mediação que ocorre no ambiente da sala de aula, os quais nos levam a

[...] considerar que, em situações reais de ensino-aprendizagem ou nas interações interpessoais, é possível haver uma variedade de combinações dos elementos mediados e mediadores, resultando em diferentes unidades triádicas, cada uma de caráter diverso, determinado pela natureza das interações focalizadas.

Para esses autores, a mediação pedagógica, fundamentada por Vygotsky (2007), é imprescindível para a apropriação de conhecimentos sobre a língua escrita, como também para a incorporação das estratégias utilizadas pelo mediador na aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Para Vygotsky (2007), é a partir dos conhecimentos escolares, saber científico construído pela humanidade, que são desenvolvidas as neoformações, ou seja, formações psicológicas superiores adquiridas na escola (Friedrich, 2012). Dentre essas formações, destacamos a linguagem escrita, sobre a qual Vygotsky (2007, p. 145) destaca “que se deve ensinar a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” – além de valorizar os saberes trazidos pelas crianças, o autor vê o ensino da escrita como algo significativo e de um valor real para elas.

A aprendizagem da linguagem escrita possibilita o desenvolvimento de funções internas a partir da tomada de consciência e da vontade, quando a criança deixa de realizar algo espontaneamente, mas o faz voluntariamente, com domínio sobre o conhecimento adquirido, ou seja, quando desenvolve suas funções internas.

Outro aspecto da teoria de Vygotsky que queremos discorrer como fundamental para a prática pedagógica, e, assim, também, para a construção de novos conhecimentos do estudante, em especial, aos que apresentam deficiência intelectual, é a Zona de Desenvolvimento Proximal. Compreendemos que a mediação pedagógica deve intencionar auxílios na Zona de Desenvolvimento Proximal para que o estudante construa novos conhecimentos e desenvolva as funções psicológicas superiores.

De acordo com Vygotsky (2007), é na escola que ocorre ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal. Segundo seus estudos, quando a criança amadurece certas funções, o desenvolvimento já está interiorizado pela criança (intrapsíquico) e se concretiza no Desenvolvimento Real. Os futuros conhecimentos possíveis de serem incorporados pela criança, o autor chamou de

Desenvolvimento Potencial, ou seja, a consolidação de conhecimentos que, no momento, ela consegue realizar com ajuda de uma pessoa mais experiente. Entre o que a criança consegue fazer com autonomia e o que consegue fazer com ajuda, encontra-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual figura como processos mentais que estão em estágios embrionários, em processo de amadurecimento.

Vygotsky (2007) pontua que a descoberta da ZDP nos traz novas possibilidades de atuação sobre a aprendizagem e, consequentemente, sobre o desenvolvimento do ser humano, na medida em que elucida a possibilidade de conhecermos para além do que a criança já é capaz de fazer sozinha, o que ela consegue fazer com ajuda e os conhecimentos que estão sendo construídos pela criança. É nessa perspectiva que Vygotsky (2007) chama a atenção para a educação escolar de pessoas com deficiência intelectual. Baseado naquilo que a criança com DI é capaz de realizar sozinha, e, sobretudo, na suposta incapacidade de desenvolver funções intelectuais mais avançadas, a atuação pedagógica tem simplificado as atividades oferecidas a essas crianças. Se a prática pedagógica para pessoas com deficiência intelectual se centra apenas naquilo que considera que ela seja capaz de realizar, na maioria das vezes, tarefas que não elevam o pensamento cognitivo,

estão focando exclusivamente no Desenvolvimento Real. Nesse sentido, essa prática não gera a produção de novos conhecimentos, mas só reforça aquilo que a pessoa com DI já sabe. Ao invés disso, a atuação da mediação pedagógica deve centrar-se na Zona de Desenvolvimento Proximal, para que as aprendizagens que estão sendo desenvolvidas possam passar a serem aprendizagens consolidadas e internalizadas pela pessoa com deficiência intelectual.

Como vimos nesta seção, a mediação pedagógica parte do princípio de que a aprendizagem ocorre pela interação do sujeito com o objeto de conhecimento mediado por outro ser, o qual, no caso, pode ser o professor ou outro aluno mais experiente (Vygotsky, 2007). Desse modo, as estratégias de mediação que serão adotadas durante as atividades que envolvem a escrita devem ser planejadas, tendo como base o conhecimento que o estudante já consolidou e os conhecimentos que ele precisa se apropriar. E, para isso, é fundamental que o docente tenha propriedade das características de escrita dos discentes que compõem sua turma, visto que as estratégias de mediação devem ser adotadas, de maneira intencional, embora, saibamos que algumas estratégias

emergem durante a interação professor-aluno, nesse caso específico (Silva, 2012).

Compreendemos que tais pressupostos sobre mediação pedagógica estão ancorados em estratégias que contemplam, de forma intencional, as especificidades de aprendizagem de cada estudante da turma e, para isso, é fundamental o conhecimento por parte do professor sobre os saberes adquiridos dos estudantes com DI e suas possibilidades de aprendizagem.

2.2 A apropriação do sistema de escrita alfabética

Seguiremos nos aprofundando como ocorre a apropriação da escrita pela criança. Inicialmente, compreendemos ser importante pontuar que temos indubitavelmente o entendimento de que o ensino da escrita é indissociável de uma prática de ensino libertadora (Freire, 1987), em todos os sentidos. Consideramos que, para compreender a importância da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999), é necessário refletirmos que tipo de educação acreditamos e queremos vivenciar nas escolas.

Assim como Freire (1987), acreditamos em uma prática docente libertadora, na qual o estudante é o centro do processo de aprendizagem e é capaz de se tornar, já na escola, um sujeito crítico e atuante no meio social, desde que sejam dadas a ele as condições para isso.

Nesse sentido, é inerente ao discurso da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita o rompimento de concepções sobre alfabetização que se centram sobre métodos de ensino com práticas de escrita de repetição e cópia (Ferreiro; Teberosky, 1999). Na Teoria da Psicogênese, que é fundamentada na Epistemologia Genética⁷, postulada por Piaget, o estudante é um sujeito pensante, e, portanto, seu conhecimento prévio e a construção de novos saberes sobre a língua escrita pelo próprio sujeito devem ser valorizados. Em contrapartida, os métodos tradicionais de alfabetização, os quais consideram o estudante como sujeito passivo, servindo apenas para absorver informações por meio de cópias e repetições das relações de grafema-fonema, são ainda difundidos e utilizados em muitas escolas.

Em sua pesquisa, Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram que as

⁷ A Epistemologia Genética explica como ocorre a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento das estruturas mentais, por meio da inteligência e da atuação do sujeito ao seu meio.

crianças têm o seu próprio modo de pensar sobre a língua escrita, portanto, elas são capazes de realizar notações e construir hipóteses sobre a escrita, independente do modelo de escrita do adulto. Em seus experimentos, as autoras observaram quatro níveis principais de notações das crianças, são eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

O nível pré-silábico caracteriza-se pela escrita de palavras com letras aleatórias sem qualquer relação com sonoridade das sílabas. A criança comprehende que palavras são escritas com letras, faz alternância nas letras para distinguir palavras, começa a se preocupar em registrar uma quantidade mínima de letras por palavra e realiza uma leitura global da que escreveu.

Já na escrita silábica, a criança começa a registrar uma letra para cada sílaba, podendo ou não ter relação com o som desta, assim, pode notar vogais ou consoantes pertinentes ao som da palavra, ou ainda, utilizar letras sem qualquer relação sonora com a palavra, mas que, para ela, representa a sua pauta sonora. Assim, Ferreiro (2013) detalha esse nível psicogenético silábico em três: silábico inicial – quando a criança escreve letras aleatórias e se empenham em realizar a relação entre a letra e o som da sílaba no momento da leitura da sua notação; silábico estrito sem o uso de letras pertinentes – no momento da escrita controlam a quantidade de letras e sílabas orais, sem manter relação entre a letra e o som; e silábico estrito com o uso de letras pertinentes – na escrita utilizam uma letra com o valor sonoro correspondente para cada sílaba da palavra, geralmente as vogais. O nível silábico-alfabético é um momento de grande conflito cognitivo, pois a criança começa a perceber que na palavra existem mais letras do que a quantidade de uma letra para cada sílaba desta, iniciando a compreensão da relação grafema-fonema; além disso, ela sente a necessidade de escrever mais letras para a notação das sílabas, mas, ainda assim, não abandona por completo a hipótese silábica. Assim, a notação de uma palavra tem momentos de registro de uma letra para a sílaba, e, em outros, mais de uma letra para a sílaba. Por fim, no nível alfabético, a criança já comprehende a relação grafema-fonema e tem a necessidade de registrar os valores sonoros encontrados na palavra. No entanto, ainda precisará desenvolver a ortografia na escrita das palavras.

Acreditamos que mais importante que saber identificar os níveis de escrita é compreender as características impressas pelas crianças em suas notações. Então não nos cabe limitar em afirmar que uma criança está em uma hipótese de escrita específica, mas, sobretudo, como essa criança nota sua

escrita e de que maneira ela nota. Assim, é possível compreender como ela pensa a fim de auxiliá-la nos processos de aprendizagem advindos dos conflitos cognitivos que surgem por meio da interação com a escrita, os quais irão favorecer paulatinamente a construção da escrita alfabética. O grande diferencial da Teoria da Psicogênese, longe de ser um método, é que coloca o sujeito no centro da sua apropriação da escrita, além disso, o comprehende como ser cognoscente, capaz de interagir com o objeto (escrita) e criar hipóteses a respeito do seu funcionamento, desenvolvendo seus conhecimentos sobre ele. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31), “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito”. Essas autoras priorizam a ação do estudante frente a sua aprendizagem, com capacidade de construir o conhecimento estudado, e é a partir desse entendimento que se configura o ensino.

Nessa perspectiva, torna-se vazia de sentido uma discussão pelos métodos de alfabetização, uma vez que corroboramos a ideia das autoras, visto que esses métodos não criam aprendizagem, na verdade, condicionam as crianças à memorização, cópias e repetições. Compreendemos ter mais relevância pensarmos sobre as práticas de ensino que colaboram para a obtenção do conhecimento da escrita alfabética pela própria criança.

Para Soares (2008, 2021), o ensino da escrita deve se pautar no letramento, o qual pressupõe a interação de diferentes gêneros textuais, os quais sejam significativos para as crianças, vivenciados e construídos em diversos contextos de comunicação real, e, que, portanto, cumprem uma função social. Concomitantemente a isso, a autora, assim como Morais (2012), entende que são necessárias as práticas de escrita sistemáticas para a construção do sistema de ensino alfabético pela criança. Isso não quer dizer que voltaremos aos velhos métodos de alfabetização, pelo contrário, os autores defendem que o SEA não se trata de um código, o qual se pode aprender linearmente pela relação grafema-fonema, como coadunam essas práticas tradicionais. Para Soares (2021) e Morais (2012), o sistema de escrita alfabética se trata de um sistema notacional, compreendido a partir da Teoria da Psicogênese, com regras e propriedades complexas, as quais exigem diversas elaborações conceituais sobre a escrita alfabética. Sendo assim, a criança percorre um caminho de desenvolvimento cognitivo (criação e recriação de hipóteses de escrita) para se apropriar da escrita

alfabética. Nesse percurso, responde a duas questões: “1. O que as letras representam (ou notam, ou substituem)? 2. Como as letras criam representações (ou notações)? (Ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações?)” (Morais, 2012, p. 49).

O papel do professor diante da compreensão que a aprendizagem da escrita alfabética se dá pela construção do próprio estudante muda drasticamente. Ele passa de transmissor do conhecimento para mediador deste. Isso não quer dizer que tem sua atuação diminuída, pelo contrário, o seu papel se torna ainda mais fundamental, a sua ação mediadora requererá maior planejamento e um maior comprometimento com a aprendizagem de todos os estudantes da turma, dentre esses discentes estão aqueles com DI.

2.2.1 *O estudante com deficiência intelectual e a apropriação do sistema de escrita alfabética*

Os estudantes com DI se beneficiam com o ensino sistematizado e com a mediação intencional, mesmo que, no momento da aula, surjam novas situações (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010; Silva, 2012; Oliveira, 2017; Paixão, 2018; Silva 2019). É importante planejar momentos com atividades e estratégias que atenderão às necessidades desses discentes para que possam ser favorecidos na apropriação do SEA. Estudos colaboram para o entendimento de que eles passam pelas mesmas hipóteses de escrita e são capazes de participar das mesmas atividades propostas para a turma, de acordo com seu nível de aprendizagem (Silva, 2012; Oliveira *et. al.*, 2017).

Para Paour (1979 *apud* Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010), o desenvolvimento cognitivo de pessoas com deficiência intelectual obedece aos mesmos mecanismos de outras pessoas sem essa deficiência. A diferença se dá no desenvolvimento mais lento, na menor atuação no meio, com dificuldades de compreender as características dos objetos e organizar o mundo que os envolve. Esses autores também reiteram que, diante de uma situação de resolução de problemas, “essas pessoas não conseguiriam ou teriam muita dificuldade em apelar para estratégias metacognitivas de autorregulamentação [...]” (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010, p. 78). No entanto, essas constatações sobre como ocorre o funcionamento cognitivo de pessoas com deficiência intelectual nos mostram possibilidades de atuação pedagógica para que possam mobilizar estratégias que as façam desenvolver as funções psicológicas superiores. Longe de decretar o fim

das chances de aprendizagem, o conhecimento do funcionamento cognitivo de pessoas com DI nos direciona para o caminho a percorrer no que se refere a mediar a aprendizagem dos estudantes que apresentam deficiência intelectual.

A educação da pessoa com deficiência não deve centrar-se nesta, mas, sobretudo, no conhecimento de como se constitui esse sujeito a partir de suas interações sociais (Vygotsky, 2021). O autor postula que, para que ocorra um desenvolvimento da pessoa com DI, é necessário dispor de estímulos para que aconteça a compensação. A supercompensação se dá no desenvolvimento de pessoas com deficiência, para além do que biologicamente é esperado delas. Para Vygotsky (2021, p. 79), os processos compensatórios se dão em

[...] dois momentos: de um lado, pela amplitude, pelo tamanho da inadaptação da criança, pelo ângulo de divergência entre seu comportamento e as exigências sociais apresentadas à sua educação e, de outro, pelo fundo compensatório, pela riqueza e diversidade de funções.

Compreendemos, assim, a partir da teoria vigotskiana, sobre a supercompensação, que a aprendizagem da pessoa com deficiência precisa, indubitavelmente, de interações sociais e estímulos que exigem do sujeito com DI o uso de suas estruturas cognitivas e a reconstrução de novas organizações mentais. Assim sendo, compreendemos que é nessa perspectiva dialógica que se configura o ensino da língua escrita para todas as crianças, inclusive as com deficiência intelectual. Estudos como os de Boneti (1999), Gomes (2006), Silva (2012) Barros (2017), Paixão (2018) e Silva (2019) demonstraram que os estudantes com DI são capazes de pensar sobre a escrita e elaborar hipóteses sobre elas, constituindo, assim, seu aprendizado sobre o sistema de escrita alfabética, desde que o ensino utilize estratégias de mediação para considerar seus conhecimentos prévios e promover a desestabilização e construção dos seus conceitos sobre a escrita alfabética.

Para tanto, a mediação deve estar pautada, fundamentalmente, nas capacidades e potencialidades do estudante, superando, assim, a Pedagogia da Negação, descrita por Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), como sendo a descrença na aprendizagem do estudante que apresenta deficiência intelectual. Essa concepção se configura como um olhar biologizante sobre a deficiência intelectual, que comprehende o sujeito como incapaz de alcançar novos conhecimentos devido às dificuldades cognitivas.

Assim, pauta o ensino em atividades elementares, as quais contribuem,

de modo insuficiente, para a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes. Como exemplo, destacamos a oferta excessiva de materiais concretos, pintura, recorte e colagem, os quais mantêm as crianças com DI no mesmo estágio de desenvolvimento intelectual. Para as dificuldades de abstração, apresentadas por eles, devem ser propostas situações de aprendizagem que, de fato, levem o estudante ao pensar abstrato, por meio da mediação (Vygotsky, 2021).

Concluímos, diante das discussões apresentadas, que os discentes com deficiência intelectual são capazes de se desenvolverem cognitivamente, e, portanto, são aptos a se apropriarem do sistema de escrita alfabetica. É, também, a partir do desenvolvimento da linguagem escrita que ele consegue organizar estruturas de pensamentos mais elaborados (Klein; Schafaschek, 1990 *apud* Iacono, 2012).

2.3 Revisão da literatura

Diante do arcabouço teórico em que se fundamenta nossa pesquisa, intencionamos verificar as produções científicas que se aproximam do nosso objeto de estudo e focalizar os pontos que nelas diferem de nossa pesquisa.

Nesse sentido, mapeamos e analisamos as contribuições acadêmicas que se aproximam do tema a ser investigado, do ano de 2009 até 2023. Escolhemos essa linha de tempo, pois se estabelece um ano após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e vai até o ano anterior de concluirmos o levantamento dos trabalhos acadêmicos e artigos científicos. Desse modo, realizamos uma busca na base de dados da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de averiguarmos as teses e dissertações que se aproximam da nossa temática. Além disso, também realizamos um levantamento de artigos científicos no *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e no periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O recorte de tempo se deu entre os estudos de 2009 e 2023. Para esse levantamento, definimos os seguintes descritores: Mediação pedagógica e escrita; Mediação pedagógica e deficiência intelectual; Deficiência intelectual e escrita; Concepção de professores e deficiência intelectual.

Dentre as pesquisas encontradas, na busca dos descritores

mentionados, selecionamos vinte delas que mais se aproximam do nosso objeto de estudo, sendo 4 teses, 9 dissertações e 7 artigos. Para exemplificar, dispomos, a seguir, no Quadro 1, o quantitativo e o ano desses trabalhos.

Quadro 1 - Estudos por tipo e ano

	2011	2012	2014	2017	2018	2019	2021	2022	2023	Total
Teses		1			1		2			4
Dissertações	1	1		1	2	2	1	1		9
Artigos			1	1	1		1	2	1	7

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre essas pesquisas, incluímos a pesquisa PIBIC, à qual esta investigação está vinculada, para que possamos discorrer sobre ela e identificar aspectos aos quais nossa investigação se aproxima e se distancia. Para fim de organização e aproximação dos descritores pesquisados, separamos essas vinte e uma produções científicas em quatro seções: 2.3.1 Mediação pedagógica e a escrita de crianças com deficiência intelectual; 2.3.2 Mediação pedagógica e deficiência intelectual; 2.3.3 Concepção de professores acerca da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual; 2.3.4 Concepção de professores acerca da inclusão de estudantes com deficiência intelectual. A seguir, compartilhamos a descrição dessas pesquisas com o objetivo de delimitar o nosso objeto de estudo.

2.3.1 Mediação pedagógica e a escrita de crianças com deficiência intelectual

No primeiro grupo, incluímos seis estudos: Silva (2012), Oliveira (2017), Rodrigues (2018), Castro (2019), e Gomes e Morais (2022), bem como a pesquisa PIBIC (Gomes 2022/2023). Apontamos a relevância dessas pesquisas por demonstrarem o desenvolvimento das características da escrita de discentes com DI em contextos de mediação.

Esses estudos se aproximam do nosso objeto de estudo uma vez que tratam da mediação junto ao estudante com deficiência intelectual, embora não se proponham a investigar a relação entre essa mediação e a concepção de professores tal como propomos em nossa investigação

Esclarecemos ainda que as pesquisas de Rodrigues (2018), Castro

(2019), e Gomes e Moraes (2022), embora tenham sido implementadas no contexto da sala de recurso multifuncional (contexto diferente do nosso), foram utilizadas por nós como referencial, pois enfatizam o desenvolvimento da escrita de estudantes com deficiência intelectual em um contexto de mediação.

A seguir, dispomos a análise dos cinco estudos pela ordem cronológica. Para um melhor entendimento, organizamos algumas informações sobre eles no Quadro 2.

Quadro 2 - Pesquisas analisadas na subseção 1

N.	AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO
1	Camila Barreto Silva	A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula	dissertação	2012
2	Neidyana Silva de Oliveira	Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema <i>scala web</i> por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum	dissertação	2017
3	Maria Do Socorro Moraes Soares Rodrigues	A prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado do município de Caucaia- CE: uma análise sobre o uso do software luz do saber na sala de recurso multifuncional	dissertação	2018
4	Janaina Luiza Moreira de Castro	O desenvolvimento da escrita de estudantes com deficiência intelectual: uma análise sobre o uso de recursos de comunicação aumentativa e/ou alternativa no atendimento educacional Especializado	dissertação	2019
5	Adriana Leite Limaverde Gomes Artur Gomes de Moraes	A apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças que apresentam deficiência intelectual	artigo	2022
6	Adriana Leite Limaverde Gomes	Práticas pedagógicas de professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de fortaleza: um estudo colaborativo acerca das estratégias, atividades e avaliação de crianças que apresentam deficiência intelectual	pesquisa PIBIC	2022/2023

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora retirados das pesquisas analisadas

Em sua pesquisa de dissertação, Silva (2012) investigou a mediação pedagógica entre pares de estudantes com e sem deficiência intelectual para a aprendizagem da linguagem escrita no contexto de sala de aula comum. O estudo foi realizado em duas escolas públicas municipais de Fortaleza- CE, do qual participaram três estudantes com deficiência intelectual, matriculados nos 2º, 3º e

4° anos, na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade, cujo nível de escrita se encontrava nos níveis silábico, silábico-alfabético e alfabético. Por meio da observação participante, a autora constatou a baixa frequência de mediação entre os colegas com e sem deficiência e entre os discentes com deficiência intelectual e as professoras. De acordo com a pesquisadora, a própria dinâmica da sala não favorecia interações, pois as cadeiras eram dispostas enfileiradas ou distantes uma das outras. No decorrer da observação, a pesquisadora constatou que, no momento da produção escrita, dois dos três sujeitos da pesquisa demonstravam dúvidas, as quais não eram solucionadas pela mediação das professoras. Elas interagiam com os estudantes, sem intenção de fomentar a reflexão sobre suas questões, o que dificultava ainda mais a construção de hipóteses de escrita por eles.

A partir desses apontamentos, Silva (2012) ressalta que, mesmo numa situação de mediação entre pares, o professor deve orientar as atividades propostas e realizar, junto ao estudante com DI, uma mediação mais intencional, já que o adulto é a pessoa com mais experiência. Essa afirmativa teve como base o fato de a pesquisadora ter observado que, em várias situações, as duplas necessitam da mediação de uma pessoa mais experiente com relação à língua escrita, e, como essa mediação não ocorreu, os discentes perderam a oportunidade de refletir sobre a escrita e de favorecer o avanço psicogenético.

Silva (2012) ressalta, conforme já sinalizado aqui, que, mesmo com a mediação entre pares, o docente é quem direciona as atividades e ajuda nas mediações junto à dupla. Ela observou que, quando as duplas precisavam de auxílio para pensar sobre suas hipóteses de escrita, durante o período de intervenção, não houve mediação, e os estudantes não sanaram suas dúvidas. Desse modo, no momento das intervenções, assim como na observação inicial, as professoras continuaram a se abster das mediações.

Diante dessa observação, a própria pesquisadora decidiu atuar como mediadora das duplas sempre que necessário e, para as suas análises dos dados, utilizou as mediações que mais foram utilizadas por ela durante a ação. Assim, as com maiores incidências foram: aquelas direcionadas pela pesquisadora diretamente ao estudante com DI, quando acionava o outro estudante para que este ajudasse seu par com DI, e, ainda, mediações para a dupla.

Por fim, Silva (2012) considera a mediação do professor como fundamental para que o estudante com DI receba suporte adequado para refletir

sobre a língua escrita de modo que favoreça avanços. Os dados apontam um avanço na linguagem escrita dos estudantes com deficiência intelectual, seja nos níveis psicogenéticos ou na produção escrita. Na conclusão, a pesquisadora menciona que o estudante com maior desenvolvimento em sua linguagem escrita foi aquele que a docente proporcionava a interação entre os pares.

No mesmo contexto da sala de aula comum, Oliveira (2017) investigou a revisão e a reescrita textual por diádes de estudantes com e sem DI e observou avanços consideráveis no nível conceitual da língua escrita dos discentes com deficiência intelectual⁸.

A pesquisa de Oliveira (2017) ocorreu de forma concomitante à pesquisa de Barros (2017), que verificou a aplicação do sistema de Comunicação Alternativa, Scala Web⁹, o qual favorece o desenvolvimento da linguagem escrita de sujeitos com deficiência intelectual. Ambas as pesquisas tiveram os mesmos participantes e ocorreram em duas escolas da rede municipal de Fortaleza. Na investigação de Barros (2017), os discentes com deficiência intelectual desenvolviam seus textos por meio do uso do software SCALA web na SRM. Tais estudantes, na pesquisa de Oliveira (2017), em outro momento, retornavam à sala para a revisão e a reescrita em pares com outro estudante sem deficiência.

Durante as sessões de revisão e reescrita, Oliveira (2017) observou que ocorreram diversas mediações entre o estudante sem e com deficiência. Dentre elas, as que mais se repetiram foram: o apontamento de letras em um modelo, organização de ideias e da estrutura do texto, soletração de palavras, pronúncia de palavras pausadamente com ênfase nos sons das sílabas e manutenção no foco da atividade. Com a análise dos pré-testes e dos pós-testes desses discentes, sujeitos da pesquisa, a pesquisadora pôde constatar que as mediações mobilizadas pelos estudantes sem deficiência promoveram mudanças nos níveis conceituais de escrita de quatro das cinco crianças com DI. Por fim, a pesquisadora conclui que as atividades de revisão e reescrita permitem uma reflexão sobre a escrita e o replanejamento sobre ela, guiada pela mediação entre os pares de estudantes, com e sem deficiência.

⁸ Esse estudo integra os trabalhos do grupo de pesquisa ARCA (Alfabetização com Recursos Abertos de Comunicação Alternativa), com suporte em métodos e tecnologias inovadores aplicados a crianças com deficiência intelectual e/ ou TEA – Transtorno do Espectro Autista).

⁹ SCALA - Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento de Pessoas com Autismo

Diante do exposto, Oliveira (2017) considera que a mediação entre pares ocorreu de maneira não intencional e, portanto, não planejada, já que não houve a intervenção nem da pesquisadora nem da professora da turma, e, nesse contexto, a pesquisa se diferencia da nossa já que observamos a mediação do docente que pode ser planejada previamente conforme a necessidade de cada estudante.

Em um contexto diferente das pesquisas de Silva (2012) e de Oliveira (2017), Rodrigues (2018) objetivou analisar a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), junto ao estudante com deficiência intelectual (DI) matriculado na sala de Recurso Multifuncional do município de Caucaia, e buscou ainda verificar de que modo o uso do software Luz do Saber¹⁰, como recurso e estratégia de mediação, pode contribuir para o processo de aquisição do sistema alfabético de escrita por discentes com DI

A pesquisa ocorreu em três escolas no município de Caucaia-CE, da qual participaram três professoras do AEE e suas respectivas estudantes com DI. Após a observação inicial das aulas dessas docentes, a pesquisadora constatou que, apesar de elas verbalizarem uma preocupação de oferecer atividades adequadas à realidade de cada estudante com DI, suas práticas demonstraram o inverso disso. A ausência de planejamento e o não registro das suas observações sobre as aulas e sobre os estudantes resultaram em atividades descontextualizadas e repetitivas. Quando realizavam algum tipo de mediação, era direcionada para que os discentes apenas concluíssem a atividade proposta, não havia o interesse de mediar para mobilizar conhecimentos prévios ou promover questionamentos ou reflexões sobre o conhecimento abordado.

Como intervenção, a pesquisadora e as professoras participantes planejaram e desenvolveram dez sessões com o uso do software Luz do Saber Infantil. Elas objetivavam propor atividades que estivessem de acordo com o nível psicogenético do estudante. A intervenção desse estudo ocorreu nos planejamentos das professoras, os quais ocorriam semanalmente. Neles, eram discutidas, dentre outras coisas, as ações pedagógicas que limitavam a autonomia e o desenvolvimento do estudante com DI, em contraponto às mediações que valorizaram os conhecimentos prévios e impulsionaram o desenvolvimento desses

¹⁰ Luz do Saber – é um programa criado pela Secretaria de Educação do Ceará como auxílio na alfabetização de crianças.

estudantes.

Os resultados desse estudo apontam que o planejamento colaborativo, norteando o uso do software Luz do Saber Infantil, por meio de uma mediação intencional e efetiva, favorece a apropriação do SEA por discentes com DI. As professoras, sujeitos dessa pesquisa, puderam refletir sobre suas próprias práticas e fazer uso de mediações pedagógicas que favoreceram o desenvolvimento da escrita de estudantes com DI.

No mesmo contexto da SRM, Castro (2019) analisou as contribuições da comunicação aumentativa e/ou alternativa (CAA) para a aprendizagem da língua escrita de discentes com deficiência intelectual. Para isso, investigou as mediações da docente do AEE por meio da CAA sobre o desenvolvimento da escrita de três estudantes com deficiência intelectual.

Esse estudo se caracterizou como uma pesquisa de intervenção, a qual teve como uma das etapas a observação da prática da professora do AEE ao mediar estudantes com DI. Após as observações iniciais, a pesquisadora elaborou juntamente à docente a sistematização de avaliações, planejamentos e ações pedagógicas. Um ganho significativo das mediações que ocorreram nesse estudo foi estabelecer avaliações periódicas sobre as intervenções realizadas após as sessões. Assim, era possível analisar a utilidade do recurso de CAA para o desenvolvimento da escrita do estudante, suas dificuldades e potencialidades surgidas no momento das interações e a própria atuação do professor frente a todo esse processo. Na análise dos dados, a pesquisadora constatou uma boa mediação da docente que sabia utilizar os recursos do CAA e estava atenta às respostas e dúvidas dos estudantes.

De acordo com os resultados obtidos, Castro (2019) concluiu que as ações de mediação colaboram para a apropriação de estratégias de escrita pelos sujeitos do estudo, bem como promove uma reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e o avanço psicogenético da escrita.

Apesar de as pesquisas de Rodrigues (2018) e Castro (2019) ocorrerem em salas de recursos multifuncionais, local diferente de nossa pesquisa, ambas corroboram para a compreensão da importância da mediação no desenvolvimento da escrita por discentes com deficiência intelectual. Seja na pesquisa de Rodrigues (2018), que utilizou o software Luz do Saber, ou na pesquisa de Castro (2019), que fez uso da CAA, os dois estudos concluem que as estratégias de mediação utilizadas

pelas professoras do AEE contribuem, de modo significativo, para o desenvolvimento da escrita alfabética dos estudantes que apresentam deficiência intelectual.

Por sua vez, Gomes e Morais (2022) realizaram um estudo no qual analisaram a apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças com deficiência intelectual. A pesquisa ocorreu em quatro escolas públicas de Fortaleza com oito crianças com deficiência intelectual matriculadas entre o segundo e o quinto anos. Foram aplicados pré-testes e pós-testes de escrita entre as sessões de intervenções com o software Luz do Saber, as quais ocorriam no AEE. Os pesquisadores analisaram o registro de duzentas e quarenta e duas palavras, a partir dos níveis psicogenéticos da escrita.

Diante dessa análise, apontaram que as crianças registraram variados subníveis de escrita em um mesmo teste, pois elas escreviam diversas palavras com base em diferentes hipóteses. Além disso, ocorreu uma incidência de uma notação que não havia correspondência com nenhum nível psicogenético descrito por Ferreiro e Teberosky (1999). Eram registrados ‘pares de letras’ (na sua maioria CV, isto é, consoante + vogal), embora com rara ou pouca correspondência sonora convencional em toda a extensão das palavras” (Gomes; Morais, 2022, p. 13). Também ocorreram notações com a primeira sílaba com a escrita alfabética, e, no restante da palavra, registraram-se letras aleatórias.

Os resultados e discussões promovidos por esse estudo, acerca das notações do pré-teste e do pós-teste, nos mostram que, mesmo com as sessões de intervenção, não foi possível notar mudanças significativas nos níveis psicogenéticos desses estudantes. Ao final, os autores sugerem avanços nas pesquisas sobre as mediações dos docentes frente ao uso de softwares. Consideramos esse trabalho relevante para nosso objeto de estudo, pois enfatiza a importância da mediação frente ao processo de apropriação da escrita alfabética. Porém, nossa pesquisa ocorreu em sala de aula comum e sem o uso de softwares.

A pesquisa PIBIC (Gomes, 2022/2023), à qual nossa pesquisa está vinculada, investigou as práticas de alfabetização de crianças com DI desenvolvidas por professores do ciclo de alfabetização e dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas do município de Fortaleza, Ceará. A pesquisa colaborativa ocorreu em duas escolas públicas na capital cearense, com seis docentes sujeitos da pesquisa, três para cada escola. Para os

procedimentos, aplicou a entrevista, observações da sala de aula, sessões reflexivas e coletivas e avaliação do nível de escrita dos estudantes com DI.

Nos resultados da pesquisa de Gomes (2022/2023) emergiram três práticas de alfabetização direcionadas aos estudantes com DI, a saber: prática tradicional segregadora; prática transformadora inclusiva; prática em movimento/alternância.

A prática tradicional segregadora foi vista com maior predominância em uma das escolas da pesquisa. Uma das professoras utilizava cartilha de letra e família de sílabas. As outras docentes disponibilizavam atividades de menor esforço cognitivo, com recortes e colagens. Nessa escola, de acordo com a pesquisadora, foi possível observar a ausência de planejamento de atividades para as crianças com DI por parte das professoras, essa responsabilidade ficava a cargo da docente do AEE ou da professora itinerante.

Observou-se uma prática transformadora inclusiva, na medida que as professoras demonstraram, no momento da entrevista, uma preocupação em engajar os estudantes com DI nas atividades propostas. No entanto, apenas uma docente ofertava recursos e materiais acessíveis para auxiliar a criança com DI a participar das aulas.

Gomes (2022/2023) identificou que essa intenção de incluir os estudantes com DI, apresentada na entrevista, revela um movimento tênue em romper com o tradicionalismo, mesmo que na prática as professoras ainda recorram a metodologias tradicionais.

A pesquisa PIBIC traz uma visão geral a respeito da prática alfabetizadora, como nossa pesquisa se vincula a ela, damos sequência a essa investigação e delimitamos o estudo para caracterização das práticas mediadoras de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual e analisamos os tipos de concepções e os tipos de mediações que emergiram na pesquisa de campo.

Os estudos apresentados nesta subseção corroboram o entendimento do nosso objeto de estudo, na medida em que demonstraram a relevância da mediação pedagógica para o desenvolvimento da escrita de estudantes com deficiência intelectual e, ao mesmo tempo, se diferiram porque não tiveram como foco a mediação do professor da sala de aula comum.

2.3.2 Mediação pedagógica e deficiência intelectual

As pesquisas de Costa (2011), Paixão (2018), Rocha, Figueiredo e Poulin (2018), Silva (2019), Arantes (2021) e Papim e Oliveira (2023), as quais serão detalhadas a seguir, discutem o papel da mediação pelo docente, como propulsora da aprendizagem desenvolvida por pessoas com deficiência intelectual e, também, como fator determinante de sua inclusão nos espaços escolares, favorecendo sua participação e a construção positiva de sua autoimagem. Primeiramente, vejamos essas pesquisas dispostas no Quadro 3.

Quadro 3 - Pesquisas analisadas na subseção 2

N.	AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO
1	Daiane Santil Costa	A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down	dissertação	2011
2	Katia de Moura Graça Paixão	Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita	tese	2018
3	Silvia Roberta da Mota Rocha, Rita Vieira de Figueiredo e Jean-Robert Poulin	Subjetividade e mediação pedagógica: reposicionando o sujeito em situação de deficiência intelectual para a Apropriação da leitura e da escrita	artigo	2018
4	Maria Simone da Silva	Cognição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual: evidências sobre o funcionamento cognitivo	dissertação	2019
5	Luciana Nascimento Crescente Arantes	Práticas pedagógicas de acesso à língua escrita e deficiência intelectual: Um estudo em classe regular de ensino	tese	2021
6	Ângelo Antônio Puzipe Papim e Anna Augusta Sampaio de Oliveira	A mediação pedagógica na alfabetização de crianças com deficiência intelectual: estudo de caso	artigo	2023

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora retirados das pesquisas analisadas

Tais pesquisas relacionadas no Quadro 3 tratam da mediação pedagógica assim como a nossa proposta, todavia, elas não se aprofundam sobre as estratégias de mediação pedagógica na escrita do estudante com deficiência intelectual. Em outros termos, esses estudos tratam da mediação pedagógica, mas, diferente do que pretendemos, não aprofundam os apontamentos sobre as estratégias de mediação utilizadas junto a estudantes com DI em contexto de desenvolvimento da linguagem escrita.

Em sua dissertação, Costa (2011) investigou como se dá a mediação pedagógica de professores frente ao desenvolvimento da escrita de estudantes com Síndrome de Down (SD) em uma sala comum. Para isso, observou duas professoras, cada uma com dois estudantes com SD, matriculados, respectivamente, no segundo e terceiro anos do ensino fundamental, com idade de oito e nove anos. A pesquisa ocorreu em uma escola particular de pequeno porte no interior da Bahia. A construção dos dados consistiu na realização de quinze observações para cada docente, bem como a análise das atividades propostas por elas a esses estudantes e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com as docentes.

A pesquisa de Costa (2011) constatou que o ensino das duas professoras era tradicional. Eram comuns cópias, relação biunívoca entre grafema-fonema para aquisição da linguagem escrita, e, na maioria das vezes, uma disposição da sala com carteiras enfileiradas. Observamos que as docentes propunham, aos alunos com SD, atividades diferentes dos demais estudantes da turma, visto que eles realizavam tarefas destinadas à Educação Infantil. Essa situação provocou o desinteresse de ambos os estudantes, e a discente do segundo ano resistia em realizar as tarefas propostas e ainda verbalizou constantemente seu desejo de ter o mesmo material dos demais.

Nesse estudo, Costa (2011) classificou as mediações das professoras como sendo: diretas e indiretas. As mediações diretas referem-se às interações explícitas da docente com o discente, desde as dicas e as explicações. Enquanto as mediações indiretas seriam aquelas que o mediador utiliza o meio como ferramenta de mediação, como a disposição dos estudantes em sala ou a oferta de livros e materiais.

A autora dessa pesquisa observou que as atividades oferecidas aos estudantes com SD proporcionavam poucas oportunidades de mediação dialógica,

restringindo-se à cópia de letras do alfabeto, discriminação visual de letras e palavras e repetição das relações grafema-fonema. Tanto na mediação direta como na indireta, as professoras dispunham de práticas pedagógicas tradicionais, as quais não valorizavam o conhecimento prévio das crianças acerca da língua escrita. Elas utilizavam atividades que não proporcionaram um pensamento sobre as hipóteses de escrita e não dispunham de ambiente ou de materiais que pudessem favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita dessas crianças.

Costa (2011) caracterizou e analisou as mediações encontradas em sua pesquisa. Embora esse seja um dos objetivos do nosso estudo, queremos expandir o procedimento metodológico com, por exemplo, a sondagem das características de escrita dos estudantes com deficiência intelectual, tendo por finalidade adquirirmos mais dados no momento das observações em sala de aula e podermos utilizá-los em nossa análise das estratégias de mediação das docentes. Além disso, ampliamos essa discussão para investigar a relação dessas estratégias de mediações observadas nas aulas com as concepções das professoras acerca da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

Por sua vez, para investigar e analisar a mediação pedagógica na linguagem escrita de estudantes com deficiência intelectual, Paixão (2018) realizou uma pesquisa em uma escola pública em Marília, no estado de São Paulo. Essa pesquisa é vinculada ao Projeto de Alfabetização da Área da Deficiência Intelectual (PADI) em colaboração com a Universidade de Havana, em Cuba. A tese analisa a mediação pedagógica realizada entre os pesquisadores e duas crianças com deficiência intelectual, matriculadas, respectivamente, no segundo e terceiro anos do ensino fundamental. Compreendemos que a escolha desse percurso metodológico demonstra a importância da mediação intencional, à medida que direciona o ensino à necessidade individual da criança.

A pesquisa de Paixão (2018) realizou vinte e sete sessões com duas horas de duração cada uma. No decorrer do estudo, os participantes utilizavam um instrumental de avaliação elaborado pelo PADI, o qual destacava a evolução na percepção, coordenação motora, memória, simbolismo, leitura e escrita. Nele, era possível registrar o que os estudantes faziam com ajuda, com destaque, para o trabalho com a Zona de Desenvolvimento Iminente¹¹, para evidenciar

¹¹ Zona de desenvolvimento Iminente é o termo que a pesquisadora usa para se referir a zona de desenvolvimento proximal.

as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa. Assim, eles elaboraram, semanalmente, o Plano de Intervenção Semanal (PIS), o qual norteia as atividades, as estratégias de mediação e os procedimentos a serem seguidos.

Ao final, Paixão (2018) constatou que os dois estudantes tiveram movimentos ascendentes no que se refere ao desenvolvimento da autonomia e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Concluiu com os dados de sua pesquisa e seus estudos, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, que existe uma necessidade ainda maior de mediação dirigida para os estudantes com DI, pois eles apresentam dificuldade de atenção e comportamento autoguiado e se beneficiam de mediações com interlocutores mais experientes para o entendimento do funcionamento da escrita.

Foi possível observar, nessa pesquisa, a preocupação de identificar os conhecimentos adquiridos e aqueles em via de consolidação dos estudantes da pesquisa, o que favoreceu o direcionamento da mediação da pesquisadora. Nesse aspecto, o estudo se assemelha à nossa pesquisa, pois também pretendemos aplicar uma avaliação, como dissemos nesta investigação, com o intuito de conhecer as características de escrita dos estudantes, porém a análise não se dará pela mediação da pesquisadora, e sim da docente de sala de aula comum.

Em um periódico da área da educação, Rocha, Figueiredo e Poulin (2018) compartilharam uma pesquisa realizada na Associação de Pais e Amigos dos Expcionais (APAE) de Campina Grande, na Paraíba, que contou com a participação de vinte pessoas com deficiência intelectual. Desse total, 12 estudantes constituíam o grupo focal, juntamente a 17 professores da APAE. Os estudantes tinham entre 11 e 41 anos, oito deles apresentavam autonomia, como o deslocamento de ir e vir da instituição, e todos estavam na fase inicial de leitura e escrita. Para análise, foi escolhido um sujeito da pesquisa, o Pedro, que participou de quarenta e nove sessões.

A pesquisa acompanhou as sessões do Programa de Leitura, que realizava atividades sociais de leitura e escrita com o professor mediador e a pessoa com deficiência intelectual. Além da observação das sessões do programa, foram realizadas entrevistas com os docentes e com os estudantes, com estes últimos, também foram realizadas visitas às suas residências. A combinação das informações

das entrevistas e das visitas serviram para construir narrativas autobiográficas, as quais eram compartilhadas nas sessões, com o intuito de contribuir para a formação da identidade positiva dos sujeitos da pesquisa e romper com a ideologia da normatização.

Os resultados desse estudo indicaram que, durante as sessões, mesmo tendo algum conhecimento sobre o SEA, Pedro hesitava nas respostas e acreditava que não faria uso desse conhecimento fora do ambiente escolar. A mediação demonstrou, entre outras coisas, os avanços na mobilização de saberes adquiridos para uma nova aprendizagem, a formação do vínculo afetivo entre o mediador e o estudante, a ressignificação da importância da leitura e da escrita, reconhecimento das suas capacidades. Isso resultou, assim, na mudança do comportamento de Pedro (atenção e participação) e de suas percepções sobre si mesmo, o que contribuiu com a construção positiva de sua identidade. Com relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita, Pedro obteve avanços significativos. Inicialmente, ele registrava as sílabas das palavras utilizando apenas as vogais, e concluiu as sessões realizando a relação grafema-fonema em palavras com sílabas canônicas.

A pesquisa mostra que a formação positiva da identidade do indivíduo com DI está intimamente ligada à apropriação da leitura e da escrita, à ampliação da sua participação social nos ambientes que frequenta, à forma como atua no meio e às possibilidades pessoais de vida. Ademais, a hesitação do sujeito da pesquisa, no momento da análise linguística da palavra, acompanhada de um pensamento de que não precisava aprender e não iria fazer uso desse conhecimento permitiu aos pesquisadores, entre outras coisas, concluir que a mediação a ser realizada deve se preocupar em motivar e desenvolver um vínculo afetivo e de confiança; sobretudo, deve colaborar positivamente para a construção de sua subjetividade.

Em seu trabalho de dissertação, Silva (2019) analisou as funções cognitivas de crianças com DI dispostas em atividades de linguagem escrita no contexto de sala de aula. O lócus da pesquisa ocorreu em uma turma do segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública de Fortaleza, que possuía duas crianças com deficiência intelectual. A pesquisadora desenvolveu sequências didáticas, com o intuito de contemplar todas as crianças da sala, embora seu foco tenha sido as crianças com DI.

No decorrer das cenas relatadas neste estudo, é possível perceber o envolvimento de toda a turma, inclusive dos que apresentam DI. Existia um movimento entre explicações e mediações coletivas e individualizadas. As mediações direcionadas aos sujeitos da pesquisa eram diferenciadas, de acordo com a necessidade que eles apresentavam. Ocorriam também mediações entre outras crianças da sala de aula e os sujeitos da pesquisa, com o direcionamento dado pela pesquisadora para a formação de duplas. Ademais, essas mediações ocorriam de forma espontânea, quando eles estavam realizando atividades individuais. Compreendemos que a mediação de pares, mesmo sendo de forma espontânea, se dá com maior frequência quando há uma prática pedagógica, a qual permite esse tipo de interação na sala de aula.

Os resultados da pesquisa mostram que a mediação pedagógica planejada e intencional proporciona participação e interesse das crianças com DI e amplia as possibilidades de êxito e reflexão sobre o conhecimento estudado. A pesquisa ainda ressalta que existe um impacto das fragilidades cognitivas dos sujeitos sobre as resoluções de atividades escolares. Tal passividade frente à elaboração do pensamento/conhecimento que pode se apresentar durante as aulas pode ser revertida por meio de uma mediação de qualidade, intencional e sistemática, para que essas crianças desenvolvam as funções psicológicas superiores, dentre elas a linguagem escrita.

Arantes (2021), em sua tese, analisou a mediação pedagógica em uma sala de aula regular sobre a linguagem escrita de um estudante com DI. A pesquisa se deu em uma escola municipal de São Paulo, com uma professora reconhecida pela coordenação da escola por seu trabalho de qualidade. O estudo foi realizado em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, com trinta e três alunos, sendo dois com deficiência intelectual.

Durante as observações, Arantes (2021) percebeu que a docente apresentava uma prática pedagógica pautada em elementos tradicionais, tendo como base o uso do livro didático e um ensino transmissivo. Nas cenas relatadas, era comum observar alguns alunos desatentos, passeando pela sala de aula, demonstrando desinteresse sobre o que estava sendo estudado. Com relação aos estudantes com deficiência intelectual, havia uma maior descontextualização das atividades, já que, por vezes, eles realizavam tarefas diferentes dos demais discentes.

e sem grandes desafios cognitivos. Ainda assim, não havia uma mediação adequada para realização das atividades propostas. Muitas vezes, a professora destinava à estagiária em pedagogia a responsabilidade de ensinar os estudantes com DI. Um deles, em muitos momentos, se incomodava por não participar das mesmas atividades juntamente ao restante da turma. As atividades eram escolhidas de modo arbitrário, em alguns momentos não apresentavam qualquer desafio para a sua realização, em outros se tornavam de difícil resolução. Em uma das cenas, ocorreu um momento raro, todos da turma estavam fazendo a mesma atividade proposta e deveriam desenhar sobre a história lida e nomear os seus desenhos. Nesse momento, não houve qualquer mediação na escrita dos estudantes com deficiência, e a docente solicitou que eles apagassem seus registros de escrita e escrevessem de forma convencional.

As pesquisas de Costa (2011) e de Arantes (2021) apresentam alguns resultados semelhantes, apesar da diferença do lócus. A primeira é realizada em uma escola particular e a segunda em uma escola pública. Por exemplo, destacam o foco no ensino tradicional das professoras, a oferta de atividades aquém da capacidade cognitiva dos estudantes e a ausência ou a baixa qualidade na mediação. Outro aspecto de semelhança foi o interesse das crianças com DI em realizar a mesma atividade dos demais. Como eles estão na fase inicial de escolarização, perguntamo-nos até quando esse interesse persistirá diante de um percurso escolar que lhes desautoriza constantemente em sua participação efetiva nas aulas.

Esse movimento dos discentes dessas pesquisas de pedir as mesmas atividades dos demais estudantes da turma é uma resposta à contradição entre suas potencialidades e as exigências do meio social. Leontiev (2017) afirma que, para que ocorra desenvolvimento, um avanço na psique, é necessário ajustar o meio às capacidades das crianças. Um ambiente estático, com atividades em desacordo com suas necessidades, obrigou as crianças a solicitarem mudanças. Como afirma o autor, “[...] a criança começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo” (Leontiev, 2017, p. 66).

No artigo publicado em um periódico, Papim e Oliveira (2023) analisaram a importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento da leitura e da escrita

de crianças com DI. Para isso, realizaram um estudo de caso envolvendo professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e de sala de aula comum (SAC), de uma escola municipal no interior de São Paulo. Foram selecionadas nessa escola duas crianças com DI, entre oito e nove anos, que estudavam no ensino fundamental. Inicialmente, formaram um Plano de Ação Pedagógica, o pesquisador juntamente às professoras envolvidas, com a intenção de tornar os objetivos das ações claras e intencionais. Foram realizadas oito sessões de intervenção entre o docente e os estudantes. Nelas, eram feitas leituras em conjunto com o docente e exploravam palavras do texto, com ênfase na leitura, compreensão e escrita.

Os resultados demonstraram que a mediação pedagógica proporcionou um ensino dialógico para além de promover a aprendizagem da leitura e da escrita, pois desenvolveu a compreensão de palavras e a generalização desse conhecimento em outros ambientes. Concluem que tais circunstâncias evidenciaram a importância do professor mediador no processo de aprendizagem do estudante com DI.

Com isso, queremos dispor dessa pesquisa, e das outras descritas nesta subseção, sobre a importância da mediação e da atuação do docente como um processo indissociável, o qual favorece aspectos cognitivos, sociais e a percepção de si mesmo diante do meio e das outras pessoas. Esse aspecto aponta para a relevância da nossa pesquisa, uma vez que pretendemos nos ocupar da mediação junto à prática docente em sala de aula comum. Ao mesmo tempo, ampliamos as discussões sobre mediação, à medida que investigamos a relação da concepção das professoras acerca da escrita de estudantes com deficiência intelectual e as estratégias de mediação adotadas por eles.

A seguir, dispomos das duas últimas seções que descrevem as pesquisas sobre quais concepções norteiam a prática de professores no que se refere à inclusão e à aprendizagem da pessoa que apresenta deficiência intelectual.

2.3.3 Concepção de professores acerca da inclusão de estudantes com deficiência intelectual

Entendemos a concepção como a consequência de vivências (pessoais, sociais e profissionais), conhecimentos adquiridos e a reflexão sobre a

prática docente. Diante disso, procuramos identificar os estudos de Cunha e Gomes (2017), Freitas (2018), e Santos, Luz Neto e Sousa (2022), que se aproximassesem dessa compreensão sobre concepção para entender como pensam os professores sobre a inclusão de estudantes com DI. Nesse sentido, o Quadro 4 mostra os trabalhos escolhidos para serem analisados.

Quadro 4 - Pesquisas analisadas na subseção 3

N.	AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO
1	Raíssa Forte Pires Cunha e Adriana Leite Limaverde Gomes	Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar	Artigo	2017
2	Juliana Santos de Freitas	Percepções e práticas de professores da rede básica acerca do ensino de Geografia para alunos com Síndrome de Down: um estudo de caso	dissertação	2018
3	Juanice Pereira Santos, Daniel Rodrigues Silva Luz Neto e Maria Solange Melo de Sousa	Desafios na prática educativa na educação básica: concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual	artigo	2018

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, retirados das pesquisas analisadas

Esses trabalhos nos ajudam a entender as concepções dos professores sobre a inclusão. Apesar de não ser o foco da nossa pesquisa, eles nos ajudam na compreensão acerca da aprendizagem da criança que apresenta deficiência intelectual.

Cunha e Gomes (2017), em um artigo científico, analisaram as concepções de inclusão que caracterizam os discursos de docentes de Educação Física que acolhem estudantes com deficiência sensorial, física e/ou intelectual. Para isso, participaram da pesquisa dois professores de Educação Física de escolas da rede pública de Fortaleza, cada um deles tinha três estudantes com DI em duas de suas turmas, sendo que um desses discentes apresentava dificuldades motoras juntamente à deficiência intelectual. A análise dos dados ocorreu com base nas entrevistas realizadas. Os resultados mostraram três tipos de concepções: concepção inclusiva, concepção integracionista e a concepção exclusivista/segregacionista.

As pesquisadoras observaram um desencontro nas concepções expressas pelos sujeitos da pesquisa, pois todos eles expressaram os três tipos de concepções. A respeito da concepção inclusiva, demonstraram saber sobre

inclusão, considerando que todos devem participar das aulas em qualquer ambiente escolar e que procuram em suas aulas contemplar a participação dos estudantes com deficiência. As autoras pontuam que a formação docente, para uma prática inclusiva, se constitui para além de cursos. Compreendem que esse saber pedagógico se dá pela interação do professor com o próprio discente com deficiência.

Sobre a concepção integracionista, foi evidenciado que os docentes consideram a participação dos estudantes com DI dentro das limitações impostas pela deficiência. De acordo com Cunha e Gomes (2017), para uma prática inclusiva, o enfoque deve se pautar nas potencialidades dos discentes, ao invés de evidenciar suas dificuldades. Não se trata de diferenciar atividades, diminuindo a complexidade, para esse ou aquele estudante, e sim de utilizar recursos materiais e tornar possível a participação de todos os discentes.

Os estudos também captaram a concepção exclusivista/segregacionista na fala dos professores de Educação Física. Os participantes da pesquisa compreendem sobre inclusão e se comprometem, de algum modo, com a participação dos estudantes com deficiência intelectual em suas aulas. Apesar disso, corroboram a ideia de que esses discentes poderiam estar em instituições especializadas para que pudessem se beneficiar de profissionais especializados na área da educação especial. Nesse aspecto, as autoras esclarecem que a escola se constitui como local de ensino e aprendizado, sendo desnecessário o acompanhamento terapêutico das necessidades específicas dos estudantes. Desse modo, concluem que, apesar de terem algumas concepções exclucentes, os docentes de Educação Física demonstram estarem elaborando o saber pedagógico inclusivo frente a essa nova realidade que se apresenta.

Apesar desse estudo se aproximar do objeto de estudo desta pesquisa, a concepção dos professores abordamos diz respeito a aprendizagem acerca da escrita de estudantes com deficiência intelectual, além disso, buscamos focar em docentes dos anos iniciais com maior carga horária na sala e que ensinem os conteúdos de língua portuguesa.

Para investigar a inclusão de estudantes com Síndrome de Down (SD) no ensino de Geografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, Freitas (2018) realizou entrevistas e observações das aulas de três professores da rede pública de Londrina-Paraná, totalizando oito horas-aula de observação para cada docente. Nas entrevistas, houve uma consonância sobre a falta de

formação de docentes, a inicial e a continuada. Eles afirmam não ter noção sobre inclusão de pessoas com deficiência. Mesmo uma das professoras tendo também a graduação em pedagogia e especialização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ela conclui não ter conhecimentos sobre a inclusão. Os três professores apresentaram práticas tradicionais, utilizando bastante a cópia, as explicações e os questionários.

Nesse contexto, é observado um ensino homogeneizador, o qual dificilmente contempla todos os estudantes da sala. Foram feitas algumas modificações para as discentes com SD, como a entrega de textos e atividades xerocadas, enquanto os demais discentes copiam da lousa. No entanto, as práticas massificadas não promoviam reflexão sobre os conhecimentos estudados. Um dos docentes, o qual interagia mais com a turma e procurava arranjos diferentes na formação das carteiras em sala, trouxe, em uma das aulas, um vídeo para discutir o assunto sobre o campo e a cidade. Nesse momento, foi possível perceber um envolvimento da estudante com SD em sua aula; mas, ainda assim, havia poucas interações entre esse professor e a discente.

Ao contrário dessa pesquisa, investigamos as concepções de professores do ensino da Geografia, no entanto, esse estudo nos ajuda na compreensão sobre a importância da formação do docente frente a sua elaboração de conceitos sobre a inclusão.

Em um artigo publicado em um periódico sobre educação e diversidade, Santos, Luz Neto e Sousa (2022) investigaram as dificuldades e desafios enfrentados por professores dos anos finais do ensino fundamental com relação à inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

A pesquisa ocorreu em escolas públicas na Região Administrativa do Gama, no Distrito Federal. Para a coleta dos dados, aplicaram questionários e entrevistas semiestruturadas com 18 professores regentes, dos anos finais do ensino fundamental, das disciplinas de Matemática, Português, Ciências, Geografia, Educação Física, Inglês, Artes e Práticas Diversificadas.

Santos, Luz Neto e Sousa (2022) analisaram os dados encontrados em três categorias: Dificuldades docentes junto ao aluno com Deficiência Intelectual; Formação do professor para a inclusão e; a aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual.

Na análise feita pelos pesquisadores, observou-se que as maiores queixas se dão com relação à falta de materiais pedagógicos para o trabalho com estudantes com DI e a dificuldade em planejar atividades para esses discentes. Esses professores consideram que as formações iniciais não proporcionaram conhecimentos e preparo para o trabalho com estudantes com deficiência intelectual. Os autores da pesquisa consideram a necessidade de recursos materiais para o desenvolvimento das aulas e inclusão de todos os alunos da turma. Concomitante, foi constatada, pelas entrevistas realizadas, uma inabilidade de ensinar para diferentes perfis de estudantes. Em muitos momentos, os professores dizem não saber lidar com discentes com deficiência intelectual, os quais não compreendem as dificuldades apresentadas e não sabem agir diante delas.

Os pesquisadores consideraram que as falas dos docentes enfatizam a dificuldade e a deficiência como impedimento da aprendizagem dos estudantes. Esses professores também apontam os recursos materiais, as condições de trabalho e outras variantes externas, como impeditivos para as práticas inclusivas. Ao final, Santos, Luz Neto e Sousa (2022) pontuam que a prática pedagógica é influenciada por diversos elementos. Acreditam ser necessárias algumas mudanças no ambiente escolar e nas formações de docentes para a construção de uma escola inclusiva. No entanto, ponderam a atuação do professor como determinante no processo de desenvolvimento dos discentes com deficiência intelectual.

Essas três pesquisas, dispostas nesta subseção, se diferem do nosso estudo, como já mencionamos, principalmente, sobre o tipo de concepção que pretendemos analisar, a saber: a concepção dos professores acerca da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Além disso, elas se diferem pelos procedimentos metodológicos apresentados, pois pretendemos ampliar os procedimentos, ou seja, além das entrevistas, optamos por incluir a análise das escritas dos estudantes com DI pelas professoras participantes. Outra diferença encontrada é no contexto da pesquisa, uma vez que realizamos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com relação à concepção, a última subseção se aproxima mais do tipo que investigamos. Assim, continuamos a abordar sobre as concepções dos professores, agora com foco na aprendizagem do estudante com DI.

2.3.4 *Concepção de professores acerca da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual*

Vimos, na subseção anterior, que a concepção dos professores, participantes das pesquisas analisadas, sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual se encontra em construção. Enquanto isso, os estudantes frequentam a escola regular e precisam ter garantido o acesso ao conhecimento sistematizado da escola. Desse modo, analisamos as pesquisas de Campos (2012), Leonel e Leonardo (2014), Costa (2021), Fraga Pereira e Victor (2021), Sassi (2021) e Morais (2022), os quais tratam das concepções de professores sobre a aprendizagem de estudantes com DI. Verificamos, agora, os trabalhos que são analisados nesta subseção, dispostos no Quadro 5.

Quadro 5 - Pesquisas analisadas na subseção 4

N.	AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO
1	Kátia Patrício Benevides Campos	Izabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down em uma sala comum	tese	2012
2	Waléria Henrique Dos Santos Leonel e Nilza Sanches Tessaro Leonardo	Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria Vigotskiana	artigo	2014
3	Francisca Mônica Silva Da Costa	Os sentidos atribuídos por professoras de 2º ano do ensino fundamental às práticas docentes de alfabetização de alunos com deficiência intelectual	tese	2021
4	Rose Mary Fraga Pereira e Sonia Lopes Victor	Conhecimentos, concepções e práticas de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual	artigo	2021
5	Suelen de Marco Sassi	Deficiência intelectual e letramento: compreensão de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental	dissertação	2021
6	Bratislene Assunção Morais	A aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na visão do professor de sala de recurso multifuncional: uma análise sob a perspectiva histórico-cultural	dissertação	2021

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora retirados das pesquisas analisadas

Campos (2012), em sua tese na área da Educação, analisou a concepção de uma professora sobre o processo ensino-aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down incluída em uma sala comum de Educação Infantil. A pesquisa ocorreu em uma escola particular e se caracterizou pela abordagem metodológica da pesquisa-ação com dados obtidos a partir de uma abordagem etnográfica. A professora do jardim I, série referente ao infantil IV atualmente, tinha uma criança com Síndrome de Down matriculada nessa turma. A criança, chamada de Izabel pela pesquisadora, tinha, à época, sete anos e fazia o jardim I pela quarta vez, decisão tomada em comum acordo entre a mãe e a coordenação da escola. Pelas observações iniciais, foi constatado que a docente tinha uma prática tradicional de Educação Infantil, desenvolvendo habilidades de prontidão para a alfabetização. Nesse contexto, Izabel correspondia a algumas solicitações da professora, não realizava interação espontânea, derrubava objetos da mesa, rasgava papéis que encontrasse pela frente e ficava a maior parte do tempo sentada sem realizar atividades ou sem participar das aulas.

A princípio, a professora de Izabel achava que a aluna não era capaz de realizar suas solicitações, mas, no decorrer das intervenções realizadas pela pesquisadora, mudou suas ações. Percebeu que, além de realizar o comando de voz, precisava usar gestos ou direcionar a atenção para que a criança pudesse compreender seu comando. Desse modo, ampliou sua interação e comunicação com Izabel. A criança, por sua vez, obteve ganhos nessa mudança da ação pedagógica. Izabel passou a se alimentar sozinha, compreendeu o uso de materiais escolares, aumentou a sua interação com os demais colegas de turma. A pesquisadora também percebeu diferenças de tratamento das outras crianças, as quais, antes, se dirigiam a ela como “bebezinha” e depois começaram a considerá-la como parte do grupo.

Ao final, a pesquisadora notou que a professora, mesmo percebendo as mudanças positivas no comportamento de Izabel, oscilava em sua concepção acerca da sua aprendizagem. No entanto, a docente pontuou o fazer pedagógico como um processo e compreendeu a necessidade de uma formação para o ensino inclusivo de crianças com deficiência.

Apesar dessa pesquisa ter ocorrido em uma turma da Educação Infantil, lócus diferente deste estudo, pudemos acompanhar a mudança de postura da

professora e o início da mudança nas concepções desta, a qual, mesmo vendo mudanças na criança com SD, duvidava da sua capacidade.

Em uma pesquisa registrada em um periódico, Leonel e Leonardo (2014) buscaram identificar quais eram as concepções de professores que atuavam em duas escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial diante da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Foram sujeitos da pesquisa oito professoras, divididas em duas escolas. Para a construção dos dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada dividida em quatro temáticas, as quais buscavam compreender: se elas tinham conhecimento sobre o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, como ocorre a mediação docente, quais conteúdos priorizam em sala de aula, quais recursos didáticos utilizam e se os estudantes com deficiência intelectual se apropriam do conhecimento ensinado em sala de aula.

Leonel e Leonardo (2014) identificaram que os docentes da pesquisa compreendem que a aprendizagem lenta dos estudantes com deficiência intelectual se dá pela condição estabelecida por essa deficiência e que o ensino e a mediação pouco contribuem para esse processo de aprendizagem. Entendem que esses estudantes podem aprender algo, mas que não acontecerá um desempenho satisfatório.

Nesse sentido, constataram o uso demasiado de materiais concretos nas propostas de atividades, as quais, apesar de estarem vinculadas ao mesmo conteúdo a ser ministrado pelo professor, não os desafiava ao ponto de possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da construção do conhecimento científico. Os docentes dessa pesquisa apresentam dificuldade de identificar quais seriam as estratégias de mediação que proporcionariam um aprendizado ao estudante com deficiência intelectual, além disso, corroboram a ideia de que deveria ter mais profissionais para atender individualmente a esses alunos e que procuram, durante as aulas, realizar esse atendimento individualizado com o uso do material concreto. Leonel e Leonardo (2014) salientam a importância de proporcionar o ensino para além do uso de materiais concretos, ou seja, um ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento abstrato a partir da mediação do professor. Por fim, concluem, com a análise dos dados coletados, que esses docentes

têm uma concepção reducionista, enfatizando mais as limitações do que as potencialidades dos estudantes com DI.

Apesar de não coadunarmos com o ensino para pessoas com deficiência em Escolas Especiais e de ter uma diferença considerável no lócus da nossa pesquisa, compreendemos que esse estudo tem sua importância, pois, como vimos em pesquisas que foram analisadas anteriormente, muitos professores consideram que essa seria a melhor instituição para pessoas com deficiência. No estudo de Leonel e Leonardo (2014), podemos constatar que mesmo as professoras de Escolas Especiais valorizam mais a deficiência em si, do que as características próprias do sujeito. As concepções das docentes participantes dessa pesquisa se assemelham às concepções encontradas de professoras de escolas regulares, analisadas nesta subseção.

Por sua vez, Costa (2021), em sua tese na área de Educação, analisou os sentidos atribuídos, por professoras do 2º ano do ensino fundamental, às práticas docentes de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual matriculados em turmas comuns. O estudo contou com a participação de cinco professoras do 2º ano do ensino fundamental de escolas públicas de Fortaleza, as quais tinham estudantes que apresentavam deficiência intelectual em suas turmas. A pesquisa do tipo colaborativa construiu seus dados por meio de encontros colaborativos, de sessões reflexivas, de entrevistas individuais e coletivas, de observações colaborativas, de análise documental e de avaliações dos alunos com deficiência intelectual.

Inicialmente, a pesquisadora observou duas configurações nas práticas das professoras. Três das cinco docentes participantes apresentavam uma prática homogeneizadora, pautavam sua visão no discurso médico acerca das deficiências, concebendo os estudantes com DI como incapazes por conta das dificuldades apresentadas pela deficiência. As outras duas participantes apresentavam uma prática de atenção às diferenças, desse modo, consideravam em sua prática as possibilidades de aprendizagem para o estudante com DI.

Por meio do trabalho colaborativo, entre as professoras e a pesquisadora, se deu um movimento das práticas das participantes, com reflexões constantes sobre a relação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes e as oportunidades de ensino que lhes são conferidas. A autora ressalta, por último, que a formação

colaborativa favorece a ressignificação dos sentidos atribuídos à prática docente e amplia seu entendimento sobre ela.

O estudo de Costa (2021) colabora com nossa pesquisa na medida em que traz as concepções das professoras participantes quando se referem à aprendizagem do estudante com deficiência intelectual e retratam, a partir de um trabalho colaborativo, as possibilidades de mudanças acerca de suas percepções sobre as capacidades de estudantes com DI, assim como também as mudanças acerca das possibilidades de atividades ofertadas a eles. Essa pesquisa se difere da nossa, pois analisamos diretamente a relação das concepções de professores sobre a aprendizagem de discentes com deficiência intelectual e as estratégias de mediação adotadas por esses docentes.

Fraga Pereira e Victor (2021), em um artigo publicado em um periódico na área de alfabetização, objetivaram analisar os conhecimentos, as concepções e as práticas de professores do município de Vitória – ES sobre o processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual. Para o levantamento de dados, utilizaram os seguintes procedimentos: a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e o diário de campo.

A pesquisa revelou uma diversidade de teorias que amparam as práticas das professoras, sujeitos desse estudo. As autoras pontuam que essa variedade de conceitos é prejudicial ao ensino da leitura e da escrita, visto que não há uma fundamentação teórica sólida para guiar a prática docente. Além disso, destacam ser necessário o ensino dialético à luz da Teoria Histórico-Cultural. Observaram, ainda, que as professoras concebem a alfabetização de crianças com DI como algo limitado e não se sentem capazes de lidar com essa situação na sala de aula. Em algumas falas, demonstraram concordar com a possibilidade de essas crianças voltarem ao ensino individualizado em escolas especiais. Por fim, Fraga Pereira e Victor (2021) concluem que as participantes da pesquisa demonstraram um distanciamento sobre conhecimentos teóricos e uma aproximação de saberes práticos com relação à alfabetização.

Em sua dissertação, Sassi (2021) objetivou caracterizar as percepções que professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental têm acerca do letramento de estudantes com DI. Para coleta de dados, realizou uma entrevista

entre seis docentes, da rede pública e privada, do município de Bento Gonçalves no Rio Grande do Sul.

Os resultados mostraram a fala constante das professoras sobre o diferente e o normal. Para elas, os diferentes são os estudantes com deficiência, e os normais são os sem deficiência. Também se refere ao ensino regular como normal, feito para crianças consideradas normais, e os estudantes com deficiência, por serem diferentes, não se encaixam nesse modelo. Para as autoras, essa percepção da diferença como algo negativo reforça a exclusão das pessoas com deficiência.

Os dados também apontam para um despreparo dos docentes para trabalhar com esse público, eles apresentam pouco conhecimento sobre deficiência intelectual e a aprendizagem de crianças com DI. Desse modo, optam por atividades que consideram que os estudantes com DI sejam capazes de realizar, como pinturas e desenhos, sem nenhum desafio cognitivo. A pesquisadora conclui que os professores não compreendem os conceitos de letramento e deficiência intelectual, sendo assim, estão sendo guiados por uma visão normativa, que os impossibilita de reconhecer as potencialidades dos estudantes com DI e, assim, promover um ensino inclusivo.

Por sua vez, em sua dissertação, Morais (2022) objetivou analisar as concepções de docentes das SRM sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Utilizou como procedimentos metodológicos o formulário e a entrevista com oito professoras que atuavam no AEE. Foram analisadas as percepções sobre a deficiência intelectual, a aprendizagem de uma pessoa com DI, a formação continuada e o trabalho pedagógico desses docentes.

Na análise dos dados, foi possível identificar as concepções acerca da deficiência intelectual e da aprendizagem desse público, as quais se mostraram, em sua maioria, focadas no caráter biológico dessa deficiência e na incapacidade de aprendizagem. Alguns professores, apesar de acentuarem a dimensão biológica na aprendizagem, afirmaram compreender que o meio social pode influenciar positivamente a partir das possibilidades de desenvolvimento desse sujeito. Morais (2022) entende que essa visão possibilita um trabalho do professor sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente, postulada por Vygotsky. Nesse aspecto, conclui que essas professoras começam a perceber as potencialidades individuais dos estudantes e, assim, passam a focar em como suas práticas pedagógicas podem colaborar com a aprendizagem dos discentes.

Nesta subseção, os estudos apontam para uma concepção sobre a aprendizagem dos estudantes com DI, a qual coaduna com um dos nossos objetivos de estudo, que se refere às concepções de professores acerca da apropriação da escrita por estudantes com deficiência intelectual. No entanto, nem todas centram sua atenção para o desenvolvimento da escrita desses discentes, e, em sua maioria, priorizam a entrevista como procedimento metodológico. Como já mencionamos, pretendemos ampliar os procedimentos metodológicos com a finalidade de nos aproximar da concepção dos professores que irão participar da pesquisa.

Como vimos, os estudos aqui analisados, nestas quatro seções, nos permitem uma aproximação com o nosso objeto de estudo, contudo, percebemos que nenhum deles investigou diretamente a relação entre as concepções de professores do ciclo de alfabetização acerca da escrita de crianças com deficiência intelectual e as estratégias de mediação adotadas por eles, como ocorreu em nossa pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO – O CAMINHO PARA A CAMINHADA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Freire, 1997, p. 79)

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos que se delinearam a partir dos objetivos desta pesquisa. Como objetivo geral, caracterizamos a prática mediadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual. Para isso, analisamos as concepções dos professores sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética por discentes com deficiência intelectual e investigamos a relação entre as concepções dos professores e as estratégias de mediação no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual.

Em consonância com os objetivos apresentados, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, por se tratar de um estudo na área da educação, o qual visa à investigação de elementos de natureza social e humana.

Lüdke e André (2022) repercutem o conceito de uma pesquisa qualitativa defendida por Bogdan e Biklen (1982), também chamada por eles de pesquisa naturalística, visto que o pesquisador está em contato direto com o meio a ser estudado. De acordo com esses autores, a pesquisa qualitativa valoriza o processo da investigação e a descrição dos dados encontrados.

Diante de nossas inquietações e dos objetivos de pesquisa apresentados neste estudo, fomos direcionados para a necessidade de realizar uma pesquisa qualitativa, já que essa abordagem, segundo Yin (2016, p. 22), se “difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo” (Yin, 2016, p. 22).

Corroboramos Yin (2016) a respeito da necessidade de uma pesquisa qualitativa ter diversas *fontes de evidências*, já que ele afirma que “a variedade provavelmente será uma decorrência de você ter que estudar um ambiente da vida real e seus participantes” (Yin, 2016, p. 24).

Para Martins (2004, p. 289), a pesquisa qualitativa “privilegia a análise de

microprocessos por meio do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados [...]. A autora afirma, ainda, que a pesquisa deve ser pautada pela ética, sem pretensões de militância ou de se colocar como detentor do saber. Corroboramos a autora sobre a importância de adotar princípios éticos na pesquisa.

Segundo o Dicionário Online de Português (2025, s. p.), a palavra ética também pode ser definida como uma “reunião das normas de juízo de valor presentes em uma pessoa, sociedade ou grupo social”. É nesse sentido que buscamos pautar a ética em nossa pesquisa, procuramos nos orientar pelos princípios de uma pesquisa científica, que deve ser fundamentada no respeito e na responsabilidade diante do ambiente escolar que adentramos. Para isso, utilizamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) com uma linguagem acessível e clara, tanto para os participantes (as professoras) da pesquisa, como para os responsáveis pelos estudantes com deficiência intelectual. Entendemos também a ética como um compromisso pela rigorosidade e qualidade científica (Flick, 2009). Dessa forma, submetemos nossa pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil, por se tratar de uma pesquisa com a participação de seres humanos, e obtivemos aprovação a partir do número 7.344.779 (Anexo B).

Corroboramos Minayo (2001), Lüdke e André (2022) quando afirmam que o pesquisador deve interpretar a realidade com fundamentação teórica sólida. Apesar disso, a ciência não se dá na neutralidade, e as concepções que surgiram, na pesquisa de campo e nas experiências de mundo do pesquisador, estão também dispostas para a compreensão e análise do objeto de estudo.

Ademais, a complexidade que envolve a investigação em educação exige do pesquisador atenção ao contexto social que incorpora o objeto de estudo e a percepção das variáveis internas e externas que implicam os dados coletados (Lüdke; André, 2022).

De acordo com Yin (2016, p. 22), existem cinco princípios que caracterizam uma pesquisa qualitativa, vejamos:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas neste livro como os *participantes* de um estudo);
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que

- podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar *múltiplas fontes de evidência* em vez de se basear em uma única fonte.

Acreditamos que nossa pesquisa atende a esses princípios norteadores de uma pesquisa qualitativa. Ao procurar caracterizar as práticas de mediação das professoras, optamos por realizar a observação *in loco*, já que seria a forma de nos aproximar do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, realizamos uma pesquisa que entrou e permaneceu em uma escola, e, em especial, na rotina da sala de aula de três professoras, por três meses consecutivos, em dias específicos. Mais adiante detalhamos sobre a escolha da escola e dos professores, bem como sobre os procedimentos adotados.

Diante do exposto e para atender à demanda que surge diante da investigação que nos propomos a realizar, optamos por diferentes procedimentos para a construção dos dados, tais como:

- Aplicação de uma entrevista semiestruturada com as professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e possuem em suas salas de aula estudantes com DI;
- Sondagem das características de escrita dos estudantes com DI;
- Análise da escrita das crianças com DI pelas professoras participantes da pesquisa;
- Observação em sala de aula.

Antes de analisarmos os dados obtidos em nossa pesquisa de campo, queremos descrever como se deu o percurso que trilhamos como pesquisadoras. Para isso, definimos quatro etapas para organizarmos o percurso metodológico desempenhado e para delinearmos o processo de construção dos dados da pesquisa. Essas etapas serão descritas a seguir nos tópicos assim organizados: 3.1 Lócus e os sujeitos da pesquisa; 3.2 Procedimentos para a construção dos dados; 3.2.1. Entrevista; 3.3 Observação em sala de aula; e 3.4 Sondagem e análise das características de escrita dos estudantes com DI, sob o olhar de cada professora.

3.1 Lócus e os participantes da pesquisa

Nesta seção, detivemo-nos em descrever o percurso vivenciado para a definição da escola e as características relevantes dos participantes da

pesquisa.

A escolha da instituição escolar se deu por dois caminhos, a saber: a) levantamento de informações junto à Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN), a partir do protocolo da Secretaria Municipal de Educação, por meio do qual solicitamos os dados referentes ao quantitativo de estudantes com deficiência por tipo e por escola; b) Contato com as duas escolas, nas quais estava sendo realizada a pesquisa PIBIC, em que estamos vinculada, e, posterior análise do banco de dados da pesquisa PIBIC.

a) Levantamento de informações junto a SME/Fortaleza

Realizamos o levantamento de informações junto à Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN), por meio do protocolo da Secretaria Municipal de Educação, e obtivemos, inicialmente, informações parciais. Observamos que, no município de Fortaleza, no início do ano de 2024, havia 6.823 estudantes com deficiência em toda rede, desses, 1.196 apresentam deficiência intelectual, um percentual de aproximadamente 17,5% do total de matrículas de estudantes com deficiência.

Nesse mesmo ano, realizamos uma nova solicitação para que pudéssemos ter os dados por completo a respeito do quantitativo de estudantes com deficiência intelectual por escola e por distrito de educação¹¹. As novas informações apontaram para um total de 1.149 estudantes com deficiência intelectual matriculados na rede municipal de Fortaleza. Não foi possível compreender as razões da diminuição de estudantes com deficiência intelectual entre o primeiro levantamento de dados em relação ao segundo, visto que as informações iniciais foram limitadas ao quantitativo geral da rede de ensino de Fortaleza. Obtivemos os dados detalhados por escola e por distrito de educação na segunda solicitação. Com isso, seguimos para exemplificarmos como estão distribuídas as matrículas dos estudantes com DI nos 6 distritos de educação.

¹¹ É responsável pela administração e coordenação pedagógica das escolas do município de Fortaleza, atualmente são seis distritos de educação.

Quadro 6 – Quantitativo de estudantes com deficiência intelectual por distrito de educação

DISTRITO DE EDUCAÇÃO 01	DISTRITO DE EDUCAÇÃO 02	DISTRITO DE EDUCAÇÃO 03	DISTRITO DE EDUCAÇÃO 04	DISTRITO DE EDUCAÇÃO 05	DISTRITO DE EDUCAÇÃO 06
221	127	236	164	138	263

Fonte: Coordenadoria de Planejamento da Prefeitura de Fortaleza

De acordo com o Quadro 6, observamos que o maior quantitativo de estudantes com deficiência intelectual se encontra nos distritos de educação 6 e 3, um total, respectivamente, de 263 e 236.

Salientamos que as duas escolas da pesquisa PIBIC estão localizadas no distrito de educação 3, dentre as duas, apenas uma registrou matrículas de estudantes com deficiência intelectual no ano de 2024. A escola onde ocorreram as matrículas teve um total de onze estudantes com deficiência intelectual matriculados em diferentes turmas da instituição.

Com essas informações obtidas, seguimos para o levantamento das informações coletadas pela pesquisa PIBIC e para o nosso contato com essas duas escolas.

b) A escolha da escola PIBIC

Juntamente a essas informações da Coordenadoria de Planejamento de Fortaleza, também tivemos a oportunidade de escolher a escola, devido ao acesso à pesquisa PIBIC, à qual nosso estudo está vinculado. O banco de dados dessa pesquisa norteou as questões e objetivos do presente estudo, o que nos fez considerar continuar a investigação no mesmo lócus de pesquisa, já que daríamos prosseguimento a um estudo em andamento.

No primeiro momento, diante de um dos nossos objetivos da pesquisa, o qual pretendia investigar a relação entre as concepções dos professores e as estratégias de mediação no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual, refletimos se seria viável continuar nas

mesmas escolas da pesquisa PIBIC, já que os dados mostraram que ocorreu uma ausência de mediação. Para sanar essa dúvida decidimos entrar em contato com quatro escolas da rede municipal do distrito de educação 3, duas delas eram as mesmas da pesquisa PIBIC, e as outras duas foram escolhidas por terem número considerável de estudantes com deficiência intelectual na escola, de acordo com o levantamento realizado junto à Secretaria de Educação de Fortaleza.

Nesse contato preliminar com as duas escolas que não eram do PIBIC, constatamos que as professoras que possuíam, em suas turmas, estudantes com deficiência intelectual não atendiam aos critérios escolhidos, já que, na sua maioria, eram professoras temporárias, enquanto a outra instituição escolar não houve aceitação para realização da pesquisa.

No que diz respeito às duas escolas da pesquisa PIBIC, mesmo com a informação de que em uma delas não havia estudantes com deficiência intelectual, entramos em contato com essas duas escolas para averiguar o que havia ocorrido na mudança de ano letivo. Constatamos que os dois discentes com deficiência que participaram da pesquisa PIBIC em 2023 não estavam mais matriculados em uma das escolas em 2024 e não houve nenhuma nova matrícula desse público.

Em contrapartida, na outra escola, havíamos averiguado junto à SME/Fortaleza que, em 2024, houve 11 matrículas de estudantes com DI. Ao entrar em contato com essa instituição, verificamos três professoras que atendiam aos critérios estabelecidos por essa investigação. Essa última escola, segundo os dados levantados pelos bolsistas da pesquisa PIBIC, foi a que mais se aproximou de uma prática alfabetizadora voltada aos discentes com DI.

Diante desses dois percursos mencionados para a escolha da escola, optamos em continuar em uma das duas escolas da pesquisa PIBIC. Além de ter encontrado os participantes da pesquisa que atendiam aos nossos critérios, refletimos a importância de dar continuidade na mesma instituição escolar, já que, mesmo tendo ocorrido pouca mediação, houve uma aproximação de uma prática alfabetizadora inclusiva ou um movimento de mudança. Esses dados favoreceram a escolha já que intencionávamos, desde o início, analisar práticas de mediação junto a estudantes com DI.

Desse modo, a partir do levantamento prévio de informações, podemos optar, como já mencionamos nesta pesquisa, por uma das escolas

escolhidas na pesquisa do PIBIC devido à concentração de um número suficiente de estudantes com deficiência intelectual em turmas diferentes dos anos iniciais, o que nos possibilitou encontrar professoras que atendessem aos parâmetros definidos no estudo.

Os critérios estabelecidos para a escolha dessas professoras foram: ser professora efetiva da rede municipal de Fortaleza; atuar em uma das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental; ter em sua turma um estudante com deficiência intelectual; ter a maior concentração da carga horária na turma; ser responsável pelos conteúdos de língua portuguesa.

Para os estudantes, os quais foram os nossos informantes, estabelecemos dois critérios, a saber: estarem devidamente matriculados em um dos anos iniciais do ensino fundamental; apresentarem diagnóstico de deficiência intelectual. Diante dos critérios ora estabelecidos, selecionamos três professoras – para manter o anonimato, nós a denominamos de P1, P2 e P3 –, as quais lecionavam, respectivamente, nas turmas de 1º, 2º e 5º anos do ensino fundamental. Apesar de termos encontrado estudantes com DI matriculados nas turmas de 3º e 4º ano na escola que se realizou essa pesquisa, as professoras desses anos não contemplavam os critérios que haviam sido estabelecidos anteriormente. No quadro 7, organizamos as informações pertinentes à identificação de cada professora referente à idade, formação e experiência docente, vejamos.

Quadro 7 - Identificação das professoras

Docente	P1	P2	P3
Idade	44 anos	26 anos	42 anos
Experiência Docente	12 anos	2 anos	15 anos
Formação Inicial	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Formação Continuada	Especialização em Educação Infantil	Especialização em Alfabetização e Letramento	Especialização em Neuropsicopedagogia

Fonte: Dados da pesquisa

Já em relação aos participantes informantes da pesquisa, tivemos três estudantes que passamos a denominar de E1, E2 e E3. No quadro 8,

demonstramos as informações pertinentes a esse grupo, bem como suas respectivas professoras.

Quadro 8 - Identificação dos estudantes

	E1	E2	E3
Idade	6	7	10
Ano	1º	2º	5º
Professora	P1	P2	P3

Fonte: Dados da pesquisa

Diante do exposto, damos prosseguimento ao percurso metodológico com os procedimentos da pesquisa de campo: a entrevista semiestruturada, sondagem da escrita dos estudantes com DI, análise da escrita das crianças com DI pelas professoras e observação em sala de aula. Vejamos, a seguir, como foram realizados esses procedimentos.

3.2 Procedimentos para construção dos dados

A entrevista semiestruturada e a análise da escrita dos estudantes com deficiência intelectual pelas professoras nos ajudaram a construir os dados referentes às concepções dessas docentes acerca da escrita de estudantes com DI, enquanto as observações em sala de aula nos auxiliaram a caracterizar as práticas mediadoras das docentes participantes da pesquisa. A sondagem das características de escrita dos estudantes com DI contribuiu para aprimorar o olhar da pesquisadora no momento da observação das aulas e contribuiu para que as professoras pudessem fazer a análise das características de escrita das crianças.

Nas subseções a seguir, respondemos como se deram os procedimentos desta presente pesquisa.

3.2.1 *Entrevista semiestruturada*

As entrevistas semiestruturadas ocorreram na Sala de Recurso Multifuncionais, a qual foi cedida pela professora do AEE da escola, e eram realizadas de forma individual. A escolha pela entrevista semiestruturada se deu, pois, intencionamos deixar a docente participante da pesquisa mais à vontade para expressar suas ideias e, assim, podermos compreender melhor as suas

concepções acerca da aprendizagem do estudante com DI. Além disso, a entrevista também abrangeu aspectos relacionados à prática mediadora das professoras e a relação entre as concepções e as estratégias de mediação adotadas por elas com os estudantes com deficiência intelectual.

Utilizamos um roteiro para nos guiar e não perdemos o foco dos objetivos da pesquisa. (Apêndice B). Para Lüdke e André (2022, p. 40), a entrevista semiestruturada atende a esses critérios desejados, na medida em que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

No roteiro da entrevista, foram abordadas informações acerca da formação inicial e continuada, tempo de docência e experiências em etapas e níveis de escolaridade diversos desde a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Demos enfoque a dois eixos de perguntas, a saber: Ensino e mediação pedagógica sobre a escrita; Concepções sobre a escrita da criança com DI. Os dados obtidos por essa entrevista são abordados à frente.

Durante as observações em sala de aula, verificamos a prática mediadora, e, em sua maioria, as concepções acerca da escrita de estudantes com DI. Para detalharmos melhor como observamos esses dados, destacamos a próxima subseção.

3.2.2 *Observação em sala de aula*

A observação é um importante instrumento metodológico da pesquisa qualitativa, pois permite o contato direto da realidade a qual se objetiva estudar. Para o nosso estudo, a observação em sala de aula foi indispensável na medida em que objetivamos caracterizar a prática mediadora das professoras participantes da pesquisa e investigar a relação entre as concepções e as estratégias de mediação usadas pelas docentes para a apropriação do sistema de escrita alfabética de crianças com deficiência intelectual.

Foram realizadas oito observações, de duas horas/aula cada nas salas de aula de cada professora participante deste estudo, totalizando 24 dias de observações e 48 horas/aula. Vejamos, a seguir, a disposição do número de estudantes nas turmas.

Quadro 9 - Quantitativo de estudantes da turma

	1º ANO	2º ANO	5º ANO
Quantitativo de Estudantes Matriculados da Turma	22	25	24
Quantitativo de Estudantes Matriculados com Deficiência ou Autismo.	2 com Autismo 1 com Def. Intelectual	1 com Autismo 1 com Def. Intelectual	2 com Autismo 1 com Def. Intelectual

Fonte: Dados da pesquisa.

Priorizamos as aulas de português, no entanto, em 2 observações da aula da P3, apesar de constar no horário escolar reservado para as aulas de língua portuguesa, foram realizadas atividades de história e matemática, ademais todas as outras observações ocorreram nas aulas de português.

As orientações pedagógicas para o ensino fundamental da SME determinam que as turmas de 1º e 2º anos tenham oito aulas por semana de Língua Portuguesa, já a turma do quinto ano tem seis aulas no mesmo período de tempo.

Na observação, à medida que ocorria a aproximação entre a pesquisadora e as professoras, foi possível compreender o tipo de concepção acerca da escrita de estudantes com deficiência intelectual e aproximar as informações trazidas pelos dados dos outros procedimentos da pesquisa. Para Lüdke e André (2022, p. 31), a observação permite ao pesquisador contato direto com as vivências dos sujeitos da pesquisa, bem como possibilita perceber “o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações”.

Segundo esses autores, é fundamental que essa observação seja orientada para que não se perca o foco nos objetivos da pesquisa. Para isso, utilizamos um roteiro de observação da sala de aula que guiou nosso olhar nos momentos de observação (Anexo A). Esse roteiro foi elaborado pela pesquisa PIBIC, à qual estamos vinculados, e conta com os seguintes tópicos de análise: desenvolvimento do planejamento em sala de aula; prática alfabetizadora em sala de aula; estratégias de mediação. Excluímos o último tópico do roteiro original, o qual tratava sobre avaliação, pois entendemos não colaborar de maneira objetiva com esse estudo. Desse modo, tivemos no roteiro três eixos que nortearam as observações: desenvolvimento do planejamento em sala de aula; estratégias de mediação; prática alfabetizadora em sala de aula. O roteiro foi preenchido de acordo com as

observações de cada dia, em ausente, parcialmente e presente. O resultado está no Apêndice B desta pesquisa.

As observações ocorriam pela manhã nas turmas de 1º e 2º anos e à tarde na turma de 5º ano. No primeiro dia, em cada turma, solicitamos uma conversa com os estudantes para nossa apresentação, com a finalidade de diminuir algum possível incômodo ou curiosidade sobre nossa presença no ambiente das aulas. Dentre outros assuntos, informamos sobre as observações da aula e os dias das visitas. Os estudantes não demonstraram estranhamento com a nova presença, pareceu estarem acostumados com outra pessoa além da professora em sala de aula. Fomos acolhidas pelas crianças com algumas perguntas, com afeto e muitos pedidos de ajuda nas atividades.

Com relação às professoras, tivemos também um bom acolhimento, a P1, em relação às demais, demonstrou se sentir mais à vontade desde a primeira aula, ela nos disponibilizou as atividades antes mesmo de solicitarmos e mantivemos o diálogo ao longo dos dias. A P2, aos poucos, foi se importando menos com a nossa presença na sala de aula. No início, fazia muitas perguntas sobre a pesquisa e se justificava sobre algumas situações na sala, como o fato de ter dificuldade de formar grupos devido ao tamanho inadequado da sala. Essas conversas que mantivemos com as duas professoras, P1 e P2, foram importantes para criar um vínculo durante a pesquisa, além disso, pudemos compreender melhor a dinâmica da sala de aula e as perspectivas das professoras a respeito das situações que ocorriam.

Na turma do 5º ano, a P3 apresentou uma postura amigável, mas demonstrou incômodo com a nossa presença na sala de aula. Mesmo tendo firmado os dias e horários que haveria a pesquisa, ocorreram três situações em que fomos à escola, mas a P3 não estava presente. Apesar disso, combinamos outros dias de observação para manter as mesmas horas/aulas das demais turmas, e, assim foi possível manter um padrão de observação, o qual nos possibilitou obter os dados necessários para o estudo.

Na turma de 1º ano, havia constantemente uma profissional de apoio à inclusão¹², que era a mãe do E1, ela atuava no auxílio a outro estudante com autismo,

¹² De acordo com a Lei n.º 13.146/2015, esse profissional atuará em atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e em todas as atividades escolares que se fizerem necessárias, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas. (Brasil, 2015).

que estudava na mesma turma do seu filho. A P1 considerava a presença dela um aspecto que dificultava a participação do estudante nas atividades.

Na turma do 2º ano, havia uma profissional do Programa Novo Mais Educação¹³ que auxiliava a professora na sala de aula.

Na sala do 5º ano, havia também uma assistente de Inclusão escolar¹⁴ designada para essa sala, mas a P3 nos informou que não aceitou a vinda dela para suas aulas, visto que não considerava uma necessidade para nenhum dos seus estudantes com deficiência a presença desse profissional, além disso, considerava que ela poderia atrapalhar, causando uma dependência para realização das atividades dos estudantes com deficiência.

A seguir, tratamos sobre como se deu a sondagem das características da escrita das crianças.

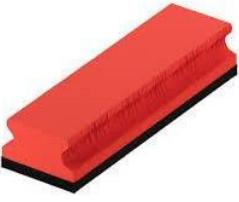
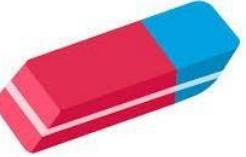
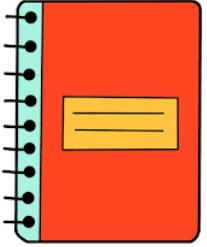
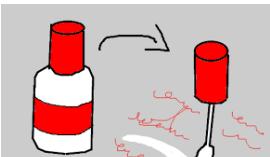
3.2.3 Sondagem das características de escrita dos estudantes com DI

A sondagem das características de escrita das crianças com DI foi realizada de modo individual, no ambiente da escola da própria criança, mais especificamente na sala de recursos multifuncional.

Para isso, a pesquisadora levou três envelopes contendo, em cada um deles, imagens relacionadas à escola, brinquedos e casa. As imagens das palavras contemplavam sílabas canônicas e não canônicas. A seguir, vemos as imagens agrupadas pelo contexto semântico.

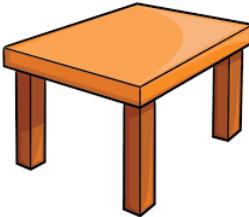
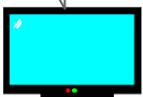
¹³ Criado pela Portaria MEC n.º 1.144/2016, o Programa Novo Mais Educação tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental (Brasil, 2016). ¹⁴Esse profissional tem por objetivo fortalecer as ações inclusivas nas escolas, envolvendo higiene, alimentação, locomoção e comunicação, como também visa a colaborar com a escola em ações para a plena participação dos estudantes com deficiência nas atividades desenvolvidas nos ambientes comuns de aprendizagem (Fortaleza, 2024).

Quadro 10 - Imagens usadas na sondagem

ESCOLA			
			
APAGADOR	ARMÁRIO	BORRACHA	CADERNO
			
CANETINHA	CORRETIVO	ESTOJO	LÁPIS
			
LIVRO	MOCHILA	PROFESSORA	RÉGUA
			
TESOURA	TINTAS		

Continua.

Quadro 10 - Imagens usadas na sondagem (Continuação)

CASA			
			
CADEIRA	CAMA	FOGÃO	GELADEIRA
			
GUARDA-ROUPA	JANELA	MAMÃE	PAPAI
			
MESA	SOFÁ	MICROONDAS	TELEVISÃO
			
PORTEIRA	POLTRONA		

Continua.

Quadro 10 - Imagens usadas na sondagem (Conclusão)

BRINQUEDOS			
AMARELINHA	AVIÃO	BALANÇO	BOLA
BICICLETA	CARRO	URSO	PATINS
IOIÔ	DOMINÓ	DAMA	PETECA
PATINETE	BONECA		

Fonte: Imagens retiradas do Canva

A aplicação foi efetuada pela própria pesquisadora com base nas seguintes etapa

s:

- A pesquisadora entregou à criança três envelopes. Cada um deles continha quatorze imagens relacionadas à escola, aos brinquedos e a casa. Ou seja, uma temática para cada envelope;
- A criança escolheu um envelope, e, em seguida, selecionou sete imagens da sua preferência, contidas nele, após, escreveu espontaneamente o que ela via nessas imagens;
- Ao término da escrita de cada palavra, solicitamos que elas fossem lendo e apontando cada registro escrito.

Nosso intuito não foi de comparar as escritas das crianças, assim, a escolha diferenciada das imagens por cada uma não trouxe prejuízos para a análise de dados da pesquisa.

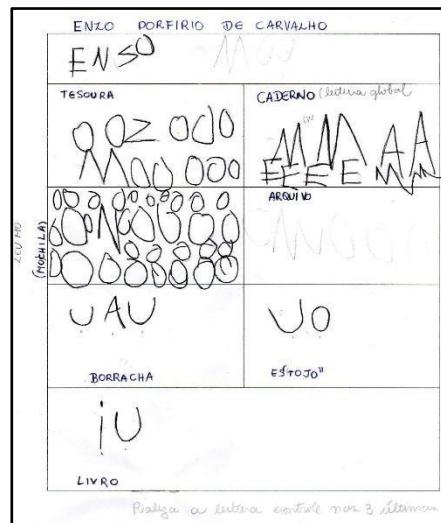
Essa sondagem teve por finalidade, nesta pesquisa, nos orientar para a observação das estratégias de mediação vistas em sala de aula, e, também, serviu para que as professoras pudessem fazer a análise das características de escrita das crianças. Os relatos acerca de como ocorreram esses registros têm como suporte os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2013).

No momento da sondagem, os estudantes realizavam a leitura controle, a qual se dá quando oralizam as palavras no momento do registro da escrita. Os três estudantes apresentaram uma escrita silábica, com diferentes características de escrita. Dois desses estudantes, E1 e E3, registraram também outras formas de escrita. Mostramos, a seguir, como se deram as três sondagens dos estudantes informantes da pesquisa, em seguida, detalhamos de que forma ocorreram essas notações.

Quadro 11 - Escrita de E1

OOZOOMOOOOO (TESOURA)	MMAAEEEEMM (CADERNO)
OOOOOOOOOOOO OONOOOOOOOO OOOOOOOOOO ('MO'CHILA)	NÃO HOUVE REGISTRO
UAU (BORRACHA)	UO (ES 'TOJO')
IO (LIVRO)	

Figura 1 - Escrita de E1



Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 12 - Escrita de E2

ALHO (PATINETE)	NLO4 (BALANÇO)
L4OLML (IOIÔ)	4OLHAH (AVIÃO)
AMOLH (URSINHO)	LHAOLHL (AMARELINHA)
AOLHAOL4 (BONECA)	

Figura 2 - Escrita de E2

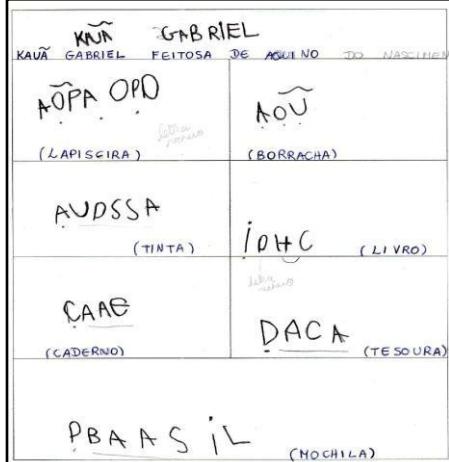


Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 13 - Escrita de E3

AÔPAOPO (LAPISEIRA)	AOU (BORRACHA)
AUDSSA (TINTA)	IDHC (LIVRO)
CAAЕ (CADERNO)	DACA (TESOURA)
PBAASIL (MOCHILA)	

Figura 3 - Escrita de E3



Fonte: Dados da pesquisa

Apresentamos, a seguir, de modo geral, algumas observações acerca das produções escritas dos estudantes. O E1 apresentou uma resistência para a escrita de palavras, pedia sempre recompensas para realizar a atividade. No registro das primeiras palavras, quando realizava a leitura controle, oralizava as sílabas das palavras com um prolongamento no som das vogais e, assim, ia repetindo diversas vezes na escrita da vogal até que pudesse preencher o espaço em branco.

Por exemplo, na palavra mochila, ele ficou na sílaba MO e não prosseguiu com a escrita da palavra, registrou repetidamente a letra O à medida que dizia a sílaba MO. Até aqui, havíamos observado que ele relacionava o som da vogal referente à sílaba. Percebendo um certo desinteresse em realizar a atividade, começamos a estimulá-lo a se comprometer mais com a escrita das palavras e fazer o melhor que ele pudesse. Na palavra seguinte, não obtivemos sucesso, mas, nas três últimas palavras, E1 começou a fazer suas notações completas e a realizar a leitura controle. Assim, pudemos observar o que já se mostrava ser sua característica de escrita, o uso de uma vogal pertinente para cada sílaba da palavra.

As características de escrita de E2 manteve-se constante nas sete palavras. Ela utilizava as mesmas letras para a escrita destas, fazia a diferenciação pela mudança de posição das letras, também utilizou, em muitas palavras, o número 4. Essa estudante também apresentou uma escrita silábica inicial, pois, após a escrita, no momento da leitura das palavras, ela procurou corresponder uma letra, e, às vezes, três letras, para cada sílaba, mas sem valor sonoro referente às sílabas das palavras. Com o E3, pudemos observar a hipótese pré-silábica. Em quatro palavras, ao ler sua escrita, apontou a primeira letra no momento da leitura da primeira sílaba e após realizou a leitura global com o restante das letras. Na leitura das outras três palavras, procurou fazer a correspondência de alguma letra que escreveu com a sílabas dos vocábulos, de modo que apontou uma letra para cada sílaba, e, em uma ocasião, apontou duas letras para cada sílaba. Isso é o que Ferreiro (2013) denominou de silábico inicial.

Tanto em E2, como em E3, havia letras sobrando quando faziam a correspondência de uma letra para cada sílaba. Mesmo após a leitura, preferiam deixar as letras, compreendendo, naquele momento, que precisavam escrever uma quantidade mínima de letras para cada palavra.

Para seguirmos mostrando a construção dos dados sobre a análise

dessas escritas pelas professoras, pontuamos que a P3 optou por não realizar esse procedimento, tivemos, por três vezes, na escola com essa finalidade, mas ela se negou a participar desse procedimento alegando questões pessoais. Portanto, a seguir, verificamos como ocorreu o procedimento da análise das duas professoras, P1 e P2 diante das escritas de seus estudantes com deficiência intelectual.

3.2.4 Análise da escrita dos estudantes pelas professoras

O procedimento de análise da escrita das crianças foi inspirado no trabalho de Costa (2014). A pesquisadora utilizou essa técnica para compreender as concepções e os saberes das professoras participantes acerca da alfabetização. A análise da escrita das crianças, realizada pelas professoras (P1 e P2), forneceu os dados para nos auxiliar na compreensão sobre as concepções das professoras acerca da escrita de estudantes que apresentam deficiência intelectual, bem como na análise das estratégias de mediação das docentes, a fim de verificar se essas ações mediadoras estavam de acordo com as características de escrita apresentadas a partir das imagens nas sondagens iniciais. Compreendemos que essas características de escrita se modificam e, também, dependem da complexidade da palavra a ser escrita. Desse modo, sabemos que a criança pode, em uma mesma situação, ou em momentos distintos, de produção escrita, registrar palavras em diferentes níveis conceituais. No entanto, avaliamos que essa sondagem inicial poderia nortear nossas observações sobre as mediações das professoras quanto à escrita dos discentes e verificar suas percepções diante das notações iniciais dos estudantes com DI.

No momento da análise da escrita, além do resultado da escrita dos estudantes, relatamos o processo de como ocorreu a sondagem para que as professoras pudessem ter mais elementos do procedimento de construção da escrita e não só o resultado em si.

Disponibilizamos, de maneira individual para cada professora, a notação da escrita da criança com DI que já havia sido realizada previamente. Na sequência, pedimos que nos dissessem as características de escrita apresentadas por esses registros, baseadas na Psicogênese da Língua Escrita. Diante disso, perguntamos: Qual característica de escrita é possível observar nesses registros? O que a criança já consolidou e o que precisa aprender sobre o sistema de escrita

alfabética? E a partir da análise feita pela participante, quais práticas pedagógicas podem favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita para essa criança?

O procedimento da análise da escrita foi realizado ao final das observações. Desse modo, esta investigação não pode verificar se ocorreu algum impacto nas aulas dessas duas professoras. No entanto, entendemos que ocorreram expressões de descobertas acerca das características da escrita dos discentes, E1 e E2, o que nos faz considerar que esse procedimento, aliado a outras técnicas de pesquisa, poderia levar a uma reflexão mais aprofundada e a uma possível mudança de postura das professoras.

Concluímos, assim, por dispor como ocorreu os procedimentos desta pesquisa. Adiante dispomos de que forma organizamos os dados coletados para atender a nossa investigação.

3.3 Organização dos dados

Diante dos dados coletados na pesquisa, a partir dos procedimentos realizados, optamos pela análise de conteúdo. Decidimos por esse tipo de análise, pois se apresentou como ideal para respondermos adequadamente aos nossos objetivos da pesquisa, uma vez que nos possibilitou realizar a análise dos dados a partir de procedimentos sistematizados e da descrição do conteúdo da mensagem, mais especificamente o que essas descrições de dados puderam nos mostrar ao serem interpretadas (Bardin, 1977).

Esse tipo de método de análise nos oportunizou fazer inferências nos diferentes conteúdos obtidos e nos posicionou em uma análise criteriosa e científica dos dados, para se opor à nossa análise subjetiva. Bardin (1977, p. 28) considera a análise de conteúdo como fundamental para fugir de atitudes ingênuas e pontua que o pesquisador que “[...] acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais somente atinge a projecção da sua própria subjectividade”.

Acreditamos que o delineamento da pesquisa apresentado, com a finalidade de coletar e analisar os dados, nos deu subsídios eficazes, os quais colaboraram com as respostas para os nossos objetivos de pesquisa, o geral e os específicos. Bardin (1977) estabelece três etapas que devem ser seguidas pela análise de conteúdo, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação. “A falta de rigor e a observância da sequência das

fases propostas por Bardin incorrem no risco de comprometer a análise e as considerações tecidas" (Valle; Ferreira, 2025).

Nesse sentido, com base em Bardin (1977), realizamos a pré-análise, que consiste em uma *leitura flutuante* dos documentos, obtidos pela coleta de dados e a transcrição destes, essa ação leitora nos impregnou das informações colhidas e nos fez refletir sobre as conexões que esse material apresentava com as hipóteses, os objetivos definidos para nossa pesquisa, bem como nosso aporte teórico. Os objetivos desta investigação também nos guiaram para determinar quais documentos eram pertinentes para “[...] fornecer informações sobre o problema levantado [...]” (Bardin, 1977, p. 96). Esse levantamento foi realizado e com ele delineamos o *corpus* da pesquisa, o qual, de acordo com Bardin (1977), se constitui nos documentos que nos guiaram para a análise da pesquisa. Para constituirmos o *corpus*, realizamos a *regra da exaustividade*, na qual se deve considerar todos os elementos procedimentais estabelecidos a priori, realizar uma análise repetidas vezes com um olhar criterioso e propositivo.

A exaustividade é ir a fundo, selecionar, escolher o máximo de materiais que tenham relação direta com os elementos da pesquisa, oportunizando, assim, uma completude e abrangência maior em relação ao universo de investigação. (Valle; Ferreira, 2025, p. 10).

Seguimos, ainda na pré-análise, revisando nossas hipóteses e objetivos, agora de posse dos dados da pesquisa. De acordo com a orientação de Bardin (1977), nesse momento, refletimos diante do *corpus* da pesquisa, dos estudos teóricos que nos dão suporte, aos quais já nos referimos anteriormente no referencial teórico, bem como das hipóteses e objetivos ora estabelecidos. A partir disso, concluímos que continuaríamos com as hipótese e objetivos já definidos, pois tínhamos dados suficientes para atender a nosso problema de pesquisa.

Para exploração do material, organizamos os dados em planilhas, levando em consideração a qual participante se referia aquela informação e em que contexto foi captado aquele dado, também, nesse momento, nomeamos os participantes da pesquisa. “Tratar o material é codificá-lo” (Bardin, 1977, p. 103) Os códigos são atribuídos aos dados, que já passaram pelo processo de formulação de indicadores. “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969, p. 103-104 *apud* Bardin, 1977). A partir da codificação constituímos

as categorias e subcategorias de análises. Segundo Moraes e Galiazzzi (2013) apud Leite (2017), categorizar não é segregar os fenômenos, mas se constitui em analisar as partes para compreensão do todo. Portanto, “[...] as categorias, juntas, compõem o resultado da análise (Leite, 2017, p. 543). Por último, temos o tratamento dos dados, o qual se estabeleceu quando demos significados aos dados da pesquisa, os descrevemos e os interpretamos à luz do referencial teórico orientador desta investigação.

Prosseguimos descrevendo como se deu a organização dos dados da pesquisa para que fosse realizado o tratamento destes.

O capítulo das análises dos dados foi organizado em três seções que correspondem às categorias que emergiram no decorrer da pesquisa de campo. Dessa forma, temos as seguintes seções: tipos de concepções das professoras que incidem na compreensão acerca da apropriação do SEA pelos estudantes com DI; tipos de mediação desenvolvidos pelas professoras; e práticas mediadoras.

A primeira categoria de análise, tipos de concepções das professoras que incidem na compreensão acerca da apropriação do SEA pelos estudantes com DI, emergiu das falas das docentes durante a entrevista e no momento que propomos análise da escrita dos estudantes com DI pelas suas respectivas professoras, assim como também nos beneficiamos das observações em sala de aula para a construção dessa categoria de análise. Nesse eixo de análise, pretendemos responder a um dos objetivos desta investigação: analisar as concepções dos professores sobre a apropriação do sistema de escrita alfabético por estudantes com deficiência intelectual.

As variações das concepções das professoras acerca dos termos da mediação, prática mediadora, alfabetização, deficiência intelectual e aprendizagem de estudantes com DI nos permitiram elencar três subcategorias: concepção inclusiva; concepção excludente integrativa e concepção excludente restritiva, as quais foram analisadas de forma contextualizada, considerando as concepções em si e não a incidência por professora.

Na segunda categoria de análise, tipos de mediação desenvolvidas pelas professoras, detivemo-nos na organização dos dados acerca da transcrição de gravações em áudios e vídeos gravações de todas as aulas observadas. Assim, respondemos ao objetivo de discorrer os tipos de mediação apresentadas por professores para o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética

por estudantes com deficiência intelectual. Nesse momento, identificamos as mediações dispostas nas transcrições, catalogamos e quantificamos, a partir dos objetivos de mediação realizados pelas professoras. Esses objetivos deram origem a cinco grandes eixos analíticos, os quais foram desdobrados em diferentes formas de mediação identificadas ao longo da pesquisa. Vejamos a seguir, no Quadro 14, como ocorreu a organização das mediações.

Quadro 14 – Tipos de Mediações identificadas na prática das professoras participantes

Tipos de mediações				
1. ORIENTAÇÃO DA ROTINA PARA A RESOLUÇÃO DE UMA ATIVIDADE/QUESTÃO				
Variação das mediações	P1	P2	P3	Total por mediação
1.1 Questionamento para o estudante se concentrar em uma atividade de leitura ou escrita	7	3	0	10
1.2 Questionamento para provocar a reflexão da criança para a autorregulação da atenção e compreensão da rotina	14	4	0	18
Total por participante	21	7	0	28
2. AUXÍLIO PARA A RESOLUÇÃO DA ATIVIDADE/QUESTÃO				
Tipos de mediações	P1	P2	P3	Total por mediação
2.1 Explicação para a resolução da atividade	13	27	59	99
2.2 Auxílio na escrita por meio da soletração de palavras	2	15	2	19
2.3 Auxílio na escrita por meio da pronúncia de letra ou sílaba com ênfase no som ou no prolongamento sonoro	0	29	5	34
2.4 Auxílio na leitura e/ou escrita de palavras a partir do apontamento de letra ou sílaba	0	17	1	18
2.5 Auxílio na escrita por meio da realização de leitura silabada de palavras	0	24	8	32
2.6 Realização da leitura do texto da atividade	0	0	2	2
2.7 Mobilização da atenção da criança ao apontar a resposta de uma atividade/questão	2	15	2	19
2.8 Reflexão sobre a escrita de palavras para respostas de atividades/questões	0	69	38	107
Total por participante	17	127	79	330

Continua.

Quadro 14 – Tipos de Mediações identificadas na prática das professoras participantes (Conclusão)

Tipos de mediações				
3. MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS ANTERIORES PARA A RESOLUÇÃO DE UMA ATIVIDADE/QUESTÃO				
Tipos de mediações	P1	P2	P3	Total por mediação
3.1 Ativação da memória para resolver uma atividade/questão	2	0	5	7
3.2 Utilização de palavras lacunadas para mobilizar conhecimentos da sua escrita.	0	5	0	5
3.3 Ativação da memória da criança para a leitura de palavras conhecidas	0	0	16	16
Total geral por participante	2	5	21	28
4. UTILIZAÇÃO DE RECURSOS OU MATERIAIS PARA AUXILIAR NA RESOLUÇÃO DE UMA ATIVIDADE/QUESTÃO				
Tipos de mediações	P1	P2	P3	Total por mediação
4.1 Utilização de letras ou sílabas móveis para auxiliar na escrita de palavras	0	33	1	34
4.2 Utilização dos dedos para a contagem de sílabas de uma palavra a ser escrita	0	1	2	3
4.3 Utilização dos dedos para apontar a leitura de palavras, frases ou texto	0	1	4	5
4.4 Utilização da família silábica para auxiliar na escrita de uma palavra	0	1	0	1
4.5 Utilização do livro para mostrar a Resposta	0	3	0	3
4.6 Utilização de imagens como auxílio para representação mental	3	0	0	3
4.7 Utilização do alfabeto móvel para a sua cópia.	0	0	1	1
Total geral por participante	3	38	8	49
5. MOTIVAÇÃO PARA A AUXILIAR NA RESOLUÇÃO DE UMA ATIVIDADE/QUESTÃO				
Tipos de mediações	P1	P2	P3	Total por mediação
5.1 Estímulo à criança para resolver a Atividade	1	22	19	42
5.2 Elogios e aprovação à atitude da criança na resolução da atividade/questão	1	11	17	29
5.3 Elogios à competência da criança na resolução da atividade/questão	1	0	2	3
Total geral por participante	3	33	38	74
TOTAL GERAL POR PARTICIPANTES	46	279	183	508

Fonte: Dados da pesquisa

Foram totalizadas 508 mediações direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual, destas 46 foram realizadas pela P1; 279, pela P2; e 183, pela P3. Organizamos essas mediações em 24 subcategorias de acordo com a

proximidade dos objetivos de mediação, após, para melhor compreensão e tratamento dos dados, agrupamos essas mediações em 5 eixos analíticos, a saber: orientação da rotina para a resolução de uma atividade/questão; auxílio à resolução da atividade/questão; mobilização de conhecimentos anteriores para a resolução de uma atividade/questão; utilização de recursos ou materiais para auxiliar na resolução de uma atividade/questão; motivação para a auxiliar na resolução de uma atividade/questão.

Para a interpretação dos dados discorremos sobre 5 subcategorias de mediação dentre as 24 subcategorias catalogadas, escolhemos uma para cada categoria manifestada, para que pudéssemos abranger a totalidade das mediações emergentes, assim temos: questionamento para a criança se concentrar em uma atividade de leitura ou escrita; reflexão sobre a escrita de palavras para respostas de atividades/ questões; utilização de palavras lacunadas para mobilizar conhecimentos da sua escrita; utilização de letras ou sílabas móveis para auxiliar na escrita de palavras; elogios à competência da criança na resolução da atividade/questão.

Para cada eixo de análise, optamos por uma subcategoria que consideramos mais relevantes entre as demais. A relevância se manifesta na medida em que os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual com relação à escrita alfabética são levados em consideração no momento da mediação da professora, já que objetivamos, nesta investigação, caracterizar a prática mediadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual. Também consideramos relevantes as mediações que incidiram nas especificidades individuais demonstradas por esses discentes, tais como, dificuldade de concentração (E1 e E2) e a crença na incapacidade de realizar as atividades (E1, E2, E3). Essas mediações são significativas, pois visam a retomar a atenção e a motivação dos estudantes para o envolvimento de atividades de escrita.

Apesar de não termos feito duas avaliações de escrita, uma inicial e uma final, temos os dados da sondagem, os quais nos levaram a realizar uma análise sobre as características dos estudantes, informantes desta pesquisa. Assim, foi possível observar como esses discentes pensavam sobre a escrita alfabética e como eles se postaram diante de uma solicitação de escrita. Era, também, propósito desse procedimento de pesquisa ter as notações dos

estudantes com DI para que pudesse nos orientar nas observações em sala de aula e aguçar nosso olhar diante das mediações manifestadas. Desse modo, os dados da pesquisa não nos levaram a determinar quais mediações têm significância, quanto à evolução de níveis psicogenéticos dos estudantes. Apesar disso, no entanto, as informações obtidas nos procedimentos deste estudo demonstraram algumas das especificidades dos estudantes com DI, tanto no que se refere às características de escrita, como também em algumas particularidades individuais, as quais interferiam na participação dos estudantes nas aulas. Entendemos que os discentes participantes da pesquisa podem apresentar características gerais quanto à deficiência intelectual e o desenvolvimento do SEA, todavia é necessário um olhar às particularidades de cada um desses estudantes.

Basso (2020) constatou, em sua investigação, que as mediações conduzidas com atividades voltadas para as necessidades de aprendizagem dos participantes da pesquisa contribuíram para a evolução do nível da escrita alfabética. Por sua vez, Silva e Figueiredo (2021) destacaram, em sua pesquisa, o apelo à motivação como uma importante mediação a ser realizada, já que, inicialmente, os estudantes da pesquisa não se implicam na realização das atividades de linguagem escrita em contexto digital. As autoras destacam que, à medida que era usada a mediação com apelo à motivação nas sessões, mais os discentes se envolviam nas atividades na sessão seguinte.

Essas pesquisas demonstram que tanto as mediações voltadas diretamente à construção da escrita alfabética (Basso, 2020), como aquelas que implicam uma intervenção para fomentar o envolvimento de estudantes em atividades de escrita (Silva; Figueiredo, 2021), fornecem subsídios para o estudante desenvolver atividades de escrita, as quais o levem ao desenvolvimento da escrita alfabética.

Diante de nossos apontamentos e dos estudos relacionados anteriormente, concluímos que a relevância que damos às mediações escolhidas se referem a estratégias mediadoras desenvolvidas pelas professoras que atendem de maneira significativa as demandas individuais surgidas durante o processo de apropriação da escrita alfabética pelos estudantes com DI, especificamente no que se refere ao envolvimento das atividades de escrita propostas a esses discentes.

Na sessão da análise dos dados referentes aos tipos de mediação, realizamos a análise de cada categoria do Quadro 15, apontando a relevância de

cada subcategoria escolhida em comparação às demais. Por fim, temos a terceira categoria de análise, práticas mediadoras, a qual emergiu da relação entre os três tipos de concepções manifestadas pelas professoras participantes da pesquisa e os cinco tipos de mediação de maior relevância. Aqui nos detivemos em responder dois objetivos da pesquisa, o geral que consistiu em caracterizar a prática mediadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à apropriação do sistema de escrita alfabético por estudantes com deficiência intelectual, e o último objetivo específico, que se caracteriza em investigar a relação entre as concepções dos professores e as estratégias de mediação no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual. Desse modo, surgiram três subcategorias de análise, a saber; excludentes; inclusiva; instáveis.

Após a explanação da organização dos dados, vejamos, no Quadro 15, como ficou a organizada das categorias e subcategorias desta investigação.

Quadro 15 - Organização para análise dos dados

Categorias	Subcategorias
Tipos de concepções das professoras que incidem na compreensão acerca da apropriação do SEA pelos estudantes com DI.	Concepção inclusiva; Concepção excludente integrativa; Concepção excludente restritiva.
Tipos de mediação desenvolvidos pelas professoras.	Questionamento para a criança se concentrar em uma atividade de leitura ou escrita; Reflexão sobre a escrita de palavras para respostas de atividades/ questões; Utilização de palavras lacunadas para mobilizar conhecimentos das suas escritas; Utilização de letras ou sílabas móveis para auxiliar na escrita de palavras; Elogios à competência da criança na resolução da atividade/questão.
Práticas mediadoras.	Excludentes; Inclusiva; Instáveis.

Fonte: Dados da pesquisa

No próximo capítulo, iniciamos nossa interpretação das informações da pesquisa dentro das categorias e subcategorias apresentadas.

4 ANÁLISE DOS DADOS – OLHARES NA CAMINHADA

A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos”.
(Marcel Proust, 1923)

Neste capítulo, visamos a discorrer sobre as categorias de análise desta pesquisa. Para isso, iniciamos com a seção 4.1 – Tipos de concepções das professoras que incidem na compreensão acerca da apropriação do SEA pelos estudantes com DI. Que pretende responder ao primeiro objetivo específico desta investigação, que consiste em analisar as concepções dos professores sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual.

Para análise dessa primeira categoria, utilizamos os dados das entrevistas, os das análises das escritas dos estudantes com DI realizadas pelas professoras e os dados obtidos nas observações em sala de aula com base em um roteiro¹⁵.

Na seção 4.2, destacamos o segundo eixo de análise – Tipos de mediação desenvolvidos pelas professoras. Realizamos uma explanação das mediações mais relevantes, aquelas que atenderam às necessidades individuais de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual desta pesquisa. Nessa categoria, objetivamos responder ao objetivo específico de discorrer os tipos de mediação apresentadas por professores para o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual. Finalizamos com a seção 4.3 – Práticas mediadoras. Essa categoria aborda a relação entre as concepções das professoras que incidem na compreensão acerca da apropriação do SEA pelos estudantes com DI e os tipos de mediação verificadas em sua prática docente. Relacionamos, assim, os dados apresentados nos tópicos 4.1 e 4.2, a fim de discutir as práticas mediadoras que se manifestaram nesta pesquisa. Assim, respondemos ao objetivo geral, o qual corresponde a caracterizar a prática mediadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual; e terceiro objetivo específico, que é investigar a

¹⁵ O preenchimento do roteiro de observação está disponível no Apêndice C.

relação entre as concepções dos professores e as estratégias de mediação no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual. Em seguida, começamos a dispor os dados para análise das percepções de professoras que influenciam a aprendizagem da escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual.

4.1 Tipos de concepções das professoras que incidem na compreensão acerca da apropriação do SEA pelos estudantes com DI

Identificamos as diferentes concepções das professoras com base nos resultados obtidos nas entrevistas, nas análises da escrita dos estudantes com deficiência intelectual realizadas pelas professoras, e na observação em sala de aula. Constatamos, a partir dos nossos resultados, que não houve uma concepção única que prevaleceu em nenhuma das docentes. Entretanto, os tipos de concepções se mesclaram na fala dessas professoras e nas ações pedagógicas observadas. Foi comum, ao longo dos relatos, obtermos respostas que iniciaram com uma visão inclusiva, mas no decorrer de outras respostas demonstraram uma percepção de exclusão, ou vice e versa. Houve também uma diversidade de concepções nas práticas pedagógicas das professoras, de modo que ora percebemos uma visão mais excludente e, em outro momento, já constatamos uma ação inclusiva. Para a análise dos dados, verificamos essas diferentes características acerca das singularidades das percepções das professoras.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 16, o qual demonstra como essas concepções se apresentaram nas três técnicas de construção de dados da presente pesquisa.

Quadro 16 – Concepções das professoras acerca da apropriação do SEA por estudantes com DI

	Entrevista	Análise da escrita	Observação em sala de aula
P1	Inclusiva Excludente integrativa	Inclusiva Excludente Integrativa	Inclusiva Excludente Integrativa Excludente restritiva
P2	Excludente integrativa Excludente restritiva	Inclusiva Excludente restritiva	Inclusiva Excludente restritiva

Continua.

Quadro 16 – Concepções das professoras acerca da apropriação do SEA por estudantes com DI

	Entrevista	Análise da escrita	Observação em sala de aula
P3	Inclusiva Excludente integrativa Excludente restritiva	Não realizou esse procedimento	Inclusiva Excludente Integrativa Excludente restritiva

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o Quadro 16, a perspectiva inclusiva se apresentou na maioria das técnicas utilizadas, com exceção da entrevista realizada com a P2. Já a concepção excludente aparece na fala e na prática mediadora de todas as professoras nas diferentes técnicas utilizadas nesta investigação. Optamos por diferenciar dois tipos de concepções excludentes que se apresentaram ao longo da pesquisa, assim, nomeamos de integrativa e restritiva. Esses tipos de concepções correspondem às subcategorias, as quais se manifestam com diferentes características. No Quadro 17, apresentamos os aspectos que são analisados em cada subcategoria, vejamos:

Quadro 17 - Características dos tipos de concepção

Concepção inclusiva	Concepção excludente integrativa	Concepção excludente restritiva
<ul style="list-style-type: none"> (a) Compreensão da necessidade de aprendizagem do estudante com DI que está em processo inicial de apropriação da escrita alfabética; (b) Propostas de atividades que favorecem a apropriação do sistema de escrita alfabética; (c) Uso da mesma atividade de escrita para estudantes com e sem deficiência intelectual; (d) Uso de apoio de materiais pedagógico para realização de atividades; (e) Formação do vínculo afetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> (a) Centra a solução da dificuldade apresentada no próprio estudante com DI; (b) Uso de atividades adaptadas para o estudante com DI. 	<ul style="list-style-type: none"> (a) Uso predominante do material estruturado; (b) Metodologias de alfabetização tradicionais; (c) Ausência de planejamento das mediações.

Fonte: Dados da pesquisa

Explicamos nas subcategorias a seguir as características encontradas nos três tipos de concepções mencionadas.

4.1.1 *Concepção inclusiva*

A concepção inclusiva se manifesta quando as professoras consideram algum desses pontos, tais como: (a) Compreensão da necessidade de aprendizagem do estudante com DI que está em processo inicial de apropriação da escrita alfabética;

(b) Propostas de atividades que favorecem a apropriação do sistema de escrita alfabética; (c) Uso da mesma atividade de escrita para estudantes com e sem deficiência intelectual; (d) Uso de apoio de materiais pedagógico para realização de atividades; (e) Formação do vínculo afetivo.

Em seguida, analisamos cada um desses aspectos relacionados anteriormente acerca da concepção inclusiva.

(a) Compreensão da necessidade de aprendizagem do estudante com DI que está em processo inicial de apropriação da escrita alfabética

Dentre as três professoras, a P1 manifestou essa característica da concepção inclusiva, na medida em que ela evidenciou preocupação em oportunizar aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Para isso, P1 não priorizava o uso do livro didático e escolhia atividades que considerava de acordo com as especificidades da turma. Essa atitude denota uma percepção inclusiva, um olhar para a realidade dos estudantes de sua turma.

Para Stainback S. e Stainback W. (1999), o uso sequencial do livro didático ou de tarefas pré-definidas são características de um currículo excludente, voltados para “[...] padronização de exigências acadêmicas ou de fragmentos de conhecimentos [...]” (p. 235). Para esses autores, o currículo inclusivo se baseia, dentre outras premissas, na ideia de que a organização curricular deve partir das experiências das crianças, assim como, Ferreiro e Teberosky (1999) defendem o ensino da língua escrita partindo dos conhecimentos pré-escolares adquiridos pelas crianças em seus contextos de vida.

Compreendemos que, quando um professor tem esse olhar sensível e

percebe a necessidade do tipo de oferta de atividades independentemente do cumprimento do material didático daquela turma, ele já sinaliza uma prática inclusiva para o estudante com deficiência intelectual, por esse discente pertencer à turma em questão.

Posteriormente, quando indagamos, na entrevista com a P1, sobre como ocorre a apropriação da escrita por uma criança com deficiência intelectual, ela expressa novamente uma visão inclusiva, vejamos:

Pesquisadora - *Como ocorre a apropriação da escrita por uma criança com deficiência intelectual no seu ponto de vista?*

P1(entrevista) - *No meu ponto de vista, eu não sei explicar. Eu acho que acontece da mesma forma. Só que, assim, eu não consigo diferenciar. Eles demoram um pouco mais para compreender, né? Essa questão da... Essa questão da representação de símbolos para eles é um pouco mais lenta. Por isso que eu trabalho tanto por imagem. Porque eu vejo que eles não conseguem entender que as letras representam o som da fala. Assim, a princípio, as crianças que não têm deficiência intelectual, eu acredito que se apropriam disso com mais facilidade. Mas eu acho mesmo que é o ritmo. O ritmo é um pouco mais lento. Mas eu não vejo muita diferença. O tempo, não. Eles demoram mais. Mas eu acredito que seja do mesmo jeito. Eu não sei se tem diferença.*

Mesmo sem demonstrar certeza, a P1 afirma que não há diferença entre o desenvolvimento da escrita de uma criança sem ou com deficiência intelectual, mas que, para as últimas, o processo é mais lento. Ela também acredita ser necessário o uso de imagens para que a criança com DI compreenda a questão da representação dos símbolos. Consideramos o uso de imagens um fator importante para o ensino de pessoas com DI. Sobre isso, corroboramos Santos e Cavalcante (2023) quando afirmam que esses indivíduos

[...] têm sua capacidade de generalização e abstração comprometida e apresentam um ritmo mais lento em relação àquelas sem deficiência; por isso, é de suma importância que o ensino seja apoiado em recursos visuais, uma vez que estes poderão auxiliar na memória auditiva e na compreensão dos conteúdos ensinados pelo professor. (Santos; Cavalcante, 20023, p. 3).

Retomando a compreensão da professora sobre a aprendizagem da escrita por crianças com deficiência intelectual, ela respondeu: *Mas eu não vejo muita diferença. O tempo, não. Eles demoram mais. Mas eu acredito que seja do mesmo jeito.* Na sua resposta, vimos que, para P1, não há diferença na aprendizagem da escrita entre criança com e sem deficiência intelectual. Essa afirmativa encontra respaldo em inúmeras pesquisas, as quais afirmam que as pessoas com deficiência intelectual passam pelos mesmos níveis psicogenéticos

(Boneti, 1999; Gomes, 2006; Silva, 2012, 2019; Oliveira et al., 2017). Esses estudos também afirmam que é necessário um olhar para as especificidades individuais próprias da construção das subjetividades enquanto ser humano e as experiências sociais. (Rocha; Figueiredo; Poulin, 2018). Nesse aspecto, notamos que a P1 demonstra uma concepção inclusiva quando afirma *que acontece da mesma forma* se referindo à apropriação da escrita por estudantes com ou sem DI. Além disso, a P1 percebe que existe uma limitação de abstração para essas crianças, na medida em que, em relação à questão *da representação de símbolos*, ela afirma que é uma aprendizagem mais lenta. Quanto à apropriação da escrita alfabetica, para essa professora, deve ser impulsionada pelo uso de imagens como apoio pedagógico para auxiliar o estudante com deficiência intelectual a estabelecer a relação entre a fala e a escrita.

Vemos também, no extrato dessa sua resposta – *essa questão da representação de símbolos para eles é um pouco mais lenta* –, uma compreensão sobre alguns aspectos das especificidades da pessoa com deficiência intelectual por parte da P1. Vygotsky (2007) apontava, em seus estudos, uma dificuldade de abstração nos indivíduos com DI, a qual poderia ser auxiliada com apoio de materiais concretos. Contudo, esse autor destaca que o uso excessivo dessas ferramentas poderia prejudicar a progressão de novas aprendizagens. Nessa perspectiva, Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) destacam o ritmo e o desenvolvimento mais lento em pessoas com deficiência intelectual em comparação a um indivíduo sem essa deficiência. No entanto, esses autores reforçam que o ensino não pode ser baseado exclusivamente na premissa de um desenvolvimento mais lento.

Diante do exposto, compreendemos que, mesmo com todos os estudos acerca do funcionamento cognitivo de uma pessoa com deficiência intelectual, o direcionamento pedagógico deve tomar como fundamento as oportunidades de interação com o objeto do conhecimento, a fim de favorecer a superação de suas limitações ao invés de reforçar suas condições biológicas (Vygotsky, 2021).

Outro aspecto relevante é que essa percepção de P1 não propulsiona a elaboração de estratégias específicas para E1. Verificamos que a ação pedagógica de P1 se restringe ao coletivo da sala de aula. Posteriormente, detalhamos essa concepção excluente que aparece na observação da aula dessa professora e que se contradiz a essa visão inclusiva apresentada nesta seção.

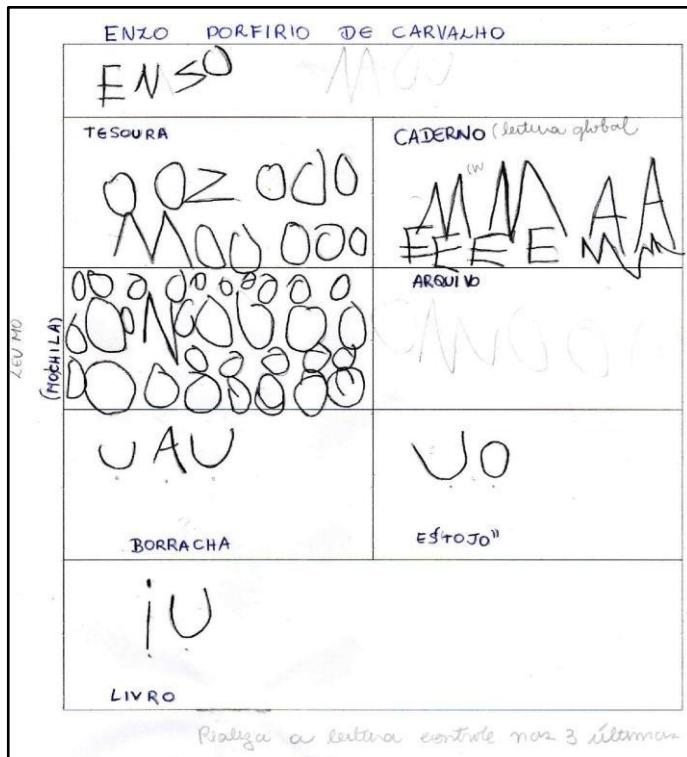
(b) Propostas de atividades que favorecem a apropriação do sistema de escrita alfabética

No procedimento da análise das escritas dos estudantes realizada pelas professoras, tanto a P1 como a P2 compreendem, de forma geral, as características de escrita apresentadas por seus respectivos alunos. Com base nas notações escritas de seus estudantes, ambas propuseram intervenções que atendiam à necessidade de aprendizagem acerca da apropriação da escrita. Recordamos que a P3 não realizou esse procedimento, apesar de solicitarmos por três vezes a realização da análise da escrita de E3, ela se mostrou indisposta a realizá-lo alegando questões pessoais.

A P1, ao se deparar com os escritos de E1, como podemos ver na Figura 4, percebeu que, em três palavras ditadas, ele registrou uma letra para cada sílaba da palavra, mas, nem sempre, ocorria o uso de letras pertinentes ao som da sílaba que formava cada vocábulo, como vemos na escrita das palavras borracha/UAU, estojo/UO, e livro/IU. Ao analisar a escrita dessas três palavras, ela destacou “a importância de trabalhar a relação entre as imagens e as palavras e o uso de sílabas móveis e letras móveis para a construção de palavras, para que o estudante avance para o próximo nível psicogenético”.

Por sua vez, P1 não analisou as notações das palavras tesoura, caderno e mochila. Nos registros dessas palavras, E1 usou letras repetidas como na palavra caderno/MMAAEEEEM, e bolinhas para a notação de mochila/oooooooooooooooooooo. O descompasso entre esses registros não mereceu de P1 qualquer observação, visto que ela enalteceu as produções qualitativas das três palavras já exemplificadas.

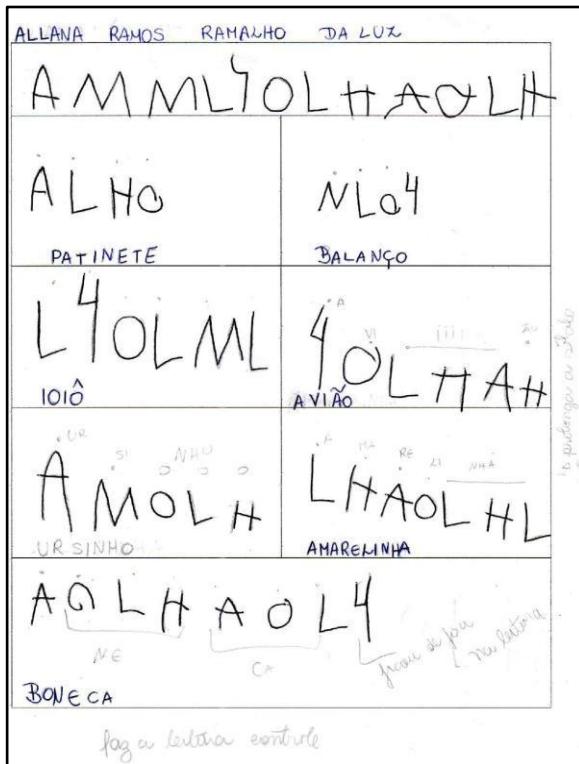
Figura 4 - Escrita de E1_ampliada A



Fonte: Dados da pesquisa

Já a P2, ao analisar a escrita de E2, deu ênfase a uma das propriedades do SEA – a criança compreender que as palavras são escritas por letras, as quais variam conforme a palavra a ser escrita (Morais, 2012). Essa observação de P2 aconteceu quando ela percebeu que a E2 possuía um repertório limitado de letras e usava as mesmas letras para a escrita de palavras, embora, não registrasse uma mesma sequência de letras para a escrita das distintas palavras. Nesse sentido, a P2 afirma que é necessário que sua estudante perceba que “*cada palavra tem uma escrita diferente. Nem todos se escrevem com as mesmas letras...* (P2 – análise da escrita).

Figura 5 - Escrita de E2_ampliada



Fonte: Dados da pesquisa

Além da intervenção para o desenvolvimento dessa propriedade do SEA, a P2 entende ser necessária “a consolidação da escrita do nome próprio pela estudante”. Compreendemos que se trata de um destaque importante, visto que sabemos da importância da criança se apropriar de escritas estáveis, como a do nome próprio. Ela também destacou “o trabalho com a consciência fonológica e a compreensão que as palavras são escritas com as letras”. Isso porque, em muitas notações, como mostramos anteriormente, a E2 escreve o número quatro juntamente a outras letras para o registro das palavras.

Nesses dois relatos, observamos que as professoras propõem estratégias que favorecem a apropriação do SEA, e elas não se detêm em justificar as características das escritas das crianças focadas na deficiência em si.

Como nosso objetivo de pesquisa se centra na investigação das concepções das professoras, restringimo-nos a esse procedimento de análise da escrita por elas. No entanto, percebemos que, nesse momento, as professoras P1 e P2 identificaram características pertinentes da escrita de seus estudantes com DI, o

que permitiu que ambas refletissem sobre as estratégias de intervenção de acordo com as demandas desses estudantes.

Coadunamos com Morais (2012), quando ele afirma que os professores podem auxiliar os estudantes na evolução conceitual da língua escrita, na medida que esses profissionais têm clareza sobre as propriedades do SEA que eles necessitam se apropriar. As duas professoras, P1 e P2, interpretam as notações para verificar as características que foram consolidadas e os conhecimentos necessários a serem fomentados para que ocorram desafios e provoquem a construção de novos conhecimentos acerca da escrita alfabética.

Em seguida, detemo-nos em analisar as situações de uso das mesmas atividades tanto para estudantes com e sem deficiência intelectual.

(c) Uso da mesma atividade de escrita para estudantes com e sem deficiência intelectual

As professoras, P1 e P2, também consideram as mesmas atividades para toda a turma, com estudantes com ou sem deficiência. Enquanto a P3 opta por atividades diferenciadas exclusivamente para o estudante com DI. Vemos na concepção excludente integrativa como ocorre esse tipo de oferta de atividades adaptadas/desassociadas aos estudantes com DI.

Morais (2012) considera uma das possibilidades de trabalho com grupos de discentes a oferta de atividades diferenciadas a cada grupo de acordo com a proximidade dos níveis psicogenéticos de escrita. Compreendemos essa forma de agrupamento sugerida pelo autor para direcionar as atividades a fim de que haja reflexão a respeito da escrita de acordo com as características de notação apresentadas pelos estudantes. Assim, essas atividades dão uma oportunidade mais significativa de participação aos discentes no processo inicial da construção da escrita alfabética, dentre eles incluímos os três estudantes desta pesquisa. Esse tipo de estratégia pedagógica foi observado uma vez na aula da P1, assim, analisamos essa situação no próximo tópico desta subcategoria de análise.

No entanto, em todos os outros momentos de aula, a P1 e a P2 usaram as mesmas atividades para todos os estudantes. Sobre isso, entendemos que diferenciar a atividade só para os estudantes nesses casos seria uma forma de excluí-los das aulas. A P2 utiliza a mediação e o apoio de materiais pedagógicos

como maneira de auxiliar a E2 na resolução da atividade, nessa esteira, analisamos essa circunstância no próximo tópico.

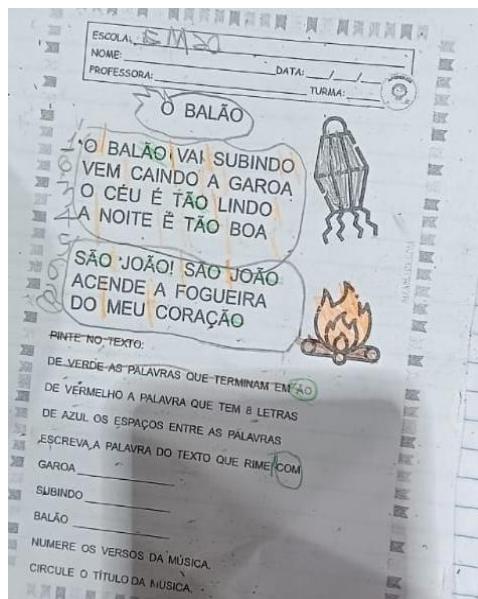
Para exemplificar, extraímos as falas de P1 e P2, a saber:

P1 (entrevista) - *Eu uso as mesmas atividades. Geralmente eu uso as mesmas. Não tem diferença de atividade pras crianças na sala. A questão é o apoio, né? Eu faço a mesma atividade pra todos (...)*

P2 (entrevista) - *Os meninos, eles têm utilizado o material do SEFE¹⁶, né? Que é o material que o segundo ano tem como base. E o principal são as atividades do próprio SEFE. O que eu tento tirar do SEFE é mais a questão realmente, a questão de leitura, de avaliação dos textos. Que são coisas que, realmente, eu aprendi durante as formações do próprio SEFE.*

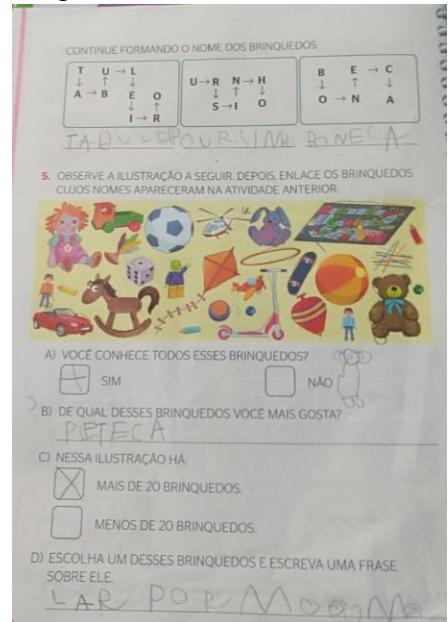
No relato da P1, além de afirmar que são oportunizadas as mesmas atividades a todos os estudantes da sala, ela também comenta o uso do apoio como suporte para o estudante com deficiência intelectual para realizar as atividades. A P2, apesar da predominância do uso de materiais estruturados, possibilita que todos os estudantes da sala tenham acesso a ele, sem estabelecer diferenças entre as crianças. A seguir, ilustramos duas atividades usadas por toda a turma.

Figura 6 - Atividade de E1



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 7 - Atividade de E2



Fonte: Dados da pesquisa

¹⁶ Material pedagógico destinado pelo PAIC para as turmas de segundo ano

O uso das mesmas atividades é uma decisão que inclui o estudante com DI nas atividades propostas, caso o planejamento da aula não seja voltado para atividades diferenciadas de acordo com os níveis conceituais de escrita. É fundamental que o professor planeje as mediações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da escrita alfabética desses discentes, assim como use recursos pedagógicos de apoio (letras móveis, sílabas móveis, imagens etc.), caso seja necessário. Silva (2019) realizou uma pesquisa por meio da qual elaborou e aplicou duas sequências didáticas com uma turma de segundo ano do ensino fundamental com dois estudantes com DI. As atividades eram oferecidas a todos os estudantes da turma, além de serem contextualizadas e significativas, o envolvimento da turma, em específico dos dois estudantes com DI, foi fundamental para que eles pudessem ampliar possibilidades de acertos e desenvolver a autonomia. Essa, dentre outras pesquisas (Silva, 2012; Oliveira, 2018, 2023, Papim; Oliveira, 2023), nos mostra como é possível desenvolver um trabalho pedagógico que inclua efetivamente os estudantes com deficiência intelectual nas atividades propostas, sem recorrer às atividades adaptadas, as quais sugerem um menor esforço cognitivo, além de serem descontextualizadas dos conteúdos em desenvolvimento na sala de aula.

Concluímos que a oferta da mesma atividade colabora com a inclusão do estudante com DI nas aulas. No entanto, é certo que, em alguns momentos, dependendo da particularidade apresentada pelo discente, pode haver a necessidade de oferta de recursos pedagógicos, como já mencionamos. Vejamos, a seguir, como ocorreu o uso desses materiais de suporte para os estudantes desta pesquisa.

(d) Uso de suporte pedagógico para realização de atividades

Aqui entendemos o suporte pedagógico como algum tipo de objeto que auxilia o estudante com deficiência intelectual a resolver as atividades propostas. As três professoras, em situações diferentes, demonstraram esse tipo de concepção inclusiva, com o uso de apoio aos estudantes com deficiência intelectual.

Observamos que durante a entrevista e na análise da escrita, a P1 comentou sobre o uso de materiais de apoio durante a realização de atividades em sala de aula.

Na entrevista, a P1 relata utilizar imagens, como já foi exposto no item (a). Nesse sentido, essa professora ressalta que, ao propor atividades de escrita: “geralmente, eu gosto muito de utilizar imagens, né? Eu trabalho com bastante ficha de imagem. As atividades de escrita geralmente são baseadas nisso” (P1 – entrevista)

Ainda na entrevista, P1 ressalta o uso das imagens e de letras móveis na mediação pedagógica. Ela destaca, “sempre com o alfabeto, com letras móveis. Sempre com apoio de imagem”. (P1 – entrevista)

Nos extratos destacados, observamos que a professora demonstra utilizar rotineiramente letras móveis e imagens para auxiliar na mediação pedagógica com os estudantes com DI. Essa era uma circunstância que repetia ao longo da entrevista. No entanto, P1 não disponibiliza recursos para auxiliar especificamente o E1 no momento da aula. Quando fazia uso de letras e sílabas móveis e de imagens, isso era fornecido a toda a turma. Apesar disso, compreendemos que E1 precisava, em algumas situações, de um recurso a mais. Na Figura 8, podemos ver um grupo de estudantes que tinham como desafio formar palavras da imagem a partir de sílabas móveis. E1 escolhe a imagem do BODE, mas não recebe nenhuma mediação da professora. Na verdade, quem faz a mediação é a sua mãe, mas no áudio ficou inaudível. Após isso, não formou nenhuma palavra.

Figura 8 - Formação de palavras com o apoio de imagem e sílaba móvel

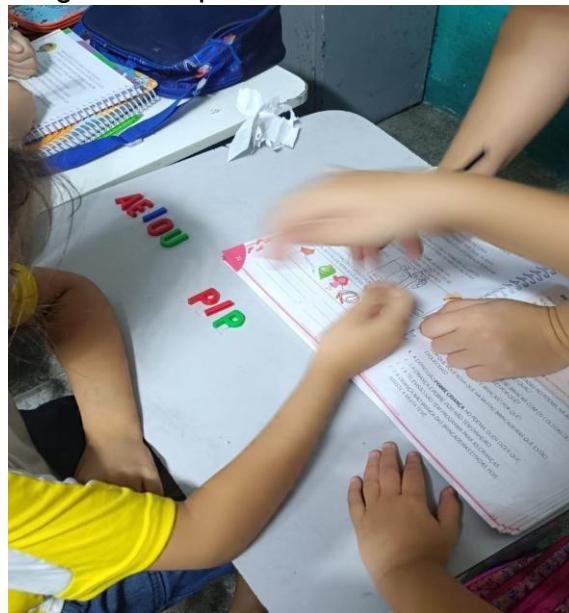


Fonte: Dados da pesquisa

E1 demonstra desinteresse em realizar a atividade, verbalizou constantemente que não sabia fazer. Nessa situação, além de precisar da mediação da professora, poderia ter sido mediado com fichas de apoio com o nome da imagem, e, em seguida, poderia preencher uma cruzadinha das sílabas das palavras. Como afirmam Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), não se trata de facilitar a atividade, mas de escolher suportes de acordo com as especificidades dos estudantes, para promover desafios sem causar desinteresse.

A P2, apesar de em sua fala não contemplar o uso de apoio pedagógico, nas aulas propostas, em 3 situações, como visto no subitem 1.2 do roteiro de observação¹⁷, utilizou recursos de apoio para participação do E2 nas atividades propostas, como letras, sílabas móveis e palavras lacunadas. Esse auxílio era direcionado para que E2 conseguisse formar as respostas das atividades de escrita no livro. Vejamos, na Figura 9, quando P2 ofereceu letras móveis para a formação de palavras a partir das figuras da questão do livro.

Figura 9 - Apoio de letras móveis



Fonte: Dados da pesquisa

A P2 deixou as consoantes dispostas para que a E2 completasse com as vogais. O apoio das letras móveis que foram selecionadas pela professora para a formação da palavra PIPA auxiliou que P2 pudesse refletir sobre como formaria a palavra da imagem do livro. Castro (2019) desenvolveu uma pesquisa na qual

¹⁷ Ver Apêndice B

comprovou que as mediações da professora do AEE, aliada aos recursos da CAA, favoreceram a evolução conceitual dos níveis de escrita de estudantes com DI participantes da pesquisa. Em uma das aulas observadas, a P3 utilizou o alfabeto móvel uma vez especificamente para E3, para que ele conferisse as letras maiúsculas e minúsculas e prenchesse o alfabeto em uma atividade proposta da apostila, como observado na Figura 10.

Figura 10 - Uso do alfabeto móvel



Fonte: Dados da pesquisa

Nessa situação, P3 percebeu a dificuldade de E3 em escrever as letras do alfabeto em minúsculo na questão da apostila e disponibilizou o alfabeto móvel, que de um lado tinha a letra maiúscula (azul) e de outro a letra minúscula (vermelho). E3 usava a estratégia orientada por P3, organizou as letras em ordem alfabética com a ajuda da professora e após conferiu a correspondência da forma da letra uma a uma, falando a letra em voz alta e copiando na apostila.

Percebemos que, além de disponibilizar o alfabeto móvel, a P3 explicou qual estratégia a ser usada por E3. O estudante, por sua vez, compreendeu bem a orientação e executou de forma autônoma, precisou de uma mediação, mas, para outra situação, na posição das letras “p, q, b e d”.

Segundo Buchel (2003), Cornoldi e Campari (1998) e Buchel e Pauor (2005) *apud* Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), as pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldades de recorrer às estratégias metacognitivas de autorregulamentação em situações de aprendizagem, devendo o professor compartilhar a estratégia que pode ser usada na resolução da atividade.

Para Vygotsky (2007), o uso de suportes pedagógicos para auxiliar os

estudantes com deficiência intelectual deve ser pensado a partir de seus conhecimentos prévios e sobre os saberes que estão próximos a serem efetivados. A atuação pedagógica deve levar em conta a Zona de Desenvolvimento Proximal dos estudantes, compreendendo suas possibilidades e lhe auxiliando a alcançar o saber, que, nesse caso, é a escrita alfabética.

Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) consideram, sobre o funcionamento cognitivo da pessoa com deficiência intelectual, que há uma dificuldade de representação mental e da transferência de conhecimentos adquiridos de uma situação para outra. Nesse sentido, Santos e Cavalcante (2023) veem os recursos visuais como suportes para ensino de novos conteúdos frente a esses comprometimentos observados em pessoas com DI.

Assim como afirmamos anteriormente, todo suporte concreto direcionado para a criança com deficiência intelectual deve ser sempre reavaliado, pois, ao invés de favorecer a construção de novos conhecimentos, as generalizações em diferentes ocasiões e a abstração podem “reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimido” (Vygotsky, 2007, p. 101)

Outro aspecto que consideramos como uma concepção inclusiva foi a formação do vínculo afetivo. A seguir, vamos analisar como ocorreu essa visão.

(e) Formação do vínculo afetivo

Dentre as três professoras, a P3 considera ser fundamental a formação do vínculo afetivo entre o professor e a criança, baseado na confiança. Considera tal fortalecimento afetivo como o início para o desenvolvimento da leitura e da escrita para estudantes com DI. Ela pontua: “*Primeira forma, eu acho que o primeiro passo é a confiança da criança em você. Ela vê você não apenas como um professor, mas como alguém que está ali para ajudá-la*” (P3 – entrevista). Além disso, também destaca a vontade do seu estudante em aprender. Nesse momento, a professora também destaca que os “*alunos (se referindo aos estudantes com DI) já tiveram anos e anos de sala de aula sem uma visão diferenciada para elas*” (P3 – entrevista). A P3 demonstra uma visão inclusiva ao perceber a necessidade de criar um laço de confiança entre ela e o estudante com DI, percebe que, ao longo dos anos, esse discente não recebeu um olhar específico diante das suas necessidades de aprendizagem.

Nas observações, também confirmamos essa preocupação com a criação do vínculo afetivo. No subitem 3.4 (Elogia o aluno quando ele consegue realizar uma atividade, ressaltando os acertos), no roteiro de observação, todos os dias foram marcados como presentes, pois a P3 auxiliou o estudante com DI em todas as atividades propostas, com orientação de forma individual. Nessa categoria, podemos constatar o que já havia sido mencionado na entrevista sobre o vínculo afetivo entre os dois, a professora e o estudante com DI, ela incentivava e vibrava com seus acertos. Por exemplo, na maioria dos acertos do estudante com DI, a P3 falava: *“Muito bem!”*, com empolgação, isso contagiava E3, que, por sua vez, demonstrava satisfação com a empolgação da professora, com um sorriso, e estava sempre disposto a realizar as atividades.

Em seus estudos, Rocha, Figueiredo e Poulin (2018) destacaram que a mediação favorece, dentre outros aspectos, o vínculo afetivo entre o mediador e o estudante. Os autores ressaltam que a afeição criada favorece a reconstrução da identidade positiva pelos estudantes com DI. Muitos deles, como é o caso de E3, já vêm passando de série em série sem ter conseguido concluir a sua alfabetização, assim, é comum se sentirem desmotivados. Diante disso, como podemos ver no interesse em realizar as atividades a partir da motivação de P3 em seus acertos, Silva e Figueiredo (2021) constataram que o apelo à motivação contribui para o envolvimento do estudante com DI, nas atividades de apropriação da linguagem escrita.

Seguimos nossa análise a respeito das concepções das professoras.

Sendo assim, detemo-nos na concepção excludente.

4.1.2 Concepção excludente

Como já mencionamos, a concepção excludente aparece nas declarações das três professoras nos dados da entrevista semiestruturada e da análise da escrita das palavras, bem como nas observações em sala de aula. Consideramos dois tipos diferentes de concepções excludentes, a integrativa e a restritiva. Assim, optamos por separar a análise dessas duas formas de concepções excludentes em dois subtópicos para que ficassem melhor exemplificados.

4.1.2.1 Concepção excludente integrativa

Denominamos uma concepção excludente integrativa quando o estudante com deficiência intelectual está na sala de aula, mas não é incluído efetivamente nas aulas. Nessa visão, há uma necessidade por parte da professora que o estudante atenda a um padrão para que ocorra a inclusão. Percebemos dois tipos de situações que se configuraram como concepções excludentes integrativas, quando a professora: (a) centra a solução da dificuldade apresentada no próprio estudante com DI; (b) usa atividades adaptadas/desassociadas para o estudante com DI.

(a) Centra a solução da dificuldade apresentada no próprio estudante com DI

Essa particularidade da concepção excludente integrativa se dá quando há ênfase nas dificuldades percebidas nos estudantes com DI. Assim, para a professora, a justificativa da impossibilidade de avanço desse discente converge nele mesmo, pela suposta falta de interesse ou pela pressuposta ausência de prontidão em realizar as atividades propostas.

Dentre as três professoras, a P1 demonstrou essa característica da visão excludente integrativa, tanto na entrevista como na análise da escrita. Ela cita a falta de maturidade do estudante com DI como empecilho para a realização de atividades de escrita. Ela comprehende que para ele avançar no desenvolvimento da escrita e se interessar pelas atividades propostas deve primeiro amadurecer, no sentido de ele entender a rotina da sala de aula. Os trechos a seguir exemplificam esse tipo de pensamento excludente integrativo.

P1(Entrevista) - *Ele não desenvolveu ainda aquela questão da maturidade de entender que na escola ele tem uma rotina diferente de casa. Ele meio que mistura as coisas. Sabe? Ele ainda não desenvolveu isso. Eu acho que antes da gente começar com o E1, essa questão da atividade escrita, de tudo. A gente cobra porque ele está na sala de aula. Ele abre uma atividade, ele tem que fazer. Mas antes disso, ele tem que entender o que ele está fazendo ali. Ele ainda não tem essa maturidade.*

P1(análise da escrita) - *Primeiro, essa maturidade dele entender, né? Ele tá migrando ainda do pré-silábico para o silábico. Ele comprehende que a escrita representa o som da fala. Mas o que ele não comprehende é que tem os momentos dele se sentar, parar e escrever. Ele não tem essa maturidade do que ele tá fazendo na escola e isso atrapalha o avanço dele.*

O extrato dessas falas se originou quando a P1 explica na entrevista quais eram as mediações utilizadas por ela com o estudante com DI, bem como no

momento da análise da escrita, quando P1 descreve as características já consolidadas da escrita e aquelas que E1 precisa aprender. Entendemos que, nesse caso, a P1 percebe a dificuldade de compreensão da rotina centrada apenas no estudante. Em nenhum momento, foi levantada a possibilidade de algum tipo de mudança proposta das atividades ou de uma intervenção pedagógica planejada que ajudasse E1 a compreender a rotina da sala de aula. A centralidade da dificuldade no próprio estudante esvazia a responsabilidade do professor diante da aprendizagem do estudante. Se ele não aprende é por conta dele mesmo. Essa visão coaduna com a pedagogia da negação (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010), na qual o docente, diante da suposta impossibilidade de atuação, no que tange às dificuldades do estudante com DI, se ausenta de realizar intervenções pedagógicas.

Na observação, era possível perceber que P1 tinha uma dificuldade de se aproximar de E1. Como já observamos anteriormente, a P1 considerava a necessidade de aprendizagem da turma de forma geral, tomava a decisão de não usar o livro didático e desenvolver atividades que mais se adequassem a esses estudantes. No entanto, em muitos momentos, ela não conseguiu contemplar individualmente o estudante com deficiência intelectual. Tal situação pode ser consequência da centralidade na resolução das dificuldades de aprendizagem no estudante com DI.

No que diz respeito à compreensão da heterogeneidade presente na sala de aula, os estudiosos Pessoa, Castro e Nascimento (2023, p. 4) afirmam que,

Para que o aluno desenvolva habilidades de leitor e escritor, de maneira crítica reflexiva e inserido em situações reais, [...], é preciso o(a) professor(a) conhecer tanto as identidades sociais que caracterizam a turma quanto as heterogeneidades individuais presentes na sala de aula.

A ação pedagógica deve possibilitar a apropriação do estudante com DI considerando suas particularidades e desenvolvendo estratégias para lidar com possíveis barreiras que emergem no processo de aprendizagem. Como afirma Vygotsky (2007; 2021), o defeito não deixa de existir, mas com mediações significativas a pessoa com deficiência intelectual pode desenvolver suas funções psicológicas superiores. Coadunamos com Mantuan (2015), quando afirma que tomar as especificidades dos estudantes, próprias de todos os seres humanos, para promover uma comparação com o discente modelo, servindo para projeto igualitarista, isso não define a educação inclusiva. Para a autora, a diferença na

educação inclusiva acontece quando o estudante, diante da sua necessidade, tem acesso a equipamentos e suportes para aprender e, na mesma medida, possa, igualmente aos demais estudantes, “[...] estudar e compartilhar conhecimentos com os colegas da turma” (Mantuan, 2015, p. 86)

Nesse contexto que descrevemos de P1, vale salientar a presença da mãe de E1 no decorrer das aulas, a qual ficava como profissional de apoio à inclusão de outro estudante que tinha autismo. Era comum E1 se dirigir à mãe e não à professora para tirar dúvidas e pedir ajuda, mesmo em momentos que a P1 já estava lhe ajudando, como explanado a seguir:

*P1 – Já deixei de desenhar, me escute, agora é hora da tarefa. Já colocou o nome? Coloque o nome bem pequenininho aqui.
 E1 – Oh Mãe! Me ajuda aqui!
 P1 – O que você quer? Bote aqui o R, isso F. Muito bem! E1 – Como é o ‘i’?
 P1 – O ‘i’ é aquele do pinguinho. E1 – Não sei meu nome não.
 P1 – Não precisa apagar, deixa eu apagar. E1 – Mãe, me ajuda aqui.
 P1 – Tô te ajudando, (fala o nome da criança)! Olha aqui seu nome é o “L” agora, essa letrinha aqui, “i” de novo, agora o “o”.
 E3 – D, E, F, G (ele cita parte do alfabeto) P3 – O “o” para acabar.*

Nesse momento exemplificado, a professora ajuda o estudante com DI a escrever seu nome. A P1 inicia a mediação distante de E1; ademais, ao ver que ele solicita ajuda à mãe, a professora se aproxima dele e continua a lhe orientar. Apesar disso, o discente continua pedindo auxílio da mãe. A P1 insiste e completa sua mediação junto ao estudante. Nesse momento, consideramos que ela insistiu em mostrar para E1 que era a referência na sala e estava disposta a lhe auxiliar. Contudo essa atitude não era rotineira e, por vezes, a criança ficava isolada desenhando ou recebia ajuda de sua mãe. Por exemplo, no primeiro dia de observação, a mediação realizada com E1 para resolução da atividade foi feita majoritariamente por sua mãe. Esse poderia ser o motivo de que, ao se sentir inseguro na realização da atividade, ele a chamava.

A professora, por sua vez, já havia solicitado a mudança do profissional de apoio à inclusão para que, na ausência da mãe, pudesse desenvolver autonomia e interesse na realização das atividades propostas para a E1, mas, até a conclusão das observações, essa mudança não ocorreu.

Consideramos que essa realidade sobre a qual a responsabilidade de realizar inferências junto ao estudante com DI recai em outra pessoa que não

a professora da turma, por ocorrer por motivos diversos, que podem ir desde a concepções excludentes da docente acerca da inclusão de estudantes com DI, ao grande quantitativo de discentes na sala de aula e/ou/ à inabilidade pedagógica.

Na investigação de Arantes (2021), podemos ver uma situação semelhante, a professora de sala deixava a cargo da estagiária o ensino das atividades propostas, e não havia uma orientação de nenhuma forma para que a estagiária pudesse auxiliar a criança com deficiência intelectual. Além disso, as atividades ofertadas não continham desafios cognitivos e nem se referiam ao desenvolvimento da escrita. Na pesquisa de Gomes (2022/2023), vinculada ao nosso estudo, ocorreu algo congênere no sentido de a professora transferir a atuação pedagógica junto ao estudante com DI para outra pessoa, no caso a professora itinerante ou a professora do AEE que providenciavam as atividades para os estudantes com DI. Ademais, como a pesquisa de Arantes (2021), as tarefas escolhidas não possuíam nenhum desafio cognitivo.

Desse modo, diante do exposto e com os dados referentes ao roteiro de observação, emergiu uma ausência de propor uma atividade acessível para o E1, observada no subitem 1.3 – Adequa¹⁸. As atividades de escrita propostas em sala para a(s) criança(s) com deficiência intelectual presentes na turma demonstram P1 ser não planejava para as necessidades particulares de seu estudante com deficiência intelectual, configurando, assim, uma visão excludente, de supervalorização das limitações do discente em detrimento a um planejamento que o ajudasse a superar suas dificuldades.

Compreendemos também que existe uma ausência de reflexão sobre a prática, pois a P1 realiza uma leitura da situação, mas não consegue ir além. Zabala (1998) entende que essa dificuldade que o professor encontra de realizar mudanças denota uma indiferença a uma reflexão aliada a referenciais teóricos. Essa objeção à reflexão sobre a prática pedagógica, aliada à negação da capacidade do estudante com deficiência intelectual, leva a uma inação pedagógica frente aos estudantes com DI.

¹⁸ Referimo-nos a uma adequação que pudesse favorecer a autonomia do estudante com deficiência intelectual e uma propensão a realizar a atividade, mas de forma alguma compactuamos com a mudança de atividade para torná-la sem desafios cognitivos para o estudante com DI.

A seguir, discorremos a respeito da oferta de atividades adaptadas/desassociadas¹⁹ ao estudante com DI.

(b) Uso de atividades adaptadas/desassociadas para o estudante com DI

Outra percepção que se configura como excludente integrativa é a de optar por uma atividade adaptada/desassociada para o estudante com DI. Dentre as três professoras, apenas a P3 utiliza atividades adaptadas/desassociadas com relação ao restante da turma e voltadas para alfabetização inicial, pois acredita ser proveitoso para o estudante com DI que não se apropriou da escrita alfabética. A professora percebe que ele não se sente confortável, mas o estudante não cria obstáculos para a realização dessas atividades.

P3 - (entrevista) Ele é um pouco tímido, existe uma timidez ali que, às vezes, dificulta, porque ele tem vergonha de.... Eu noto que ele fica um pouco envergonhado de fazer uma atividade diferente dos outros, mas ele aceita, ele não nega.

Nesse trecho, percebemos que a P3 demonstra perceber o incômodo de E3 no momento da oferta de atividades de menor esforço cognitivo. No entanto, P3 afirma que o estudante realiza as tarefas mesmo assim. Nos estudos realizados por Costa (2011) e Arantes (2021), também foi encontrada uma realidade semelhante, com o ensino tradicional e uma proposta de atividades diferenciadas, descontextualizadas e sem desafios cognitivos para os estudantes com deficiência intelectual. Todavia, os participantes desses estudos mencionados pediam para realizar outras atividades semelhantes à do restante da turma. De modo contrário, na nossa pesquisa, E3 em nenhum momento, expressou insatisfação por ter que fazer essas atividades. No entanto, como afirmamos anteriormente, a P3 relatou que percebia que E3 não ficava confortável a esse respeito.

Um dos motivos que podem ser levantados, já que sua percepção não lhe impulsiona a mudar de postura diante da adaptação das atividades, pode ser entendido pela pedagogia da negação, que significa a descrença na capacidade

¹⁹ Essas atividades se referem a dois sentidos: primeiro, à escolha de uma atividade diferente do conteúdo abordado aos demais estudantes; e, o segundo sentido, refere-se à oferta de atividades de alfabetização inadequadas às características de escrita apresentada por E3.

de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual e provoca uma superproteção em relação ao estudante com deficiência intelectual (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010). Segundo os autores, essa atitude negativa, diante da capacidade de aprendizagem do estudante com DI, restringe as possibilidades de aprendizagem desse discente, promovendo a oferta de atividades com menor esforço cognitivo e em desacordo com as características de escrita de E3.

Na observação da turma do quinto ano, confirma-se essa perspectiva da concepção excludente integrativa. Percebemos que, de fato, E3 realizava atividades diferentes do restante da turma. Em geral, eram atividades de alfabetização tradicionais, como cópia do alfabeto e uso frequente da relação grafema-fonema de maneira descontextualizada. Enquanto todos os estudantes, mesmo aqueles que também apresentavam dificuldade de leitura e escrita, realizavam a mesma atividade nos livros didáticos, o E3 aguardava sua vez sentado e em silêncio. Para a P3, o melhor a ser feito para a criança em questão é lhe proporcionar atividades de alfabetização, ela cita que alfabetiza *como se estivesse na educação infantil*.

De acordo com essa descrição de como ocorriam essas propostas de atividades adaptadas/desassociadas para o estudante com E3, constatamos mais um fator que nos leva a afirmar que, de fato a P3, escolhia essas atividades de menor esforço cognitivo para E3 por concordar com a inaptidão cognitiva para aprendizagem do estudante com DI. Tal aspecto diz respeito ao fato de outros estudantes da sala, os quais, assim como E3, não se apropriaram da escrita alfabética, realizarem as mesmas atividades dos demais.

As concepções referentes à baixa expectativa na aprendizagem de estudantes com DI e a determinação biológica como norteadora da atuação pedagógica para esses discentes, que permeiam a prática docente, evidenciam um caráter de desumanização de pessoas com deficiência intelectual (Oliveira, 2018). Nesse aspecto, Lira (2011 apud Oliveira, 2018) afirma que a desumanização dessas pessoas é consequência das relações do sistema capitalista, que vê o desenvolvimento humano como empecilho para o acúmulo de capital. Assim, ao invés de os sujeitos com deficiência intelectual se estabelecerem como ser social, ou seja, humanizarem-se, eles sofrem com o processo de desumanização, caracterizado desde o início do surgimento do capitalismo, ao qual se beneficiou e ainda se beneficia com a segregação dos seres humanos, seja pelo discurso de “raças” superiores e inferiores, ou pela

categorização biológica da deficiência (Kassar, 1999).

Verificamos, também, que P3 utilizava uma apostila adotada pelas escolas da prefeitura de Fortaleza em parceria com a Fundação Lemann²⁰ e B3 Social²¹. De acordo com as orientações, esse material tem o intuito de auxiliar as crianças que estão no final do ensino fundamental anos iniciais e não se apropriaram da escrita alfabética, como vemos a seguir nas fotos ilustrativas.

Figura 11 - Capa da Apostila utilizada por E3



Fontes: Dados da pesquisa

Consideramos um aspecto relevante para educação pública de Fortaleza a discussão a respeito dessas parcerias de empresas, as quais se denominam ser sem fins lucrativos, com a secretaria de educação. Apesar disso, nesse momento, deter-nos-emos em informar que o estudante E3 fazia uso de uma apostila que chegou na escola, a partir dessa parceria público/privada, e que era um material descontextualizado com as necessidades específicas do estudante com DI. Adiante, retomamos essa situação para compreendermos a atuação mediadora da P3.

Percebemos que a P3 valoriza o vínculo afetivo, vemos isso como um

²⁰ A Fundação Lemann é uma organização filantrópica, financiada pela iniciativa privada com intuito de expandir a ideologia neoliberal nas escolas e se beneficiar da abertura da escola pública ao capital privado.

²¹ A B3 é uma empresa privada que atua na bolsa de valores brasileira, mas que é reconhecida como uma das maiores empresas do mercado financeiro mundial. A B3 social também é uma organização sem fins lucrativos, que, assim como a Fundação Lemann, quer promover impacto social a partir da expansão de ideais liberais e promover o financiamento da educação pública pela iniciativa privada.

movimento inclusivo, no entanto, é necessário ir além dessa afeição conquistada para uma ação pedagógica favorável à aprendizagem do estudante com DI. Caso contrário, pode configurar com uma vinculação de superproteção.

Concluímos, refletindo a respeito da mudança de postura pedagógica que passa por um comprometimento com a humanização do estudante com DI, e que, por isso, acredita no potencial de aprendizagem desse discente.

Vejamos, na próxima subcategoria de análise, quais características emergiram na concepção excludente restritiva.

4.1.2.2 A concepção excludente restritiva

A concepção excludente restritiva apresenta características diferentes das explicitadas no subitem anterior. Todas as professoras em algum momento demonstraram essa visão, mas de forma diferenciada. Caracterizamos três formas nas quais se manifestaram essa concepção, a saber: (a) Uso predominante do material estruturado; (b) Metodologias tradicionais de alfabetização; (c) Ausência de planejamento das mediações.

Durante a explanação sobre as atividades e o tipo de mediação que as professoras realizam para auxiliar no desenvolvimento da escrita com o estudante com deficiência intelectual, identificamos uma prática homogeneizadora de P2 e P3. De modo frequente, elas explicaram que usavam materiais estruturados e metodologias tradicionais de alfabetização. O que, na nossa visão, afeta o desenvolvimento da escrita alfabética dos estudantes com deficiência intelectual. Vale salientar que essa prática se estende para todos os estudantes da turma.

Observamos também que a ausência de planejamento era comum a todas as práticas das professoras, seja direcionado para a turma toda ou especificamente para os estudantes com deficiência intelectual.

Em seguida, detemo-nos em detalhar melhor tais características vistas com relação à concepção excludente restritiva.

(a) Uso predominante do material estruturado

Duas das três professoras, P2 e P3, usam o material estruturado como orientador das atividades de escrita propostas. A P2 enfatiza que tem como

fundamental o uso do material do Sistema de Ensino Família e Escola (SEFE) para toda a turma. Vejamos,

P2 (entrevista) - *Os meninos, eles têm utilizado o material do SEFE, né? Que é o material que o segundo ano tem como base. E o principal são as atividades do próprio SEFE. O que eu tento tirar do SEFE é mais a questão realmente de mais a questão de leitura, de avaliação dos textos. Que são coisas que, realmente, eu aprendi durante as formações do próprio SEFE [...] Porque é algo muito corrido, a gente estava realmente ali falando com a professora do AEE²² sobre essa questão de administrar essas diversas demandas dentro de sala de aula. Como é complicado, como é, muitas vezes até posso dizer impossível. Então, o que eu tento fazer, é isso.*

Notamos que a P2 enfatiza o uso do material destinado ao segundo ano, que é base para desenvolver os descriptores²³ cobrados nas provas externas, mais especificamente o SPAECE. A sua fala sugere uma certa urgência em dar conta desse material e uma sobrecarga de exigências que ela sente, e a dificuldade em administrar. Para P2, torna-se *impossível* conciliar essas *demandas* do uso do material e as determinações próprias das turmas que farão a avaliação do SPAECE. Percebemos que P2, ao mencionar a professora do AEE, justifica a inviabilidade de lidar com estudantes com deficiência em sala de aula diante das exigências impostas.

Entendemos, assim, essa percepção de P2 como excludente, pois ela limita a atuação do professor, que se vê diante de um ensino homogêneo para uma turma de estudantes heterogênea, na qual cada discente, com ou sem deficiência, tem suas especificidades, experiências diversas, várias formas de aprender e processos de aprendizagem e desenvolvimento diferenciados.

Nesse sentido, percebemos, na fala da P2, a angústia que sente diante de duas realidades distintas que se manifestam na sua prática pedagógica, a necessidade de um bom resultado das avaliações externas e a necessidade de inclusão dos estudantes com deficiência. A reflexão sobre o que/de como fazer diante desse paradoxo deve ser guiada sobre que tipo de educação rege a prática pedagógica, caso contrário, “as identidades profissionais dos professores e gestores estão sendo redesenhas em torno da visão desses empreendedores” (Anderson, 2017 apud Mendes; Segabinazzi, 2018), os quais não se comprometem com a formação cidadã crítica dos estudantes, nem tampouco com a inclusão de crianças com deficiência.

²² Substituímos o nome citado por P2 por professora do AEE para manter a identidade preservada.

²³ Critérios estabelecidos para a construção das questões do SPAECE, que medem as habilidades de leitura dos estudantes que concluem o segundo ano do ensino fundamental.

Percebemos um ensino voltado para atender às demandas de padronização, nas quais todas as crianças devem atingir um perfil de leitura e escrita que atendam aos requisitos dessa avaliação. Consideramos os índices educacionais relevantes para que se tenha ciência de uma visão geral da alfabetização dos estudantes e se possa pensar em políticas públicas voltadas à realidade apresentada pelas avaliações. O que questionamos é pautar o ensino da apropriação da linguagem escrita voltado exclusivamente aos descriptores cobrados pelas avaliações e realizar a mecanização de resoluções constantes de simulados das provas externas. Essa é uma realidade que anda na contramão da educação inclusiva que defendemos, voltada para “[...] as necessidades de todos os alunos, estruturada em função dessa necessidade” (Mantoan, 2015, p. 28).

No entanto, o que observamos é a educação inclusiva sendo implementada pela mesma lógica das avaliações externas. É o que podemos observar na pesquisa de Mendes e Segabinazzi (2018), as quais realizaram um estudo acerca do paradoxo entre as políticas de avaliação externas de Santa Catarina e as políticas de inclusão. As pesquisadoras se detiveram em documentos, como licitações, minutas, extratos de prestação de serviços, jornais e portais de notícias. Elas constataram que a empresa que engloba quase que a totalidade de vendas de pacotes de serviços educacionais aos municípios apresenta como “diferencial” a comparação de resultados de estudantes da mesma turma. Nas mídias sociais, as autoras supracitadas encontraram um texto de comemoração a um resultado de um município que havia conseguido adaptar as provas a estudantes com deficiência e com a presença de uma professora auxiliar, e com isso tinham conseguido maiores índices educacionais. Assim, elas concluem que as duas políticas, a de avaliações externas e a da inclusão, têm sido geridas pela lógica do mercado, que vê a educação como uma grande oportunidade de negócios.

De modo diferente de P2, a P3 cita o uso de uma apostila para o ensino do estudante com deficiência. Como já mencionamos, essas apostilas chegam às escolas direcionadas àqueles estudantes que não concluíram a alfabetização e já terminaram o ciclo de alfabetização.

P3(entrevista) - *Mas a gente está usando agora, como eu disse, a apostila. A gente está usando mais agora. Achamos uma apostila que tem o assunto, como eu havia lhe dito, sobre alfabetização. Eu acho ela bem pertinente para o aluno que está no nível em que ele está.*

A utilização exclusiva de um único recurso reduz as possibilidades de construção da escrita alfabética. Como já mencionamos, obtivemos acesso a esse material, que apresenta atividades descontextualizadas e simplificadas, sem muitos desafios cognitivos, o que não permite E3 refletir sobre a escrita das palavras. Morais (2012) alerta para o uso desse tipo de material, que se assemelha às antigas cartilhas de alfabetização, e chegam às escolas como auxílio de *correção de fluxo* aos estudantes que avançam nas séries, mas não concluem a alfabetização.

Essas atividades prontas pressupõem que qualquer criança ou adolescente que não esteja alfabetizado tem as mesmas necessidades de aprendizagem. Elas não consideram os conhecimentos prévios e as especificidades próprias de cada indivíduo. Compreendemos que o ensino do sistema de escrita alfabética deve ser ajustado às necessidades de cada estudante, para que os discentes que apresentam maiores dificuldades possam ter a oportunidade de serem confrontados em suas hipóteses de escrita (Morais, 2012).

Diante do exposto, concluímos que o uso do material estruturado da forma como está sendo desenvolvido pelas professoras, P2 e P3, evidencia a concepção excludente restritiva, pois limita as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com DI.

Em seguida, tratamos do uso de metodologias tradicionais para o ensino da apropriação da escrita alfabética de estudantes com deficiência intelectual.

(b) Metodologias tradicionais de alfabetização

Em alguns momentos das entrevistas, ocorreram relatos das professoras sobre práticas tradicionais como sendo parte de suas ações pedagógicas, tanto para a turma toda como em relação àquelas voltadas para os estudantes com deficiência intelectual. Essa visão de alfabetização direcionada para práticas tradicionais está intrinsecamente relacionada a práticas homogeneizadoras, que limitam o desenvolvimento da escrita alfabética da criança e diminuem as possibilidades de acesso ao mundo letrado. Verificamos que duas das três professoras, P2 e P3, apresentam uma maior visão restritiva sobre alfabetização, seja em suas falas, como também em sua prática

pedagógica.

A P2 relata o trabalho com a leitura e as características dos gêneros textuais, também cita as rimas. No entanto, quando ela se refere ao desenvolvimento da escrita alfabética de estudantes, na fase inicial da leitura e da escrita, ela se restringe ao ensino das letras isoladas, vejamos.

P2 (entrevista) - *Então, com as crianças que estão ali nos níveis mais elementares, eu trabalho mais as unidades menores, fonéticas, tudo. [...] A minha aluna com DI ela é NI²⁴, e pré-silábica, então eu tenho que trabalhar mais as letras com ela. [...] Então, se ela não sabe as letras, eu quero que pelo menos ela identifique as letras, que ela identifique os sons das letras. Se ela sabe as letras, já eu já vou ali para a percepção de sílabas, enfim, mas tudo voltado realmente com o material do próprio SEFE.*

Nesse extrato da resposta de P2, percebemos uma defesa dos métodos sintéticos de alfabetização, cuja lógica parte de unidades menores para maiores (letras/sílabas/palavras/frases/textos). De acordo com Morais (2012), os métodos sintéticos são os que mais influenciam a educação brasileira. O autor ressalta ainda que os métodos tradicionais consideram a escrita com um código da linguagem oral, devendo a criança, diante de um ensino transmissivo, realizar a correspondência entre grafema e fonema. Essa visão limita o trabalho com o SEA para a estudante com DI a poucas possibilidades com a justificativa do nível psicogenético no qual a E2 se encontra. Notamos que o nível pré-silábico, ora citado pela P2, funciona como algo taxativo, e não pressupõe uma reflexão sobre de que forma a E2 nota a escrita, quais propriedades ela comprehende sobre o SEA e quais precisa desenvolver.

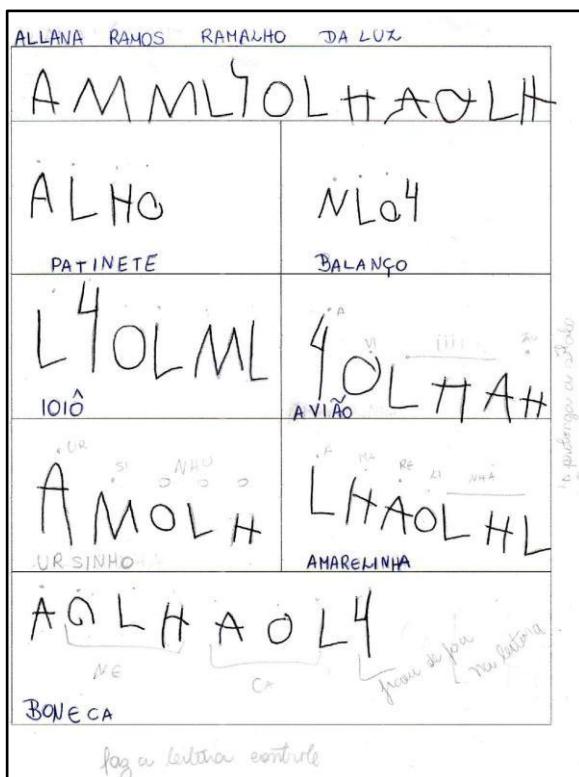
Ao contrário do ensino tradicional baseado na decodificação de códigos, o ensino do sistema de escrita alfabética, segundo Morais (2012, p. 50), pressupõe “compreender e internalizar suas regras ou propriedades e aprender suas convenções”. O autor afirma ainda que o estudante não realiza a aprendizagem do SEA sozinho e que os professores auxiliam nesse processo na medida em que se tem a compreensão acerca de quais propriedades do SEA precisam reconstruir e “[...] gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à ‘hipótese alfabética’.” (p. 52)

Anteriormente, citamos nas concepções inclusivas, no procedimento da análise da escrita da sondagem de E2, que a P2 comprehendeu as características

²⁴ NI - não identifica as letras

da escrita dessa estudante. Nesse momento, houve até uma certa empolgação da docente ao perceber as intervenções que poderiam realizar para o desenvolvimento da escrita de E2. Isso ocorreu quando a P2 percebeu que a E2 realizava a leitura após a escrita da palavra, apontando uma letra para cada sílaba. Isso pode ser visto na Figura 12 a seguir.

Figura 12 - Escrita da E2_ampliada B



Fonte: Dados da 'pesquisa

Nesse caso, a estudante começa a desestabilizar os conhecimentos pré-silábicos e aparece a necessidade de realizar a correspondência das letras escritas com o som das sílabas da palavra, características de uma escrita silábica inicial de acordo com Ferreiro (2013). Esse aspecto foi salientado por P2: “E me chamou a atenção a questão da marcação, na leitura. De ela marcar, teoricamente, as sílabas”. Em seguida diz: “Bom, ela tá dando sinais de que tá passando”, se refere a passar do nível de escrita pré-silábico para o silábico. Ao final da análise, retoma essa questão mais uma vez: “A questão da contagem de sílabas, da marcação na leitura foi algo novo”. Assim, percebemos que a professora logo se dá conta de mais uma característica de E2 tanto das que já tinha conhecimento, quanto das que emergiram como novidade. Ela também sugere práticas mediadoras favoráveis à apropriação da escrita da estudante com

DI, como a escolha de atividades que ajudem a E2 a perceber que “[...] *cada palavra tem uma escrita diferente*” (P2). Essa concepção que consideramos inclusiva se contrapõe ao relato exposto anteriormente de que acredita que deve auxiliar no desenvolvimento da escrita alfabética de E2, partindo das letras, sílabas e palavras.

Desse modo, podemos observar como os estudos da psicogênese se mesclam na prática pedagógica com os métodos tradicionais. A forma como o professor entende o desenvolvimento da escrita alfabética na criança deve ser ponto de partida para sua prática. As diferentes visões sobre alfabetização podem se opor e tornar sua ação pedagógica confusa e sem objetivos precisos. Optar pelo ensino com diferentes tipos de gêneros textuais e a produção textual não significa deixar de lado o ensino sistemático do SEA. Ao contrário disso, essas duas vertentes devem estar presentes no cotidiano escolar de turmas de alfabetização. “É preciso, intencionalmente, planejar a cada dia os dois tipos de situações: de aprendizado da escrita alfabética e de aprendizado da linguagem que se usa ao escrever” (Morais, 2012, p. 122)

No caso da P3, além de optar por atividades adaptadas como mencionado na concepção integrativa, ela demonstra uma visão limitada sobre a alfabetização, quando nos informa o que ela considera para a intervenção com E3: *Eu procuro fazer um trabalho quase que quando eu estou alfabetizando na educação infantil. Se ele está nesse nível, é o trabalho que eu faço* (P3 – entrevista).

O E3 tem dez anos, limitar o trabalho pedagógico como se estivesse na educação infantil descaracteriza a identidade desse estudante, que, nas conversas com os colegas, falava de bola e jogos eletrônicos. Por mais que, em alguns momentos, demonstre gostar de desenhos mais infantilizados para sua idade, ele sempre está participando das conversas com os colegas, próprias da sua idade. Vygotsky (2021) chama a atenção para as generalizações de pessoas com deficiência intelectual. Ele considera a pessoa com DI, como qualquer outra, constituída por suas experiências sociais.

Percebemos que a P3 comprehende que é necessário ofertar atividades de acordo com o nível de E3, no que se refere à apropriação da escrita. Dessa forma, ela considera que o estudante com DI se encontra com conhecimentos pertinentes à educação infantil e não destaca outro aspecto conceitual do discente que influencia seu conhecimento sobre a leitura e a escrita. Além disso, como já

mentionamos, essa oferta de atividades de menor desafio cognitivo era oferecida apenas a E3, mesmo com outros estudantes que não se apropriaram do SEA.

No subitem 1.4 (Avalia a escrita de crianças com deficiência intelectual), do roteiro de observação, consideramos que existia uma avaliação sobre a escrita da criança, mas não de forma a reconhecer o nível psicogenético e planejar e realizar inferências. Apesar de P3 propor atividades de alfabetização, as quais propunham em muitos momentos a escrita de palavras, não era comum a escrita espontânea para que houvesse depois os devidos questionamentos da professora. Ela já inferia antes mesmo de E3 pensar na escrita da palavra e, quando ocorria de ele escrever por conta própria, a P3 já informava que estava errado, era para apagar e fazer uma outra vez. Vejamos o exemplo a seguir.

E3 - Pronto, tia.

P3 - Aí tu botou... Aí ficou BOED (a palavra era BODE). Tem uma coisa aqui. Apaga e faz de novo. Vai falando para você ouvir o som.

Compreendemos que nessa situação existe uma oportunidade de questionar o estudante com DI sobre a troca das letras da sílaba DE, assim, o erro poderia ser usado como ponto de reflexão sobre a construção da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 292) pontuam que, ao “evitar tais erros, o professor evita que a criança pese”.

Notamos que, além de uma visão reducionista da alfabetização, a qual limita seu campo de atuação pedagógica, há aqui a pedagogia da negação, ou seja, a oferta de atividades facilitada aos estudantes com deficiência intelectual pelo descrédito em sua capacidade de aprendizagem. (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010). Diante das discussões apresentadas, concluímos que a metodologia de alfabetização tradicional limitou as possibilidades de apropriação da escrita do estudante com DI desta pesquisa.

Vejamos, a seguir, a última característica da concepção excludente restritiva.

(c) Ausência de planejamento das mediações

Verificamos ausência de planejamento das mediações das três professoras. Durante as entrevistas e nas observações em sala de aula, foi possível observar esse tipo de característica da concepção excludente restritiva.

Destaquemos agora algumas falas das professoras que nos mostraram

essa perspectiva sobre a mediação pedagógica, como algo ocasional, dependendo da necessidade surgida durante as aulas. Essas falas são recortes e se manifestaram quando respondiam sobre se elas consideram que realizam mediação pedagógica e de que forma, e, também, quando perguntamos que tipo de mediação elas direcionam para os estudantes com deficiência intelectual, vejamos.

P1 (entrevista) – [...] Acompanhar mais de perto. Geralmente o E1 está sempre sentado perto de mim. E tentar fazer com que ele faça alguma coisa... **P2 (entrevista)** - Eu tento bastante. Eu tento circular pela sala. A sala é bastante apertada. [...] Durante a questão, eles sem ter uma dificuldade, eu vou lá meio perguntar como é que ele acha que é se ele tem uma hipótese a gente testa, senão eu dou uma ajuda mostro como que poderia ser, e volto para o coletivo.

P3 (entrevista) - Sim, realizo sempre. E algumas vezes, na orientação mesmo das atividades, vendo o que cada um está fazendo, o que cada um é capaz de fazer em cima do que está produzindo. Analisando os erros de grafia, orientando as concordâncias.

Nesses recortes, é notório que elas consideram a mediação de forma imprevista, como, por exemplo, estar próximo aos estudantes, circular pela sala ou acompanhando o que eles estão fazendo nas atividades propostas, para que daí possa ou não surgir uma mediação. Nesse sentido, parece-nos que há um entendimento sobre mediação que limita a ação do professor a intervir espontaneamente, sem refletir sobre as necessidades de aprendizagem da turma e dos estudantes individualmente e de pensar em materiais, ações, atividades.

A aprendizagem ocorre quando a interação social do estudante e o objeto de conhecimento são mediados por outra pessoa mais experiente (Vygotsky, 2007). A mediação pedagógica, que coadunamos, segue o mesmo princípio da mediação da teoria de Vygotsky, o qual postula que os conhecimentos experienciados coletivamente, posteriormente, serão internalizados pelo sujeito. É preciso conhecer as características de escrita dos estudantes com DI, quais são os conhecimentos sobre as propriedades do SEA que estão em vias de serem consolidados para que a mediação seja planejada e direcionada para a necessidade desses discentes.

A mediação intencional voltada ao estudante com deficiência intelectual favorece a apropriação da escrita alfabética (Silva, 2012; Oliveira, 2017; Rodrigues, 2018; Castro, 2019), o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2007; Paixão, 2018; Papim; Oliveira, 2018) e favorece a autonomia, amplia o interesse do estudante e a possibilidade de êxito (Rocha; Figueiredo; Poulin, 2018; Silva, 2019).

A mediação intencional favorece a autonomia, a atenção, o pensamento autoguiado e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (Paixão, 2018) e contribui para o avanço conceitual da escrita alfabética (Silva, 2012; Oliveira, 2017; Rodrigues, 2018; Castro, 2019; Papim; Oliveira, 2023).

Dessa feita, compreendemos que não há mediação intencional sem planejamento e que esse tipo de prática pedagógica que integra essas duas ações pedagógicas, juntamente à avaliação, são benéficas para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os discentes da turma, inclusive aos estudantes com DI.

Congruente a essa visão de mediação com intencionalidade, durante a observação, percebemos, nas aulas da P2 e P3, que existia um planejamento o qual se direcionava para a escolha de atividades do livro. No entanto, não pudemos comprovar, pois não realizamos a análise dos planejamentos, mas notamos que em nenhuma aula nos deparamos com o planejamento na mesa das docentes e não ocorreu nenhuma consulta a um tipo de material de planejamento que estivesse disposto em outro local.

Para Zabala (1998), o planejamento, a avaliação e a prática pedagógica estão interligados e refletem sobre o tipo de educação que o professor acredita. Lustosa e Melo (2018) pontuam que o ensino voltado para atenção à diversidade tem no planejamento a gênese da aula, pois “[...] diz respeito ao desenvolvimento da ação docente, esta envolve todo o processo de elaboração, organização, sistematização e intencionalidade, envolvendo aspectos atitudinais e procedimentais” (Lustosa; Melo, 2018, p. 106)

Como mencionamos, nas observações também verificamos esse tipo de visão excludente diante da ausência de planejamento com relação às três professoras desta investigação. O terceiro tópico do roteiro de observação diz respeito às estratégias de mediação. Nas aulas da P1, de acordo com o preenchimento do roteiro, obtivemos registros entre a ausência ou aplicação parcial do uso dessas ações mediadoras. Pontuamos a falta de recursos específicos para a mediação com E1 e com pouco uso de elogios para se referir ao estudante. Como já mencionamos, as atividades eram voltadas para o letramento e apropriação do SEA. Apesar disso, mesmo percebendo as especificidades de E1, não foi possível observar nenhuma ação planejada direcionada especificamente a ele. O vínculo entre a P1 e o E1 estava na sua fase inicial. Como vimos, devido à presença constante da mãe desse estudante em sala

de aula, a referência não era a professora, havia um certo distanciamento no momento da aula.

Outro aspecto, também já mencionado, é a supervalorização das dificuldades percebidas por P1 em relação à aprendizagem de E1. Nos estudos de Rodrigues (2018) também ocorreu situação semelhante, as professoras do AEE, sujeitos da pesquisa dessa investigadora, conseguiam identificar as especificidades dos seus estudantes com DI, contudo não direcionaram uma mediação pensada a partir das particularidades desses discentes e que os ajudasse na apropriação do SEA.

De forma geral também ocorreu, nas aulas da P1, uma dificuldade de gestão de tempo e de escolha e organização dos materiais. Essa professora trazia as atividades escolares e se responsabilizava pelas xerox e pelo material que iria usar nas aulas. Observamos que, durante o início da aula, a P1 estava concluindo a separação de tarjetas, letras e imagens. Outro aspecto, o qual dificultava a gestão de tempo, era a questão do lanche que era servido na sala de aula e anterior ao recreio aproximadamente trinta minutos. A aula também terminava mais cedo, por conta de um número expressivo de estudantes que iam de transporte escolar vinculado à Prefeitura de Fortaleza. Diante desse contexto, o tempo pedagógico era resumido, por cerca de 50 minutos de aula por dia. Aqui nos deparamos com situações externas que impactam diretamente o desenvolvimento das aulas dessa turma: a dificuldade da escola em disponibilizar o material necessário para a professora e a dinâmica dos horários que interrompem as atividades diariamente.

A ação pedagógica não se dá sem interferências de variáveis externas, nesse contexto apresentado, observamos que, embora exista uma escolha por metodologias e atividades que levam à construção do SEA pelos estudantes da turma da P1, existe uma série de fatores que interferem diretamente na prática da professora, desde a sua ação coletiva como também a suas intervenções dirigidas ao E1. Sobre isso, Zabala (1998) considera que existe condicionantes externos que interferem e até mesmo impedem que o professor consiga alcançar seus objetivos definidos para a aula, não obstante, esse autor pondera que cabe ao professor ter uma reflexão sobre os contextos que sua prática está inserida aliado a bases teóricas para que possa, dentro de suas possibilidades, procurar soluções diante das dificuldades encontradas.

Com relação à P2, foi possível registrar, no roteiro de observação, a

presença de muitas estratégias de mediações, em todos os subitens, com exceção do 3.2 (Utiliza recursos de apoio para auxiliar a criança com deficiência intelectual a realizar a atividade), já que os recursos para apoio à realização de atividades foram usados efetivamente por três vezes. Apesar disso, observamos que esses recursos eram feitos na sala de aula, e que não havia uma antecipação da confecção destes.

Em todas as aulas, a E2 se sentava na frente da sala ao lado da mesa da professora, ela fazia dupla com outra criança, que apresentava um nível de escrita próximo ao dela. A P2 realizava a mediação com a E2 sempre após a explicação coletiva da atividade a ser realizada. Em apenas duas aulas não foi possível observar essas mediações, quando um assistente de inclusão escolar ficou com E2, e passou a ser responsável por essa mediação; em outro momento, foi quando aplicaram as avaliações da prefeitura.

Apesar de termos registrado ações mediadoras e recursos pedagógicos direcionados à E2, destacamos que essas mediações não eram planejadas, assim como, as intervenções para o restante da turma. As aulas eram norteadas pelo livro do SEFE, nos dias observados, sempre se dava continuidade às atividades do livro. Os recursos eram, em sua maioria letras, sílabas ou fichas com palavras lacunadas, os quais eram entregues à E2 de acordo com a palavra que devia escrever na questão do livro. Observamos que não havia qualquer recurso visual ou uma ficha de apoio que pudesse favorecer a autonomia da estudante, de modo que ela só conseguia realizar a atividade se a P2 estivesse ao seu lado. Morais (2012) considera pertinente o uso de apoio de fichas, banco de palavras ou uso de pistas (como letra ou sílaba inicial para servir como suporte aos estudantes nas fases iniciais das hipóteses de escrita).

Assim como a P2, foi possível constatar diversas mediações de P3. No roteiro de observação, verificamos, nos subitens 3.1 (Auxilia a criança com deficiência intelectual na realização de atividades), 3.3 (Realiza orientação de forma particular para abranger a necessidade da criança com deficiência intelectual) e 3.4 (Elogia o aluno quando ele consegue realizar uma atividade, ressaltando os acertos) que a P3 auxiliou o estudante com DI em todas as atividades propostas, com orientação de forma individual. Contudo, como as professoras anteriores, ela não planejava as mediações, seguia as páginas da apostila e escolhia na hora da aula a atividade que o E3 iria realizar. Embora não fosse o único que precisava desenvolver a escrita alfabética na turma do quinto

ano, E3 era o único estudante da turma que fazia uso desse material em sala de aula, os demais o utilizavam no reforço com monitores do Programa Novo Mais Educação. As mediações eram feitas de acordo com as dúvidas que surgiam do E3, que se sentia à vontade em perguntar e mostrar suas atividades. Em muitos estudos, foi possível observar a ausência da mediação intencional (Silva, 2012; Rodrigues, 2018; Silva, 2019) e, até mesmo, a ausência de qualquer tipo de mediação voltada para o estudante com deficiência intelectual (Gomes, 2022/2023), como é o caso da pesquisa PIBIC, na qual nos baseamos para esta investigação. Consideramos que essa visão sobre a mediação como algo que surge ocasionalmente seja uma concepção que limita a prática pedagógica frente à apropriação do SEA por estudantes com DI.

Para Marinho e Silva (2024), há uma mediação que acontece no cotidiano da sala de aula por meio das vivências dos estudantes, essas são espontâneas. No entanto, para esses autores, existe uma mediação que leva a uma reflexão sobre os saberes científicos, em que o professor tem papel de mediador entre o estudante e o objeto do conhecimento. Lustosa e Melo (2018) mencionam as mediações mais qualitativas para a alfabetização e letramento em sala de aula, a fim de se obter uma aprendizagem significativa. Morais (2012) reforça a importância de se pensar em atividades que levem as crianças a refletirem sobre a escrita alfabética, além disso, vê como prioridade o planejamento ajustado às necessidades individuais dos estudantes ao que se refere ao ensino do sistema de escrita alfabética.

Entendemos que faz parte do cotidiano da sala de aula o surgimento de mediações ocasionais, as quais nascem espontaneamente a partir da interação dos estudantes com as atividades propostas. No entanto, a mediação intencional se baseia na necessidade de aprendizagem do estudante, e deve promover a reflexão do professor sobre a finalidade pedagógica de uma atividade proposta, seja no âmbito coletivo e/ou individual, e, sobretudo, se beneficia a aprendizagem da escrita pelos estudantes com deficiência intelectual.

Seguiremos agora a próxima categoria de análise, os tipos de mediação.

4.2 Tipos de mediação utilizadas pelas professoras

Nesta seção, analisamos os 5 tipos de mediações que avaliamos serem de relevância para a apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes

com DI. Essa seleção foi realizada a partir de cada uma das categorias de mediações identificadas no nosso estudo. O quadro completo, como vimos, consta na parte da metodologia referente à organização dos dados.

Dispomos, no Quadro 18, as mediações que consideramos mais significativas dentre as demais manifestadas durante a observação das aulas das três professoras participantes da pesquisa. Realizamos a escolha de acordo com a demanda apresentada pela criança no momento da realização das atividades/questões propostas por suas professoras. Portanto, como justificamos, a importância não ocorre pela incidência dessas mediações manifestadas por todas as professoras, inclusive a ausência ou a menor ocorrência desses tipos de mediação de alguma professora, funciona para nós como um dado da pesquisa. Vejamos, a seguir, os tipos de mediação de maior relevância em cada categoria.

Quadro 18 - Mediações relevantes

Categorias de mediações	Subcategorias - tipos de mediações relevantes
1 – Orientação da rotina para a resolução de uma atividade/questão	Questionamento para o estudante se concentrar em uma atividade de leitura ou escrita
2 – Auxílio para a resolução da atividade/questão	Reflexão sobre a escrita de palavras para respostas de atividades/questões
3 – Mobilização de conhecimentos anteriores para a resolução de uma atividade/questão	Utilização de palavras lacunadas para mobilizar conhecimentos das suas escritas
4 – Utilização de recursos ou materiais para auxiliar na resolução de uma atividade/questão	Utilização de letras ou sílabas móveis para auxiliar na escrita de palavras
5 – Motivação para auxiliar na resolução de uma atividade/questão	Elogios à competência da criança na resolução da atividade/questão

Fonte: Dados da pesquisa

Ressaltamos que, após a análise dos resultados, selecionamos uma subcategoria de cada uma das cinco categorias, considerando aquelas que contribuíram, de modo mais significativo, para a apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças com deficiência intelectual. Assim, nem sempre a maior ocorrência quantitativa dessas mediações exerceu influência qualitativa para o auxílio relevante no momento do desenvolvimento de atividades de escrita pelas crianças. A relevância dessas mediações se deu de acordo com a demanda

apresentada pelos estudantes – E1, E2 e E3 – percebidas na sondagem e na análise das suas escritas, bem como na observação em sala de aula. Assim, diante dos demais tipos de mediações, pudemos elencar as de maior importância, considerando que esses tipos promoviam reflexões significativas dos estudantes com DI sobre o SEA. Observamos também que essas mediações promoviam maior envolvimento dos estudantes nas atividades relacionadas à escrita, que eram propostas por suas professoras.

Assim, conforme o Quadro 18, na categoria 1 - ORIENTAÇÃO DA ROTINA PARA A RESOLUÇÃO DE UMA ATIVIDADE/QUESTÃO, analisamos a subcategoria

1.1 Questionamento para a criança se concentrar em uma atividade de leitura ou escrita. Na categoria 2 - AUXÍLIO PARA A RESOLUÇÃO DA ATIVIDADE/QUESTÃO,

selecionamos a subcategoria 2.1 Reflexão sobre a escrita de palavras para respostas de atividades e questões. Já na categoria 3 - MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS ANTERIORES PARA A RESOLUÇÃO DE UMA ATIVIDADE/QUESTÃO, escolhemos

a subcategoria 3.1 Utilização de palavras lacunadas para mobilizar conhecimentos das suas escritas. Enquanto na categoria 4 – UTILIZAÇÃO DE RECURSOS OU MATERIAIS PARA AUXILIAR NA RESOLUÇÃO DE UMA ATIVIDADE/QUESTÃO,

identificamos a subcategoria 4.1 Utilização de letras ou sílabas móveis para auxiliar na escrita de palavras. E, por fim, a categoria 5. MOTIVAÇÃO PARA AUXILIAR NA RESOLUÇÃO DE UMA ATIVIDADE/QUESTÃO, escolhemos a subcategoria 5.1 Elogios à competência da criança na resolução da atividade/questão.

Justificamos também que, considerando o grande volume de dados, a escolha dessas subcategorias se baseou em alguns critérios, a saber: para a subcategoria 1.1 Questionamento para a criança se concentrar em uma atividade de leitura ou escrita, nos baseamos nos estudos de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), os quais atribuem importância à mediação do professor para manter a atenção de estudantes com deficiência intelectual, possibilitando que se concentre no que é pertinente naquele momento para realização da atividade. Segundo esses autores, no caso das crianças com deficiência intelectual, a atenção, por vezes, se manifesta de forma frágil, e ela é um dos “aspectos do funcionamento cognitivo

das pessoas com deficiência intelectual” (p. 77), que se manifesta de forma frágil. Percebemos que esse aspecto da dificuldade de concentração influenciou a participação de E1 e E2 nas aulas. Desse modo, mesmo não se tratando de uma mediação diretamente vinculada à reflexão sobre o SEA, ela se mostrou significativa para que esses discentes se concentrassem e realizassem as atividades de escrita propostas por suas professoras: P1 e P2. Por sua vez, a P3 não utilizou esse tipo de mediação, provavelmente se justifica tendo em vista que E3 não demonstrou dificuldades em aceitar e se concentrar nas atividades de escrita, portanto, não demandou esse tipo de mediação.

Quanto às três subcategorias seguintes: 2.1 Reflexão sobre a escrita de palavras para respostas de atividades e questões; 3.1 Utilização de palavras lacunadas para mobilizar conhecimentos das suas escritas; 4.1 Utilização de letras ou sílabas móveis para auxiliar na escrita de palavras, as escolhemos com base na sua importância para o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética. De acordo com as características de escrita apresentadas pelos três estudantes da pesquisa, que já discorremos anteriormente, pudemos analisar as mediações que se mostraram mais pertinentes para atender às demandas sobre a construção de escrita desses estudantes. E, dentre as outras, optamos por essas três, que contemplam o tipo de mediação de maior relevância de cada agrupamento. Para isso, levamos em consideração os estudos de (Boneti, 1999; Gomes, 2006; Silva, 2012, 2019; Oliveira

et al., 2017; Oliveira, 2017; Rodrigues, 2018; Castro, 2019) que nos direcionam nessa investigação a respeito da apropriação do SEA por pessoas com DI. Essas pesquisas constataram que, se tratando do desenvolvimento da escrita alfabética, os estudantes com DI passam pelas mesmas hipóteses psicogenéticas. Assim, também nos apoiamos nos estudos de Morais (2012), Morais e Leite (2005), Coutinho (2005), Morais (2012), Basso (2020), Ferreiro e Zen (2022) e Soares (2021) sobre a construção do SEA pelas crianças.

Na última subcategoria – 5.3 Elogios à competência da criança na resolução da atividade/questão – daremos enfoque à importância da motivação, principalmente àquela voltada para reconhecer a capacidade do estudante com DI, sendo também uma dimensão importante para o envolver com DI nas atividades de leitura e escrita. Tal mediação se torna significativa, na medida em que a motivação se mostrou eficaz no vínculo afetivo com P3 e no envolvimento das aulas. As outras professoras, P1 e P2, precisavam intervir para que os

estudantes, E1 e E2, pudessem concentrar-se nas atividades e demonstrar algum interesse. Diferente de E3 que apresentava um vínculo forte com P3 e demonstrava satisfação no momento da realização das atividades.

Esse vínculo se manifestou de diferentes modos. Por exemplo, em um dia de observação, E3 chegou bem chateado à escola, e P3 perguntou se ele queria conversar, com a resposta afirmativa, a professora o chamou para fora da sala para manter a discussão do assunto, e ele conversou sobre o que o estava deixando insatisfeito. Após a conversa com a P3, E3 entra em sala tranquilo e disposto a realizar a atividade. Percebemos esse vínculo também pela maior incidência de mediações de motivação, sendo 38 no total. Ainda assim, no que diz respeito às motivações à competência dos estudantes com DI, tivemos pouca incidência, totalizando 3. O que nos sugere mais um aspecto de relevância, na medida em que, para o ensino do SEA, as professoras precisam acreditar na capacidade cognitiva do estudante para a construção da escrita alfabética, especialmente quando nos referimos às crianças com deficiência intelectual, dado o histórico preconceito social que atribui a essas crianças uma incapacidade geral para aprender. Desse modo, consideramos a motivação, especificamente com relação à competência dos estudantes com DI, como uma mediação que estabelece uma resposta à necessidade dos estudantes em envolver-se nas atividades, dentre elas, as que tratam sobre a escrita alfabética. E, além disso, é possível constatar uma ação docente a respeito das habilidades cognitivas dos discentes com deficiência intelectual.

Destacamos os estudos de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), Oliveira (2018), Rocha, Figueiredo e Poulin (2018), Vygotsky (2018) e Silva e Figueiredo (2021) como referencial teórico para análise das motivações exemplificadas.

Daremos início às análises dessas subcategorias, na subseção a seguir.

4.2.1 Questionamento para a criança se concentrar em uma atividade de leitura ou escrita

Na primeira categoria, temos as “Mediações que orientam a rotina para a resolução de uma atividade/questão”, e, conforme já explicado, damos destaque à subcategoria 1.1 Questionamento para a criança se concentrar em uma atividade de leitura ou escrita. Entre as três professoras participantes da pesquisa, a P1 foi a que mais usou esses questionamentos, 21 vezes. Enquanto a P2

manifestou 7 ocorrências dessas mediações, e a P3, em nenhuma situação, aplicou essa interação. No entanto, ao longo das observações inferimos que essa professora não tinha a necessidade de lançar mão dessa mediação frente ao comportamento de E3, o qual se mostrava interessado em realizar as atividades de escrita.

A P1 e a P2 destacam a dificuldade de concentração dos estudantes com DI, como vimos na categoria dos tipos de concepção. A P1 afirma que o E1 não tem *maturidade* para resolução das atividades. Durante a observação, percebemos que, em determinados momentos, ela realizava alguns questionamentos para que E1 pudesse direcionar sua atenção, ou mesmo, entender as situações que se passavam em sala de aula. Já a P2 cita que, muitas vezes, precisa buscar a E2 fora da sala de aula: “*Eu tenho que catar ela lá no meio da escola e trazer ela de volta e falar para ela que ela não pode.*” (P2 – entrevista). No entanto, ela afirma que quando E2 está concentrada realiza as atividades. Diante disso, houve uma necessidade de essas duas professoras retomarem a atenção de seus estudantes com DI, que se manifestam nesses questionamentos da primeira categoria de mediações se compararmos com as outras subcategorias (v. capítulo metodológico), que não foram selecionadas como objeto de análise: Questionamento para o estudante se concentrar em uma atividade de leitura ou escrita; Questionamento para provocar a reflexão da criança para a autorregulação da atenção e compreensão da rotina.

Em comparação com as duas subcategorias, entendemos que a primeira – Questionamento para o estudante se concentrar em uma atividade de leitura ou escrita – se torna mais próxima de uma mediação que auxilia o estudante no processo de construção da escrita alfabética, já que, entre as duas, é a única que se volta a um auxílio direto à resolução de atividades de leitura e escrita.

Essa subcategoria foi manifestada pela P1 e P2, diante da necessidade de intervenção na falta de concentração apresentada por E1 e E2, respectivamente. Vejamos dois exemplos a seguir a respeito desse tipo de intermediação realizado pelas professoras.

Quadro 19 – Exemplos de mediação (Questionamento para a criança se concentrar em uma atividade de leitura ou escrita)

Exemplo 1 - Mediação entre P1 e E1	Exemplo 2 - Mediação entre P2 e E2
<p><i>E1 - Eu não sei. (Afirma que não sabe achar o título do texto, pois não sabe ler)</i></p> <p><i>P1 - Mas você tem que procurar. Como você vai aprender se você não procurar? Mas eu já te mostrei. Eu já te mostrei. Onde está o nome do texto aqui?</i></p> <p><i>E1: É aqui?</i></p> <p><i>P1 - É!</i></p>	<p><i>P2 - (nome da criança), porque você está pegando o caderno?</i></p> <p><i>E2 - Tô desenhando</i></p> <p><i>P2 - Não, você não pode desenhar agora, (nome da criança)! Você está fazendo a tarefa. Você está na aula. Guarde seu caderno, (nome da criança)! Faça essa questão por favor. Vá! Olhando pra cá, depois do L (aponta para a lousa).</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

O primeiro exemplo era uma aula na qual a P1 fez a contação da história “Bicho-papão”, após, realizou a reescrita coletivamente, brincou com os estudantes de formar animais na sombra e depois eles se debruçaram sobre o texto impresso para identificar o título e o nome dos animais na história. Cada estudante possuía um texto. Vimos que, apesar de o E1 ter se empolgado nos primeiros momentos, na hora de identificar no texto as palavras, ele se mostrou desmotivado. Naquele momento, a mediação da professora auxiliou E1 a perceber que conseguiria achar o título do texto. P1 não mostrou diretamente a resposta, mas o direcionou para o início do texto. Quando ela questiona que é necessário ele procurar para que possa aprender, ela espera uma ação de E1 frente à atividade proposta. O estudante, em alguns momentos, se negou a realizar a atividade alegando não conseguir, e se ocupava em conversar ou desenhar.

Já o trecho do segundo exemplo ocorreu durante uma situação, na qual a professora P2 escreveu coletivamente uma frase na lousa. A E2 estava bem dispersa nesse dia e não compreendia os comandos da professora. Antes, quando votavam coletivamente a palavra que iriam construir a frase, a E2 se confundia, ora votava duas vezes ou não votava. Após, quando já haviam feito a frase coletivamente e os estudantes iriam escrevê-la, como retratado do exemplo 2, a P2 indagou pelo motivo de E2 estar com o caderno já que a atividade era do livro. Acreditamos que essa pergunta era para gerar uma reflexão em E2 sobre sua dispersão diante da atividade que deveria ser feita, a estudante logo percebe e guarda o caderno e escreve a frase no livro.

Acreditamos que esses direcionamentos de P1 e P2 ilustrados anteriormente orientam a atenção do estudante com DI. Avaliamos como sendo importantes para que os estudantes percebam que precisam tomar decisões e agir para realizar a atividade. Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) destacam que o

déficit de atenção tem consequências prejudiciais à aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, na resolução de problemas e na transferência de informações. Esses autores destacam algumas orientações significativas que podem auxiliar o estudante com DI a concentrar-se, são elas:

- 1 - Dar orientações breves e precisas aos alunos;
- 2 - Solicitar ao aluno que explore, sistematicamente, e descreva o material que ele deve trabalhar;
- 3 - Utilizar material atrativo e que agrade ao aluno;
- 4 - Precisar para o aluno exatamente o que está sendo solicitado dele (compreensão do problema);
- 5 - Utilizar contrastes sonoros (variação do tom de voz) e visuais (cores, dimensão dos objetos);
- 6 - Propor atividades de aprendizagem que mobilizem diferentes sentidos (visual, auditivo, tátil, olfativo, gustativo);
- 7 - Evitar a presença de muitos estímulos ao mesmo tempo durante a situação da aprendizagem;
- 8 - Propor atividades de aprendizagem significativas e de interesse do aluno;
- 9 - Orientar o aluno a verificar suas respostas. (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010, p. 80 e 81)

Outras mediações poderiam ser feitas para realizar essas atividades, no exemplo 1, dar dicas sobre a localização do título, que era o primeiro elemento do texto, citar a primeira e última letra, já que o nome do texto era apenas uma palavra, ou usar ficha contendo o título para que ele pudesse encontrar de forma autônoma. Esses argumentos direcionam a atenção do estudante e potencializam uma mediação voltada para a escrita alfabética. No caso da E2, uma ficha ou a proximidade com um colega nesse momento seria importante, pois ela apresentou dificuldade de copiar da lousa, e, possivelmente, se sente desestimulada a realizar essa ação sem ajuda.

Percebemos, assim, a necessidade de uma mediação planejada para que atinja diretamente os objetivos de aprendizagem necessários para os estudantes com DI. Vimos na concepção excludente restritiva que as mediações de todas as professoras não eram planejadas, mas ocasionais, o que dificulta um olhar voltado para as especificidades desses estudantes.

Em seguida, discutimos sobre a segunda subcategoria selecionada.

4.2.2 *Reflexão sobre a escrita de palavras para respostas de atividades e questões*

A categoria "Mediação para a resolução da atividade ou questão" obteve o maior número de mediações, 330 no total, divididas em oito

subcategorias, a saber:

Explicação para a resolução da atividade; Auxílio na escrita a partir da soletração de palavras; Auxílio na escrita por meio da pronúncia de letra ou sílaba com ênfase no som ou no prolongamento sonoro; Auxílio na leitura e/ou escrita de palavras a partir do apontamento de letra ou sílaba; Auxílio na escrita por meio da realização de leitura silabada de palavras; Realização da leitura do texto da atividade; Mobilização da atenção da criança ao apontar a resposta de uma atividade/questão; Reflexão sobre a escrita de palavras para respostas de atividades/questões.

Desse modo, selecionamos a última subcategoria como eixo de análise porque ela obteve maior relevância dentre as demais subcategorias. Argumentamos também que ela se aproxima de um desafio cognitivo em relação à construção da escrita alfabética. Essa subcategoria teve o maior quantitativo de registros, 107 ao todo, como pode ser visto anteriormente no Quadro 14, que está disponível na organização dos dados. Apesar disso, escolhemos discorrer sobre ela não pelo maior número de ocorrência, mas devido a reconhecer essa mediação, dentre as demais dessa categoria, como a que mais se aproxima de uma mediação que leve à reflexão sobre a escrita alfabética para o estudante com DI.

Com relação às três professoras, P1 não realizou, em nenhum momento, esse tipo de mediação. Contudo, a P2 e a P3 efetuaram essa mediação por 107 vezes, sendo 69 registros referentes à P2 e 38 à P3. Vamos visualizar de que modo ocorreu esse tipo de mediação nos dois exemplos, a saber:

Quadro 20 – Exemplos de mediação (Reflexão sobre a escrita de palavras para respostas de atividades e questões)

Exemplo 1 - Mediação entre P2 e E2	Exemplo 2 - Mediação entre P3 e E3
<p>A E2 faz a palavra corda olhando pela atividade do colega. A P2 chega próximo, monta a palavra corda com o alfabeto móvel.</p> <p>P2 - O que você fez diferente? COR- DA (aponta para as sílabas das palavras). Olha pra cá, (aponta para a palavra que E2 havia copiado no livro) e vê o que você fez, fez o C?, fez?</p> <p>E2 balança a cabeça que sim.</p> <p>P2 - Fez o R?</p> <p>E2 balança a cabeça que sim.</p> <p>P2: Fez o D?</p> <p>E2 balança a cabeça que sim.</p> <p>P2 - Isso aqui é o D?</p> <p>E2 - Não! (P2 pega a borracha e apaga. Faz o D e depois do D?</p> <p>E2: A (aponta para a letra do alfabeto móvel).</p> <p>P2: Muito bem! Qual o próximo brinquedo?</p>	<p>P3 - Presta atenção se tá certo mesmo o que você tá botando. Tem uma palavra que você botou que tá errado.</p> <p>E3 - É tatu?</p> <p>P3 - Não, qual é? Olha como se escreve tatu. Tá igual?</p> <p>E3 - Tá.</p> <p>P3 - E o urso olha de novo o urso, se tá igual?</p> <p>E3 - Tá</p> <p>P3 - Agora a outra se você colocou? Como é o nome desse bicho?</p> <p>E3 - Tartaruga</p> <p>P3 - Não. Começa com que letra?</p> <p>E3 (não responde).</p> <p>P3 - J, como é o com A?</p> <p>E3 - LA, LA, JA.</p> <p>P3 - Leia a palavra.</p> <p>E3 - JA, JA.</p> <p>P3 - B com U?</p> <p>E3 - BU</p> <p>P3 - Então fica JA - BU?</p> <p>E3 - TI, fica JABUTI.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

A atividade do primeiro exemplo consistia em escrever nomes de brinquedos. Já o segundo exemplo se deu durante a escrita de nomes de animais. Percebemos que E2 teve a iniciativa de copiar do colega, o que consideramos um fato positivo, visto que, em muitos momentos, ela esperava pela ajuda da professora. Verificamos que as mediações ocorreram quando as duas professoras, P2 e P3, ao invés de pontuarem o erro dos estudantes com deficiência intelectual, incentivaram a análise de suas escritas.

As confrontações se deram de forma diferente, vejamos: a P2 direciona a conferência letra a letra, já a P3 orienta um paralelo da escrita da palavra do E3 e do exemplo do livro. Essas duas situações demonstram que, apesar de não haver um planejamento específico das mediações para os estudantes com DI, elas demonstraram interesse em atender às demandas de aprendizagem dos dois estudantes.

Não é possível afirmarmos, de modo categórico, que essas palavras

são “palavras estáveis”, do ponto de vista conceitual. Segundo Morais (2012, p. 136), uma palavra é considerada “estável para um aprendiz quando ele reconhece de memória e pode tentar reproduzi-la a partir do que memorizou sobre as letras que as constituem e sobre a ordem em que se encontram dispostas”.

No entanto, percebemos que essas palavras eram conhecidas pelos estudantes, já que elas estavam sendo trabalhadas ao longo de dias. E, independente deles não conseguirem saber de memória as palavras, naquele momento os discentes demonstraram uma certa proximidade com suas escritas. Cumpre destacar que a P2 e a P3 se baseiam no livro para realizar a atividade. Nesse caso, as aulas do segundo ano se centravam sobre a exploração dos nomes de brinquedos e brincadeiras, a partir de textos. Já as atividades direcionadas à E3 eram com a temática de animais, que estavam presentes na apostila, sem apoio de texto.

Assim, consideramos que nesses dois exemplos como comparação de palavras, apesar de elas não serem palavras estáveis, promoveram a reflexão dos estudantes com DI sobre sua escrita. Eles passaram a observar a variedade de letras que compõem uma palavra (no caso da E2 e E3), o quantitativo de letras em diferentes palavras e a repetição de letras em palavras diferentes em posições iguais ou não (no caso de E3). Apesar disso, consideramos que, naquele momento, tanto no exemplo 1 como no exemplo 2, era necessário promover uma reflexão fonológica, já que os dois estudantes precisavam compreender que o som da fala corresponde aos sons das palavras. Seria interessante também buscar palavras que iniciassem com a mesma sílaba da palavra que estavam escrevendo (aliterações), verificar quantas sílabas a palavra possui, qual é a sílaba inicial, medial (se houver) e final, e/ou verificar palavras que rimam com as palavras das questões.

Basso (2020) realizou uma pesquisa na qual objetivou analisar o processo de construção do sistema da escrita alfabética por alunos do 2º ano do ensino fundamental, com necessidades de apoio na aprendizagem por meio da mediação embasada na concepção construtivista. Dentre outros resultados, verificou que as mediações empreendidas com atividades voltadas para as necessidades dos participantes da pesquisa contribuíram para que eles evoluíssem para o nível da escrita alfabética.

Nesse sentido, entendemos que, se no caso desses exemplos de mediação fossem direcionados à aprendizagem de E2 e E3, as professoras teriam

de ir além dessas mediações apresentadas. O que estamos querendo dizer não é que elas não deveriam fazer essas mediações. Até porque as pessoas com deficiência intelectual, como afirma Paour (1988 *apud* Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010), precisam de mediação para mobilizar seus conhecimentos anteriores. O que pretendemos discutir é a ampliação da atuação pedagógica mediadora para contemplar a Zona de Desenvolvimento Proximal desses estudantes, já que os dois começaram a perceber oralmente o som das sílabas e os relacionar com letras pertinentes, bem como registraram algumas escritas no nível silábico inicial.

Compreendemos que um planejamento voltado à resolução de atividades do livro, que é o caso dos dois exemplos, limita as mediações propostas, pois, ao invés de o professor focar na aprendizagem do estudante, mais especificamente na ZDP, e de como pode desenvolver a escrita alfabética a partir de situações propostas, ele volta seu objetivo para a resolução da questão como fim pedagógico.

Apesar de considerarmos que havia possibilidades de uma maior reflexão sobre a escrita das palavras nos exemplos demonstrados, entendemos também que essa mediação apresentada teve sua relevância, pois, diante do uso dominante de livros didáticos, as professoras puderam realizar inferências sobre a escrita dos estudantes com DI.

A seguir, tratamos a respeito do uso de palavras lacunadas, como suporte para escrita de palavras.

4.2.3 Utilização de palavras lacunadas para mobilizar conhecimentos das suas escritas

A terceira categoria, a mobilização de conhecimentos anteriores para resolução das atividades/questões, apesar de uma quantidade não tão significativa, o total de 28 mediações, consideramos ela como fundamental para o auxílio de pessoas com deficiência intelectual, uma vez que esses estudantes apresentam dificuldade de retomar conhecimentos já adquiridos como mecanismo para resolução de problemas.

Identificamos 3 subcategorias nesse eixo de análise são elas:

- Ativação da memória para resolver uma atividade/questão;
- Utilização de palavras lacunadas para mobilizar conhecimentos

- das suas escritas;
- Ativação da memória da criança para a leitura de palavras conhecidas.

Dessas, apenas a mediação que faz uso de palavras lacunadas se destina a escrita de palavras, o que justifica nossa escolha para efeito de análise.

Consideramos que essas mediações citadas foram importantes para o auxílio da resolução da atividade. No entanto, avaliamos que a mediação da Utilização de palavras lacunadas para mobilizar conhecimentos das suas escritas destaca a importância de mobilizar a memória do estudante com DI, na direção de uma reflexão direta sobre a escrita de palavras. Em seguida, portanto, analisamos com mais ênfase essa subcategoria, a qual consideramos de maior relevância dentre as demais dessa categoria.

Entre as três professoras, somente a P2 utilizou as palavras lacunadas como ferramenta para a escrita de palavras. Vejamos, a seguir, o exemplo de como se deu essa mediação.

Quadro 21 - Exemplo de mediação (Utilização de palavras lacunadas para mobilizar conhecimentos das suas escritas)

Exemplo 1 - Mediação entre P2 e E2

P2: CA-SA, faça aí.

Nesse momento as letras móveis C e S estão dispostas na mesa uma ao lado da outra, com um espaço entre elas. E as vogais estão acima dessas letras. A E2 começa a escrever as letras que estão sobre a mesa.

P2: Não, olha, primeiro as letrinhas (se referindo as letras do alfabeto móvel). CA, C (aponta para a letra C e o espaço ao lado).

A E2 pega a letra A.

P2 - A, muito bem! CA-SA (dá ênfase à pronúncia da letra A da sílaba SA). Como é o SA?

E2 pega o lápis, mas a P2 lhe direciona para o espaço em seguida do S.

P2 - O S e qual letra?

A E2 pega a letra O.

P2 - Aí ficou CA-SO OOO...(prolonga o som do O), CA - SA AAA...(prolonga o som do A), CA-SA, cadê o A?.

A E2 ia pegar outra letra novamente e a P2 direciona sua mão para a letra A.

P2 - Cadê o A?

A E2 pega a letra A e a coloca ao lado do S.

P2 - Isso, CA (empurra as duas letras móveis para baixo) - SA (agora a E2 empurra para perto do CA).

Fonte: Dados da pesquisa.

A P2 utilizou as palavras lacunadas formadas com letras móveis para, em seguida, a E2 registrar a resposta no livro. E, outras vezes, ela escrevia a palavra, faltando as vogais para que ela completasse. P2 sempre direcionava o complemento das palavras faltando as vogais e deixava elas dispostas próximo à E2 para que esta pudesse consultar. A E2 interagia nesses momentos, tinha a oportunidade de ter contato com a formação das palavras, refletir sobre a necessidade de mais de uma letra para formar uma sílaba e, também, identificar as letras que exprimiam os sons das palavras. A atividade com a palavra lacunada ofereceu suporte para E2 recordar a escrita da palavra que estava sendo trabalhada, já que eram palavras vistas muitas vezes em textos ou de forma isolada.

Percebemos que E2 não havia desenvolvido a consciência fonológica e oscilava quando era solicitada a estabelecer correspondência do som com as vogais. Por exemplo, a P2 dá ênfase ao prolongamento sonoro da vogal O e A para que E2 perceba a diferença do som dessas duas letras. No entanto, a estudante segue sem compreender a relação sonora. A E2 apresenta características tanto de uma escrita pré-silábica como de uma notação silábica inicial, como já demonstramos neste estudo. Nesse caso, a estudante precisa compreender que as palavras representam o som da fala. Morais e Leite (2005), Coutinho (2005), Morais (2012), Morais (2022) e Soares (2021) enfatizam que, nessa hipótese de escrita, a criança precisa entrar em contato com a análise fonológica das palavras. Morais (2022) lista habilidades de consciência fonológica que são importantes de serem trabalhados na escola, são elas:

- separar palavras em suas sílabas orais;
- contar as sílabas de palavras orais;
- identificar entre duas palavras qual é a maior (porque tem mais sílabas);
- produzir(dizer) uma palavra maior que a outra;
- identificar palavras que começam com determinada sílaba;
- produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;
- identificar palavras que rimam;
- produzir(dizer) uma palavra que rima com a outra;
- identificar palavras que começam com determinados fonemas;
- produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que a outra;
- identificar a presença de uma palavra dentro da outra (Morais, 2022, p. 135-136)

O conhecimento sobre a teoria que permeia a consciência fonológica é fundamental para desenvolver possibilidades de reflexão sobre a escrita alfabetica, mais especificamente entre a sonoridade (sílabas e fonemas) e a notação escrita. Como já frisamos, não se trata de repetição de códigos, mas de compreender o sistema de escrita alfabetica, definir as práticas pedagógicas necessárias para desestabilizar a hipótese de escrita e conduzir o discente à construção de novos saberes sobre a escrita.

A promoção da consciência fonológica para E2 é fundamental para a apropriação da escrita alfabetica. A ênfase na sonoridade das vogais sem qualquer relação com o som de outras palavras e sem a reflexão fonológica sobre as sílabas das palavras não alcança a necessidade de aprendizagem dessa estudante. E, novamente, enfatizamos a importância de ir além dos materiais estruturados e compreender que a finalidade de planejamento e a execução da aula são os objetivos de aprendizagens dos estudantes.

Prosseguimos nossa análise das subcategorias dos tipos de mediação com o uso de letras ou sílabas móveis para o auxílio de escrita de palavras.

4.2.4 Utilização de letras ou sílabas móveis para auxiliar na escrita de palavras

Durante a entrevista, dentre as três professoras, a P1 e a P3 comentaram fazer uso de materiais concretos quando descreviam sua prática frente ao desenvolvimento da escrita dos estudantes com deficiência intelectual. A P1 comenta: *“Mas aí a gente utiliza os recursos, né? O alfabeto móvel. Alguns joguinhos.”*. Já a P3 afirma: *“Eu trabalho com o concreto, mas trabalho muito mais com o escrito”*.

Na quarta categoria, catalogamos mediações que trouxeram algum tipo de recurso ou material para auxílio na resolução de atividades, tais como: letras ou sílabas móveis, dedos, livro, família silábica e imagens. Como vimos no Quadro 14, na organização dos dados, nesse agrupamento ocorreram 48 mediações no total, divididas em 7 tipos diferentes, os quais são:

- Utilização dos dedos para a contagem de sílabas de uma palavra a ser escrita;
- Utilização dos dedos para apontar a leitura de palavras, frases ou texto;
- Utilização da família silábica para auxiliar na escrita de uma

palavra; Utilização do livro para mostrar a resposta;

- Utilização de imagens como auxílio para representação mental;
- Utilização do alfabeto móvel para a sua cópia.

Seguindo a mesma lógica das categorias anteriores, escolhemos a que mais se aproximava de uma mediação que auxiliasse o estudante em seu desenvolvimento da escrita alfabética. Sendo assim, optamos pela “utilização de letras ou sílabas móveis para auxiliar na escrita de palavras” a fim de realizarmos a análise dessa subcategoria.

No que se refere, especificamente, à utilização de letras e sílabas móveis, tivemos um total de 34 registros desse tipo de mediação, sendo a P2 a única que realizou esse tipo de mediação, 33 vezes. A P3, por uma vez, utiliza as letras móveis, mas para auxiliar na cópia do alfabeto, o que não configura um auxílio para a escrita de palavras. Vejamos, a seguir, um exemplo de manifestação dessa categoria.

Quadro 22 – Exemplos de mediação (Utilização de letras ou sílabas móveis para auxiliar na escrita de palavras)

Exemplo 1 - Mediação entre P2, E2 e outra estudante.

P2: Vamos para o mais difícil? Três sílabas?

(As duas meninas se olham e sorriem).

P2: Sim ou não?

E2: Sim!

P2: CHIQUEIRO, CHI.

A estudante que fazia dupla da E2 pega as sílabas CHI e CRI, a E2 pega o PI.

P2: Essa tem o I, essa tem I e essa também, tem o II! Vamos ver qual que é? Vamos botar aqui.

Vocês disseram isso aqui (aponta para o PI), essa aqui é a de PI-ÃO, PI. É CHI, CHI. aqui é o CRI e aqui o CHI. Cadê o CHI?

A E2 aponta para o CHI e a P2 retira o CRI.

P2: Agora QUEI

E2: QUÊ (pega o QUEI)

P2: QUEI-RO (ênfase no som do R).

(A dupla de E2 aponta para o RO e coloca para formar a palavra).

P2: CHI-QUEI-RO (aponta as sílabas à medida que fala a palavra) Muito bem!

As estudantes copiam a palavra no livro.

Fonte: Dados da pesquisa

Antes de realizar essa atividade, a P2 organizou os estudantes de acordo com seus níveis psicogenéticos, formado por 4 grupos de 5 estudantes e

duas duplas. A E2 ficou em uma das duplas. Os grupos maiores eram os estudantes que registravam a escrita pela hipótese silábica, silábica-alfabética e alfabética. As duplas eram estudantes com o nível pré-silábico.

A atividade consistia em formar novas palavras com as sílabas iniciais das palavras da questão anterior. Cada grupo recebeu as sílabas iniciais soltas no papel para que daí formarem novas palavras. Para mediação de E2 e sua dupla, a P2 dizia a palavra e auxiliava na sua formação.

Observamos que E2 percebeu a sonoridade da letra I no som do CHI da palavra CHIQUEIRO e, por isso, pega o PI. Nesse momento, a P2 intervém mostrando que PI era de PIÃO, uma palavra que já haviam formado anteriormente. Como vimos no exemplo, a dupla de E2 pega as sílabas CRI e CHI, nessa situação a P2 repete essas sílabas apontando para elas. Aqui, percebemos um importante momento no qual se poderia ampliar mais a reflexão acerca dessas três sílabas, refletindo melhor sobre o porquê que todas têm I, mas cada uma representa um som diferente.

A E2, na segunda sílaba (QUEI) da palavra CHIQUEIRO, percebe o som da consoante, tanto que ela verbaliza QUÊ. Ferreiro e Zen (2022), ao analisar as particularidades dos processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita no português brasileiro (PB), constataram que todas as crianças, sujeitos da investigação dessas autoras, escrevem a palavra PERU, e usaram o recurso da letra P que coincide com o som da primeira sílaba PE, para representar a primeira sílaba, seja aqueles que escrevem no nível silábico ou silábico alfabético. Essas pesquisadoras ressaltam ainda que essa estratégia usada pelas crianças não corresponde a nenhuma designação evolutiva, o que podem afirmar é que usam a letra pertinente ao som que escutam.

Ainda que esse reconhecimento sonoro, no caso de E2, tenha sido no âmbito da oralidade, compreendemos que E2 distinguiu uma letra pertinente ao som da sílaba da palavra. Na primeira sílaba, E2 percebeu a letra I e na segunda a letra Q. No momento da análise da sondagem da escrita, P2 ficou surpresa quando viu que a E2 na leitura após o escrito apontou uma letra para cada sílaba da palavra. Essas nuances podem ser percebidas quando o professor reflete sobre a atividade que foi realizada e sobre as respostas dadas pelos estudantes. A forma como P2 atuou diante da resolução dos desafios pelo estudante contribuiu para sua reflexão sobre a possibilidade de melhorar as atividades propostas e as intervenções futuras. Na medida em que P2 se certifica como o estudante pensa

sobre a escrita pode corroborar a elaboração de atividades e mediações propícias ao desenvolvimento da escrita alfabética de E2.

As diversas demandas que emergem no cotidiano escolar frente ao ensino voltado a todos os estudantes exige uma reflexão urgente a respeito das práticas pedagógicas (Lustosa; Melo, 2018). Assim, destacamos que essa mediação poderia ser elaborada com atenção às necessidades de aprendizagem de E2 caso não houvesse uma urgência em “dar conta” do material estruturado. A P2, como apresentamos nos tipos de concepções, compartilha da dificuldade em conciliar um ensino voltado a atender os estudantes público-alvo da educação especial e a exigência de uso do material estruturado, inclusive, cita que sua formação continuada é para o uso desse material.

No que se refere à formação de grupos, é fundamental ter uma certa autonomia dos estudantes nos grupos para que o professor não fique sobrecarregado e possa fazer mediações mais pertinentes. Percebemos a P2 tentando dividir a atenção com os estudantes que solicitaram, mas não havia uma organização mínima para que ela concluisse uma mediação sem interrupções, de modo que as intervenções eram aceleradas e descontinuadas muitas vezes. Para o trabalho em grupo, no que se refere ao estudo do SEA, Morais (2012) pontua a importância de *contratos didáticos*, os quais favorecem a autonomia do estudante frente ao desafio imposto. Tais acordos, segundo o autor, devem contemplar alguns entendimentos, a saber: que outros estudantes, além do professor, podem auxiliar na atividade; os discentes podem conversar entre si as soluções para resolução de uma atividade; não há necessidade de solicitar constantemente a aprovação do discente para conferir se está certo ou errado. No final, o professor retomará e confirmará as soluções propostas pelo grupo e o professor irá percorrer em cada grupo, então não há necessidade de interrupções em suas intervenções.

Compreendemos também que, à medida que são realizadas atividades em grupos, pode surgir a necessidade de construir novas regras para gerir esse momento, isso dependerá das demandas que a turma impulsionar, bem como das reflexões realizadas pelo professor diante dessas necessidades e das especificidades de aprendizagem dos estudantes.

Juntamente a isso, foram comuns várias interrupções devido a demandas extras da sala de aula, mas, nessa aula, em específico, notamos que de forma mais contundente. Essas interrupções foram observadas nas outras

turmas que observamos, inclusive a P1 e a P3 comentaram que não gostavam dessa interferência externa, pois atrapalhava o andamento da aula.

Em todas as aulas, em dois momentos distintos, uma pessoa interrompia indagando sobre a quantidade de alunos na turma, e depois novamente para perguntar a respeito dos alunos faltosos. No período de avaliação externa, (as ADRs), era comum entrar uma pessoa na sala para se informar se algum estudante não havia feito a prova ou até mesmo discutir ou não a necessidade de tirar xerox. No dia que observamos essa mediação, a professora teve de se ausentar por longo período para uma reunião com a coordenadora.

Perguntamo-nos se há possibilidades de haver outro tipo de organização para que essas ações sejam realizadas e não haja interrupções desnecessárias no momento da aula. Essas são questões que fogem do nosso objetivo de estudo, mas compreendemos que situações externas podem impactar positiva ou negativamente na prática docente. E, no caso do dia que se realizou a mediação do exemplo aqui apresentado, tanto essa como outras mediações voltadas para E2 sofreram interferência direta, já que P2 ficou com pouco tempo para dividir para as demais estudantes. A responsabilidade pelo ensino inclusivo é do professor, mas não somente dele. Corroboramos Zabala (1998, p. 117) quando afirma que “[...] é necessário que as decisões que são tomadas na escola, as normas de convivência que a regem e, sobretudo, a maneira de estabelecê-las e administrá-las estejam em consonância com as finalidades educacionais a que se propõem”.

Em seguida, concluímos a última subcategoria dos tipos de mediação, voltando-nos para as mediações de elogios à competência dos estudantes com DI.

4.2.5 Elogios à competência da criança na resolução da atividade/questão

A última categoria de análise se refere a motivação para auxiliar a resolução de atividade/questão, ao todo, foram 74 mediações. Todas as professoras usaram esse tipo de interação, sendo a P3, a que mais utilizou, 38 vezes, seguida da P2, com 33 vezes, e a P1, por 3 vezes.

Desde a entrevista, a P3 destacou a importância de criar um vínculo com o estudante com deficiência intelectual. Vejamos, a seguir, como ela pontua esse aspecto da confiança, quando perguntamos como ocorre a apropriação da

escrita por uma criança com deficiência intelectual, na visão dela.

P3 (entrevista) – “*Primeira forma, eu acho que o primeiro passo é a confiança da criança em você. Ela vê você não apenas como um professor, mas como alguém que está ali para ajudá-la. [...] Então, primeiro eu tento mostrar a ele que ele pode confiar em mim.*”

As outras professoras, P1 e P2, não mencionaram nada que pudesse fazer referência ao vínculo que se estabelece entre professor e estudante com DI. Na observação, foram catalogados 3 tipos de mediação de motivação, a saber: Estímulo a criança para resolver a atividade (Vamos lá! Vamos comigo! Olha aqui!) Elogios e aprovação a atitude da criança na resolução da atividade/questão (Muito bem! Isso! Tá ótimo!); Elogios à competência da criança na resolução da atividade/questão, sendo essa a que consideramos de maior relevância, já que ela se refere a uma atribuição positiva à competência do estudante com DI. Apesar de ela ter sido a motivação de menor incidência, 3 vezes, em um total de 74, consideramos que, se tratando de mediações direcionadas para estudantes com deficiência intelectual, é fundamental discorrer sobre ela. E pelo fato de ter apenas 3 elogios à competência aos estudantes, evidencia ainda mais a importância de tratarmos sobre esse tipo de mediação. Dentre as três professoras, a P1 e a P3 usaram esse elogio à competência dos discentes com DI. Como podemos ver no Quadro 23, foram registrados 1 para P1 e 2 para P3. Em seguida, damos os exemplos referentes as três incidências da motivação com elogios à competência dos estudantes com DI.

Quadro 23 - Exemplos de mediação (Elogios à competência da criança na resolução da atividade/questão)

Exemplo 1 - Mediação entre P1 e E1	Exemplo 2 - Mediação entre P3 3 E3	Exemplo 3 - Mediação entre P3 3 E3
<p><i>E1 estava procurando palavras citadas pela professora no texto. Ele já havia achado duas, faltava apenas uma.</i></p> <p><i>E1: eu achei! eu achei!</i></p> <p><i>P1: Muito bem!</i></p> <p><i>E1: Eu achei as 3!</i></p> <p><i>P1: Joia, tá vendo como você consegue. Não precisa ficar agoniado.</i></p>	<p><i>P3 - Então lê aqui.</i></p> <p><i>E3 - CA - VA - LO</i></p> <p><i>P3 - Que bicho é esse?</i></p> <p><i>E3 - CAVALO</i></p> <p><i>P3 - Olha aqui como você sabe ler!</i></p>	<p><i>P3 - Criar bicho, muito bem! Aí eles começaram a se organizar.</i></p> <p><i>E3 - Pra ter um rei.</i></p> <p><i>P3 - Pra ter um rei, muito bem!</i></p> <p><i>Prestou bem atenção na minha explicação</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

No primeiro exemplo, P1 elogia a capacidade de E3, percebemos que o estudante fica feliz com sua conquista e envolvido na atividade. Entendemos que esse elogio é positivo para E3, já que ele repete diversas vezes durante as aulas “Eu não sei” e “Eu não consigo”. A descrença na sua capacidade parece ser um ponto a considerar na indisposição que ele demonstra ao fazer a atividade. Possivelmente aumentar esse tipo de mediação aliada a intervenções diretas sobre o desenvolvimento da escrita alfabética de E3 poderia ajudá-lo a perceber que ele é capaz e lhe estimular a participar mais das atividades propostas.

Os exemplos 2 e 3 foram mediações de elogio à capacidade realizada por P3. Primeiro, temos um elogio direto à habilidade de leitura de E3 e depois um reconhecimento da sua atenção à explicação de P3. Nos dois casos, o estudante com DI demonstrou satisfação com o elogio. No caso do exemplo 3, ele estava entusiasmado, pois se tratava de uma avaliação de história. Os outros estudantes estavam com dificuldade de resolver mesmo com as dicas da professora, ao contrário de E3 que conseguia se lembrar, com a inferência da professora, de aspectos do conteúdo de história. Em determinado momento, a P3 pediu para ele não falar alto, pois ele estava dando a resposta certa e os colegas poderiam escutar. Vejamos: *P3 - Qual foi a primeira forma de governo que teve? E3 - Monarquia. P3 - Oh bicho bom! Fala baixo, senão teus colegas vão ouvir.*

O entusiasmo de E3 pode nos dizer que, naquele momento, ele se via bem em realizar a mesma atividade dos demais estudantes e/ou que ele se percebeu capaz ao conseguir “tal feito”. Desse modo, “se esse aluno se percebe como sujeito de aprendizagem, capaz de contribuir ativamente com a construção de saberes no interior de seu grupo, ele certamente terá uma motivação maior na mobilização de seus instrumentos de pensamento” (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010, p. 24)

De acordo com os estudos de Rocha, Figueiredo e Poulin (2018), o estudante com deficiência intelectual, sujeito do estudo desses autores, demonstrou hesitação nas respostas e recusa em aprender, devido a sua descrença em sua capacidade. Foi constatado nesse estudante com DI um comportamento que oscilava entre uma inferiorização e uma idealização de si mesmo. Um dos objetivos da mediação dessa pesquisa foi empoderar o sujeito via apropriação da língua escrita e nas interações sociais. Aqui vemos o caminho inverso, a leitura e a escrita como impulsionador para a construção positiva de si mesmo. Em um mundo letrado, a leitura e a escrita são passaportes para o

engajamento social. O contrário, o analfabetismo exclui o sujeito da participação na sociedade, é um empecilho para escolarização, para as possibilidades de interações sociais, as oportunidades de conseguir um emprego e uma vida digna, dentre outras realidades.

Nesse sentido, Silva e Figueiredo (2021) realizaram uma pesquisa com professoras do AEE, por meio da qual objetivaram analisar as implicações de estratégias de motivação desenvolvidas por quatro professoras do Atendimento Educacional. Os estudantes com deficiência intelectual da investigação dessas pesquisadoras apresentaram comportamentos de hesitação, abandono, e baixa autoestima diante das situações-problemas apresentadas, consequentemente delegaram suas atribuições nas atividades às professoras do AEE. Nos encontros formativos entre as pesquisadoras e as docentes, foram elaboradas diversas estratégias de mediação com apelo à motivação para as sessões de intervenção. Como resultado, constataram que essas estratégias de motivação impulsionam os estudantes com DI a participar das atividades de leitura e escrita e estimulavam neles uma formação de identidade positiva, de sujeitos capazes de aprender.

Diante desses estudos, compreendemos que a apropriação da escrita por discentes com DI constitui um fator determinante para a construção de sua identidade social. Ao mesmo tempo, entendemos que o reconhecimento da capacidade desse estudante, pelos professores, também impacta em sua visão de si mesmo e os impulsionam a se envolver mais nas atividades propostas.

Devido à baixa ocorrência dessa subcategoria de mediação, refletimos sobre a atuação dessas três professoras frente aos estudantes com deficiência intelectual. O que faz o professor proferir elogios à capacidade de discentes com deficiência intelectual? Os docentes acreditam que esses estudantes têm capacidade cognitiva para aprender?

Sabemos que, comumente, esses discentes são desacreditados quanto a sua capacidade de aprender. Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) denominam de pedagogia da negação, quando o professor tem a descrença na capacidade de aprendizagem dos estudantes com DI e focam na deficiência como determinante para sua não aprendizagem. Os autores ainda pontuam que a utilização de elogios como motivador deve ser honesto por parte do professor. Ter reações positivas a um trabalho feito sem interesse é também uma atitude que desmerece a capacidade do estudante de realizar suas atividades com empenho e êxito.

Atribuir o fracasso do estudante a sua deficiência indica uma visão biológica da deficiência, que defende uma posição determinista sobre as possibilidades de atuação do indivíduo com deficiência intelectual. Ela reduz a prática do professor e reforça a exclusão desses estudantes no ambiente escolar. Vygotsky (2021, p. 45) refutava fortemente essa visão biologizante, e ao se referir às práticas pedagógicas sem desafios cognitivos afirmava “nada educaremos na criança retardada²⁵, senão infundir-lhes o retardo ainda mais profundamente”. O autor ainda afirma que “[...] que não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de um princípio e definição puramente negativos” (Vygotsky, 2021, p. 150).

Não se trata de desconsiderar a condição biológica do indivíduo com deficiência intelectual, refere-se, sobretudo, a não usar a deficiência como subterfúgio para o desprezo à sua aprendizagem. A deficiência deve ser considerada “[...] na dialética das intermediações entre o substrato biológico e o cultural, compreendendo que a dimensão humana está fortemente colocada na história e na cultura e não no biológico [...]” (Oliveira, 2018, p. 20).

Como mencionamos, na categoria dos tipos de concepção, houve, em determinadas situações, uma concepção excludente em relação à aprendizagem da escrita pelos estudantes com DI. Essa visão das professoras, sujeitos desta pesquisa, reforça o que Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) demonstraram, como mencionado, a descrença dos professores nas habilidades cognitivas dos discentes com deficiência intelectual. E, também, corrobora Rocha, Figueiredo e Poulin (2010), em relação a uma construção negativa que esses estudantes têm de si mesmos, acerca da sua identidade social e da sua capacidade em aprender.

A postura do professor frente à aprendizagem do estudante com deficiência intelectual impacta deliberadamente na construção da sua identidade enquanto sujeito aprendente. Para Zigler (1969; Zigler et al, 2002 *apud* Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010), os sujeitos com deficiência recorrem a recursos externos para resolução de problemas, muito mais do que seus próprios instrumentos de pensamento. Consideramos a motivação um importante estímulo externo que reforça a imagem do estudante com DI sobre ser capaz de aprender. A baixa incidência manifestada nas motivações de elogios à capacidade desses discentes mostram que a concepção sobre a incapacidade de estudantes com DI ainda é

²⁵ O uso da palavra retardada se deve à nomenclatura usada na época dos estudos do autor.

presente nas práticas pedagógicas dessas professoras.

Na próxima categoria de análise, cruzamos os dados das duas primeiras categorias, entre os tipos de concepções e os tipos de mediação. A partir da interpretação dessas informações, definimos como se apresentou a prática mediadora das três professoras participantes da pesquisa.

4.3 Práticas mediadoras

Nesse último eixo de análise, categorizamos as práticas mediadoras manifestadas pelas três professoras, de acordo com a relação entre os tipos de concepções e os tipos de mediações analisados anteriormente. Vejamos a seguir o quadro 24, que exemplifica de forma esses dados convergiram e apontaram uma prática mediadora específica.

Quadro 24 - Resumo das categorias de análise a partir da triângulação dos dados

Tipos de concepção	Tipos de mediação	Práticas mediadoras
Inclusiva	Mediação qualitativa e direcionada a especificidade do estudante. - Estímulo à participação e à motivação. - Apoio com recursos didáticos variados (letras móveis, imagens, etc.).	Inclusiva - Busca atender às diferenças, propõe atividades significativas e respeita o nível desenvolvimento do estudante.
Excludente integrativa	Mediação coletiva e indiferenciada. - Foco no ensino homogêneo, sem adaptação efetiva. - Pouca ou nenhuma intervenção específica para alunos com DI.	Instável - Ocasionalmente inclui, mas majoritariamente mantém atividades padronizadas, sem planejamento intencional.
Excludente restritiva	Ausência de mediação planejada. - Negação ou desvalorização das possibilidades de aprendizagem do estudante com DI. - Crença na e incapacidade do estudante com DI.	Excludente- O estudante é deixado à margem do processo educativo, não é considerado na propostas de ensino.

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, diante da convergência entre os dados da concepção das professoras acerca da apropriação da escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual e as estratégias de mediação mais relevantes desenvolvidas por essas docentes frente às particularidades na aprendizagem dos estudantes com DI, manifestaram-se três tipos de práticas mediadoras, a saber: Excludentes; Inclusivas; Instáveis. Essas subcategorias, ocorreram de diferentes maneiras. As práticas excludentes se manifestaram pelo ensino homogêneo ou pela ausência de mediação. Já as práticas mediadoras inclusivas se deram por mediações com atenção à diferença ou pela motivação aos estudantes com DI. Por fim, temos as práticas instáveis que se manifestam em mediações ocasionais ou ações mediadoras em contradição com a concepção.

Em seguida, dispomos do Quadro 25, com as características manifestadas nas subcategorias da prática mediadora e as professoras que desenvolveram essas particularidades na prática mediadora, vejamos.

Quadro 25 - Práticas mediadoras

Subcategorias		P1	P2	P3
Prática mediadora Excludente	Homogêneas	X	X	X
	Em negação	X	-	X
Práticas mediadoras Inclusivas	Com atenção à diferença	-	X	X
	Motivacionais	X	X	X
Práticas mediadoras Instáveis	Ocasionais	X	X	X
	Contraditórias	X	X	-

Fonte: Dados da pesquisa

No quadro, é possível observar que apenas três características não ocorreram com as três professoras. A P2 não manifestou o aspecto *em negação* da prática mediadora *excludente*, já a P1 não registrou uma prática inclusiva *com atenção à diferença*, uma das particularidades da prática mediadora *inclusiva*. E, por último, a P3 não apresentou *contradição* entre a concepção e a mediação para o estudante com DI a respeito da apropriação da escrita alfabética, essa

característica ausente está inserida em uma *prática pedagógica instável*.

A seguir, damos início à análise das três subcategorias desse eixo de análise.

4.3.1 Prática mediadora excludente

Essa subcategoria, prática mediadora excludente, surgiu quando observamos dois aspectos: o ensino homogêneo e a negação da capacidade de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Nessas situações, os estudantes com DI ficavam completamente à margem da ação pedagógica da professora. Percebemos que a concepção excludente impacta na estrutura pedagógica em si, na forma de ensinar a todos os estudantes da turma, mas também nas impossibilidades criadas para atuação mediadora favorável ao desenvolvimento do SEA de estudante com deficiência intelectual.

Vejamos como ocorreram essas formas de práticas pedagógicas excludentes, o ensino homogêneo e em negação.

a) Ensino homogêneo

Consideramos o ensino homogêneo, no qual todas as crianças fazem as mesmas atividades, com os mesmos estímulos e as mesmas mediações. Portanto, a prática docente desconsidera as especificidades dos estudantes.

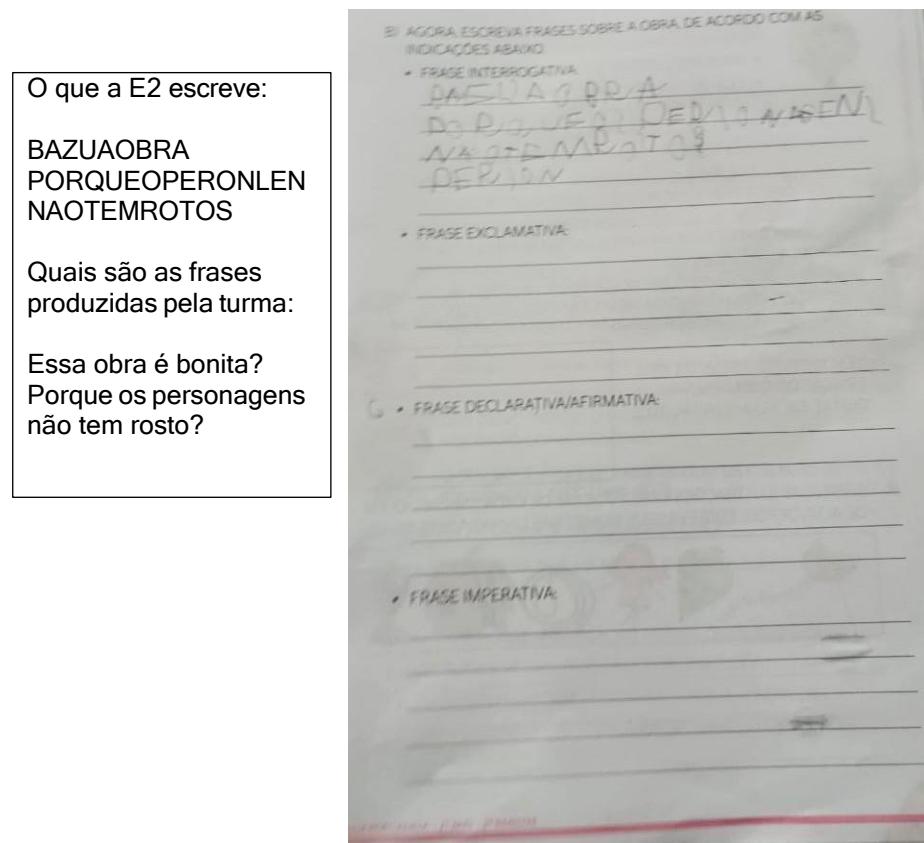
Todas as professoras apresentaram uma predominância do ensino homogêneo em diversos contextos da pesquisa. Na entrevista, a P2 e a P3, como já mencionamos, falaram em utilizar o material estruturado como base para as atividades de escrita. A P1, ao contrário, diz não fazer uso do livro didático, pois considera que ele não atinge as necessidades de aprendizagem dos estudantes da turma. Essa realidade foi discutida na concepção restritiva, na qual destacamos o uso predominante do material estruturado. E é mais bem analisado na prática mediadora instável.

Durante a observação em sala de aula, pudemos constatar que o livro didático era o principal suporte de atividades propostas das professoras P2 e P3. Nessa situação, emergia o ensino homogêneo, já que não era planejado algo que atendesse às especificidades dos estudantes da turma.

A P2 demonstra uma preocupação em utilizar o material destinado à turma do segundo ano, por conta da avaliação do SPAECE e, por isso, ela

mantém as mesmas atividades para E2. Nessa perspectiva, consideramos que assegurar a mesma atividade para a estudante com DI é um aspecto importante para a sua inclusão. Apesar disso, ter o livro como principal suporte para o ensino da escrita padronizava a prática de P2. Muitas vezes, a E2 apenas copiava a resposta que era apontada na lousa para que E2 visualizasse.

Figura 13 - Atividade do material estruturado para o 2º ano



Fonte: Dados da pesquisa

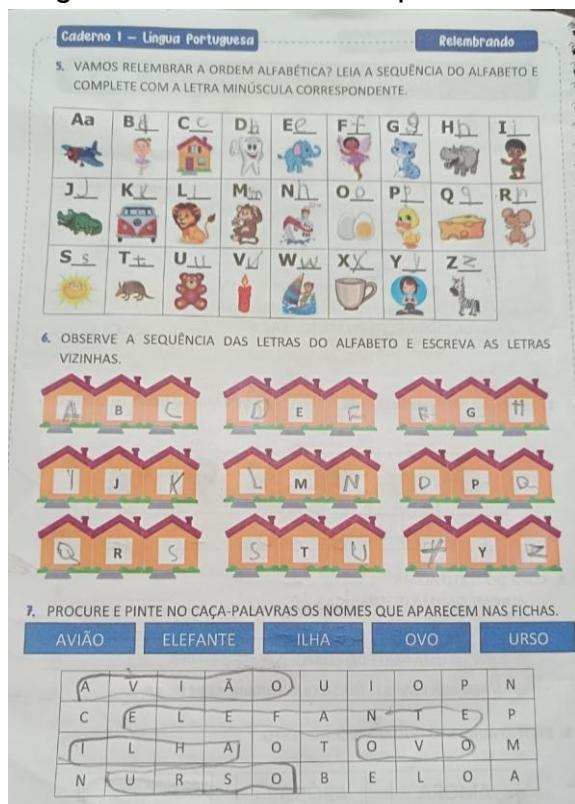
A pergunta da questão pede para o estudante escrever quatro tipos de frases (interrogativa/exclamativa/afirmativa/imperativa), de acordo com a obra de Ivan Cruz, *Bola de gude*. A explicação para essa atividade foi feita coletivamente, assim como a escrita das frases, durante esse momento a E2 não participava da construção da frase e, ao final, foi chamada a atenção por P2 para copiar no livro as frases construídas pela turma. Entendemos que mesmo que a E2 não esteja com a escrita

alfabética, ela poderia realizar essa questão se tivesse recursos pedagógicos que favorecessem a sua participação, como, por exemplo, a frase fatiada para organizar a partir de um modelo. Assim, a P2 poderia trabalhar, com a estudante com DI, a separação das palavras das frases a partir das letras iniciais e finais, ver a quantidade de letras das palavras, a que tem maior ou menor números de letras, explorar a intencionalidade de cada tipo de frase e destacar a pontuação.

Coadunamos com Morais (2012), quando rompe com metodologias tradicionais, que só abordam questões mais complexas quando o estudante atinge determinado nível de conhecimento sobre a escrita. Não é porque a E2 está transitando entre os níveis conceituais de pré-silábico e silábico inicial que ela não pode entrar em contato com as propriedades do SEA consideradas mais avançadas.

Com relação à P3, ela compreendia que E3 precisava de atividades de escrita mais elementares, com isso, P3 empregou a apostila de alfabetização em quase todas as aulas observadas. Até certo ponto, essa intencionalidade de utilizar o livro de alfabetização proporcionou um envolvimento dos estudantes com DI para a conclusão da atividade.

Figura 14 - Atividade da apostila de E3



Fonte: Dados da pesquisa

O E3 esquecia com frequência as letras do alfabeto, no entanto, consideramos essa atividade da apostila mecanizada, sem grandes desafios que impulsionam sua memória à apreensão das letras. Nesse sentido, Vygotsky (2021) pontua que atividades de treinamento mecânico não desenvolvem o pensamento nem a personalidade de pessoas com deficiência. Além disso, Morais (2012) também aborda que o ensino do SEA é baseado em práticas que promovam a reflexão e a compreensão acerca das propriedades da escrita alfabética, opondo-se veementemente ao ensino de cópias mecanizadas.

Consideramos que se tornaria mais significativa uma mediação que intenciona desafiar cognitivamente o discente com DI para que ele possa se apropriar do sistema de escrita alfabética. Corroboramos Vygotsky (2021) quando ele afirma que é necessária uma pedagogia que estimule o desenvolvimento psíquico da pessoa com deficiência para atender às exigências sociais.

Na pesquisa PIBIC, houve uma oferta de atividades sem nenhum desafio cognitivo, principalmente no desenvolvimento da linguagem escrita. Era comum o uso de pinturas, recortes e colagens e de atividades que eram disponibilizadas pela professora do AEE. Desse modo, consideramos que, embora as professoras P2 e P3 tenham utilizado com predominância o material estruturado, elas compreenderam que os estudantes com deficiência intelectual também deveriam realizar atividades de escrita na aula de português, pois essas professoras, em todas as aulas de língua portuguesa, propuseram atividades de leitura e escrita aos estudantes com DI.

Apesar disso, corroboramos Mantoan (2012, p. 2) ao afirmar que “conceber e tratar as pessoas igualmente esconde suas especificidades. Porém, enfatizar suas diferenças, pode excluí-las do mesmo modo”. Tal afirmação pode parecer contraditória, no entanto, a inclusão, segundo Mantoan (2015, p. 83), implica “[...] pedagogicamente, a consideração da diferença, em processos educacionais iguais para todos”. As particularidades dos estudantes com deficiência, segundo a autora, devem ser levadas em consideração para que eles possam ter as mesmas possibilidades de aprendizagem.

Concluímos, assim, que, apesar de considerarmos a oferta de atividades de português, ocorreu uma ausência de intencionalidade pedagógica, diante do uso predominante do livro pedagógico, para a aprendizagem do estudante com DI.

Prosseguimos analisando, no próximo item, a prática excludente, agora com alusão a concepções e mediações que desconsideram a capacidade de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

b) *Em negação*

Consideramos uma prática mediadora em negação quando ela parte do princípio da insuficiente capacidade de aprendizagem do estudante com DI. Sobre isso, baseamo-nos na pedagogia da negação já mencionada neste texto. Dessa forma, tivemos duas situações na qual observamos essa realidade. A primeira diz respeito à diferenciação das atividades para E3 e a outra à ausência de mediações que auxiliassem nas atividades de escrita de E1.

A P3 optou por utilizar um material estruturado com E3, como já mencionamos neste estudo, era uma apostila com atividades de alfabetização, em sua maioria, sem contexto e sem direcionamento para as necessidades de aprendizagem do estudante com DI. As questões desenvolvidas eram diferentes das atividades dos livros didáticos dos outros estudantes da turma e apenas o estudante com DI utilizava essa apostila nas aulas, mesmo que houvesse discentes que, assim como E3, não haviam consolidado a escrita alfabética.

Vejamos como exemplo, quando a professora, em sua atuação pedagógica e em sua fala, demonstra convicção que essa era a melhor abordagem para estudantes com DI e quando questionada a respeito da maneira como o discente com DI se apropria da escrita alfabética, ela afirma que: “*São alunos que já tiveram anos e anos de sala de aula sem uma visão diferenciada para eles*”. Então, em sua concepção, opta por: “[...] *metodologias que eu possa trabalhar isso (escrita) com ele*”. Assim, propõe uma metodologia: “[...] *quase que quando eu estou alfabetizando na educação infantil*”.

Aqui evidenciamos uma superproteção ao estudante com DI, pois, como apontamos, havia outros discentes que também não desenvolveram a escrita alfabética, e apesar disso não estão inseridos nessa metodologia direcionada ao E3. Segundo, Figueiredo, Poulin e Gomes, 2010, a pedagogia da negação tem suas raízes na superproteção ao estudante com deficiência intelectual e pode se manifestar de diversas maneiras, uma delas é a proposta de atividades mais simples para que o estudante não perca a motivação.

Como vimos, a P3 considera essencial o laço de confiança entre a professora e os estudantes com DI. Esse aspecto do vínculo positivo que se estabelece entre professor e discente é importante para inclusão e aprendizagem de E3. No entanto, observamos o uso de atividades diferenciadas e de metodologias de alfabetização tradicionais, consideramos que esse cuidado de P3, como apontam Figueiredo *et al.* (2010), denota uma visão de descredibilidade das possibilidades de aprendizagem de estudantes com DI.

No Quadro 14, do tipo de mediações, é possível observar algumas ausências de mediação em certas subcategorias de análise. Das cinco mediações de maior relevância, tivemos quatro ausências, uma pela P3, na subcategoria – Questionamento para o estudante se concentrar em uma atividade de leitura ou escrita – que não consideramos como um fator de exclusão, já que E3 não demandava uma mediação para realizar as atividades propostas.

Contudo, a P1 não realizou mediações em três das cinco subcategorias de maior relevância – Reflexão sobre a escrita de palavras para respostas de atividades/questões; Utilização de palavras lacunadas para mobilizar conhecimentos das suas escritas; Utilização de letras ou sílabas móveis para auxiliar na escrita de palavras. Enfatizamos, anteriormente, que esses três tipos de mediações são aqueles que orientaram diretamente os estudantes com DI para a resolução de atividades de escrita, e que, portanto, são os que mais se aproximam de uma mediação para a apropriação do SEA por esses discentes.

Na concepção excludente integrativa, no primeiro eixo de análise, discorremos sobre a visão de P1 acerca das dificuldades de E1. Apesar de compreender as barreiras apresentadas para que ele se propusesse a realizar a atividade, tais como, a falta de concentração, a hesitação em realizar as atividades, a baixa-autoestima e dentre outras, P1 propunha poucas intervenções pedagógicas que pudessem auxiliar o estudante com DI nos aspectos relacionados. Ao contrário, ela enfatiza as dificuldades de E1 como uma barreira para a mediação pedagógica. Essa concepção que centra no estudante as possibilidades de atuação docente, também representa uma negligência no ensino para o estudante com DI.

Diante disso, apesar de posturas diferenciadas, compreendemos que, assim como a P3, a P1 demonstra não acreditar na aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

A diante analisamos como ocorreram as práticas mediadoras inclusivas.

4.3.2 Práticas mediadoras inclusivas

Ancoramos duas particularidades que denominamos de uma prática mediadora inclusiva, são elas: o apelo à motivação e a atenção às diferenças. Consideramos essas práticas como estímulo à participação dos estudantes com DI nas atividades de escrita. Tais práticas inclusivas se deram quando foi possível fazer uma relação entre as concepções inclusivas e as mediações favoráveis ao envolvimento nas atividades de escrita de estudantes com DI.

Em seguida, discorremos a respeito dessas duas situações relacionadas à prática mediadora inclusiva.

a) Apelo à motivação

Todas as três professoras usaram essa prática mediadora. A P3 demonstrou uma consciência de realizar a motivação para criar vínculo com E3, já a P1 e a P2 não demonstraram essa necessidade de forma explícita. Essas duas professoras ressaltaram que havia uma certa dificuldade em envolver e permanecer com o estudante no momento da realização das atividades.

No Quadro 14, foi observado, na organização dos dados – Motivação para auxiliar na resolução de uma atividade/questão – que a P1 usou por 3 vezes o apelo à motivação. Ocorreu uma situação específica, em que E1 conseguiu achar uma palavra no texto e olhou em direção à professora, afirmado animado que havia achado a palavra que procurava. No primeiro momento, a professora não dá atenção, então ele fala cada vez mais alto e gesticulando, “**Achei!Achei!Achei!**”. Depois de muito entusiasmo a professora fala: “**Muito bem!**”. Como percebemos no exemplo citado, E1 solicita veementemente a aprovação/elogio a sua ação bem-sucedida, ou seja, exige aquilo que necessita.

Vimos nas pesquisas de Costa (2011) e de Arantes (2021) um movimento dos estudantes com DI para realizar as mesmas atividades dos demais. Quando o meio não é capaz de dispor de exigências para que a pessoa com DI possa desenvolver suas capacidades, ela mesma se esforça para modificar o ambiente a fim de continuar o processo de desenvolvimento da psiquê (Leontiev, 2017).

Contudo, tanto a P2 como a P3, desenvolveram a mediação com apelo à motivação, isso envolveu os estudantes, E2 e E3, nas atividades propostas.

Apesar de utilizarem o material estruturado, elas conseguiam permanecer com a atenção dos estudantes por um tempo considerável para realização de questões sobre escrita. Era perceptível a satisfação em receber um elogio da professora, entre momentos de sorrisos tímidos e expressões contagiantes, E2 e E3 demonstravam gostar dos elogios e das palavras de aprovação. Algumas expressões que as professoras usavam eram – Vamos lá! Vamos comigo! Olha aqui! – para manter a atenção dos estudantes e - Muito bem! Isso! Tá ótimo! - como forma de confirmar o acerto desses discentes.

Consideramos essa pouca incidência de mediações de motivação de P1 pela dificuldade de aproximação entre a professora e o estudante com DI. Comentamos que essa professora considera a presença da mãe desse estudante na sala de aula como entrave para que E1 consiga participar mais das aulas. Aliado a isso, vimos na subcategoria anterior que a P1 centra as dificuldades surgidas na aprendizagem de E1 nele mesmo.

O apelo à motivação tem demonstrado ser um importante aliado na inclusão de estudantes com deficiência intelectual (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010; Rocha; Figueiredo; Poulin, 2018; Silva; Figueiredo, 2021). Em muitas circunstâncias, a pessoa com deficiência intelectual se sente impotente para se envolver nas atividades propostas, devido a constantes fracassos a experiências anteriores (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010). Isso pode funcionar como uma defesa, para não expor suas dificuldades e sofrer exclusão. O apelo à motivação age como um estímulo externo que impulsiona o estudante com DI a envolver-se com novas situações de aprendizagem e se perceber capaz de realizá-las com êxito (Silva; Figueiredo, 2021). Aliado às mediações de motivação, Rocha, Figueiredo e Poulin (2018, p.

25) destacam a importância da “[...] transformação das péssimas condições sociais de apropriação da leitura e da escrita em pedagogias crítico-dialéticas”, como fundamentais para a “[...] a construção da língua escrita como função psicológica superior por sujeitos em situação de deficiência intelectual [...]” (p. 25)

Diante disso, ponderamos que, mesmo considerando as mediações de apelo à motivação um aspecto de inclusão, elas por si só não garantem a apropriação da escrita alfabetica pelo estudante com DI, pois é necessária a reconfiguração das práticas mediadoras pertinentes às especificidades da escrita dos discentes com deficiência intelectual.

Percebemos no nosso estudo que a mediação com apelo à motivação auxiliou

no envolvimento dos estudantes, E1 e E2, nas atividades propostas. Não é nosso objetivo comparar as práticas mediadoras, no entanto, intencionamos mostrar a importância do uso de mediações com apelo à motivação em duas situações. Na primeira, P1 usava pouco a motivação e tinha muita dificuldade em alcançar a atenção de E1 para a resolução das atividades. Enquanto, mediante a estímulos de motivação da P2 a estudante, mesmo apresentando uma dificuldade de concentração, conseguia ter interesse em realizar as atividades. Entendemos que existam outros fatores que envolviam a E2, como é o caso da atenção à sua característica de aprendizagem em alguns momentos da aula, mas ressaltamos que o emprego de mediações com elogios e estímulos ajudaram no seu empenho para a conclusão das atividades. Por exemplo, a P2 pergunta, “Onde está escrito fantoche?”. A E2 aponta no livro e recebe o elogio da professora: “Isso! Agora você vai escrever essa palavra nesse espaço”. Na maioria das vezes, a P2 fazia o elogio e já orientava uma explicação ou para concluir a questão ou para passar para a próxima. A E2 sorria timidamente e se empenhava em realizar a solicitação da professora.

Assim, concluímos que as práticas mediadoras que desenvolveram o apelo à mediação obtiveram sucesso no envolvimento dos estudantes com DI.

Damos continuidade à análise da subcategoria prática pedagógica inclusiva evidenciando, a seguir, as mediações com atenção à diferença.

b) *Mediação com atenção a diferença*

Das três professoras, a P2 foi a que mais utilizou mediações diferenciadas para auxiliar o desenvolvimento da escrita alfabética do estudante com DI. Destacamos que a diferença ocorreu na mediação e não na atividade proposta. Assim, a P2 fez uso de letras e sílabas móveis, palavras lacunadas e reflexões sobre a escrita de palavras, para atingir as necessidades de aprendizagem de E2, como foi possível observar nos tipos de mediação de maior relevância analisados na categoria anterior. Aqui, destacamos que, diante dessas informações ora descritas na categoria anterior, a P2 manteve, em muitos momentos, a atenção ao ensino da escrita para a E2. Desse modo, consideramos que ela se compromete nessas situações em atender às demandas surgidas do processo de desenvolvimento de escrita alfabética da estudante.

A P1, como já dissemos, teve uma ausência nas mediações

relevantes para a resolução de atividades escritas. Já a P3, mesmo utilizando a apostila, com atividades pré-estabelecidas, descontextualizadas e em alinho com a pedagogia tradicional, conseguiu, em alguns momentos, realizar mediações que atendessem às especificidades de E3, mais especificamente, mediou algumas reflexões da escrita de palavras pelo estudante com DI, vejamos um exemplo.

O estudante estava escrevendo a palavra Portugal e já estava na escrita da última sílaba, quando a professora fez essa mediação.

P3 - Como começa

GATO? E3 - GO

P3 - Como é o GA de GATO de GALINHA? PORTUGAL (fala com ênfase no som do GA), é mesmo de GATO, G com A?

E3 - A

Nesse exemplo, o estudante está fazendo uma avaliação de história e a resposta que ele mesmo deu foi Portugal, assim, a professora mediava a escrita da resposta. Nesse aspecto, consideramos que P3, em alguns momentos como o descrito, mediava a escrita de E3 com atenção às suas especificidades de escrita. Nessa situação, ela fez a relação do som da sílaba GA de GATO e GALINHA com o som da última sílaba de PORTUGAL, GAL. Apesar de não ser exatamente o mesmo som, ela consegue recorrer a um semelhante e, por meio das palavras trabalhadas na apostila, fazer com que E3 lembresse do som de GA. Entendemos que a P3 poderia ampliar a mediação observando o ponto de diferenciação da sílaba GA e GAL, isso aumentaria também as possibilidades de aprendizagem de E3.

Consideramos que o uso de suportes pedagógicos de alfabetização, como as mencionadas anteriormente podem ser instrumentos pertinentes para qualquer criança inserida no processo de construção da escrita alfabética. Segundo Moraes (2012), o trabalho com as palavras é fundamental para aquelas crianças que iniciam no processo de leitura e escrita, assim, considera que é necessário o ensino sistemático com viés lúdico, prazeroso e reflexivo para que as crianças tenham o domínio das correspondências grafema-fonema das palavras.

Especificamente, quando nos referimos à aprendizagem de estudantes com DI, compreendemos, assim como Vygotsky (2007), que estes se beneficiam do uso de materiais concretos, desde que eles sejam usados como meio para alcançar as funções psicológicas superiores, e não como o fim da ação pedagógica.

Vimos nas análises das mediações que as professoras tinham como objetivo principal a resolução das atividades propostas, fato que limitou a

ampliação de intervenções pertinentes às particularidades dos estudantes com DI. Apesar disso, reconhecemos que a disponibilidade de suportes pedagógicos para auxiliar os estudantes com DI foi uma ação revestida de uma intencionalidade de contemplar as diferenças percebidas pelos seus discentes com DI.

Finalizamos esse eixo de análise com a última subcategoria a seguir, as práticas mediadoras instáveis.

4.3.3 *Práticas mediadoras instáveis*

Caracterizamos essa prática mediadora em instável, visto que não consideramos que suas particularidades se caracterizavam como uma mediação em transformação para o ensino inclusivo. Nessa categoria, temos uma inconstância entre as concepções inclusivas presentes e as mediações ocasionais ou ausência de mediações para auxiliar o desenvolvimento da escrita alfabética de estudantes com DI.

Essa prática mediadora se apresenta de duas formas, uma delas corresponde às mediações ocasionais, sem planejamentos. E de outra maneira pelas contradições entre as concepções e a ação mediadora das professoras, que levaram, em alguns casos, a uma ausência de mediação ou a um quantitativo inexpressivo delas.

Não é possível afirmar categoricamente que essas mediações ocasionais ou em contradição são práticas mediadoras em transição. Talvez pudéssemos dizer que após uma reflexão das discentes acerca de suas práticas nessas situações de mediação (como os exemplos que analisamos na concepção inclusiva, propostas de atividades que favorecem a apropriação do sistema de escrita alfabética), poderiam desenvolver práticas.

Assim, a prática mediadora se manifestou instável, sem a certeza se poderia ocasionar mudanças futuras. Pareceu-nos, muitas vezes, que essa prática poderia ser a opção mais simples diante da necessidade de inclusão dos estudantes com DI, como vemos a seguir, nos exemplos de como ocorria a prática mediadora instável.

a) *Ocasionais*

As mediações desenvolvidas pelas professoras ocorria ocasionalmente,

não havia uma antecipação acerca dos materiais a serem usados ou de estímulos que ajudariam os estudantes com DI. Como vimos na concepção excludente restritiva, ocorria a ausência de planejamentos para o desenvolvimento de mediações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da escrita dos estudantes com DI. Logo, nas entrevistas, as professoras demonstraram que a mediação que usavam era espontânea. A P1 cita que o estudante com DI senta próximo a ela e tenta “[...] *fazer com que ele faça alguma coisa*”, mas não especifica o que seria, compreendemos que a mediação fica imprevista e, inclusive, pode nem acontecer, pois se trata de uma tentativa casual. Já a P2 diz que “*durante a questão, eles sentem uma dificuldade, eu vou lá medeio [...]*”. Entendemos assim que ela realiza a mediação conforme o estudante apresente ou não uma dificuldade no momento da resolução da questão. A P3 diz que realiza sempre a mediação e destaca a orientação das atividades: “[...] *vendo o que cada um está fazendo, o que cada um é capaz de fazer em cima do que está produzindo*.” No relato da P2 e da P3, vimos que fazem uma mediação necessária, seja para sanar dificuldades, no caso da P2, ou para explicar as atividades, no caso da P3. Essas mediações são pertinentes ao ensino, no entanto não pontuaram nenhuma mediação planejada e direcionada intencionalmente ao estudante com DI.

Nessa perspectiva, como já analisamos nesta pesquisa, não foi possível registrar, em nenhum momento da observação, o uso de algum caderno de planejamento das professoras, ou algum papel que elas consultaram no início ou no decorrer da aula. Juntamente a isso, era comum a P2 e a P3 se organizarem para o ensino de atividades de leitura e escrita a partir da última atividade que haviam feito no livro. Já a P1, apesar de não termos visto nenhum registro do planejamento, chegava na sala de aula com atividades já pré-estabelecidas inseridas em uma sequência didática. Apesar de propor atividades de leitura e escrita voltadas para o letramento e a construção do SEA, sua atuação pedagógica não influenciava, na maioria das vezes, o interesse do estudante com DI, pois não houve um planejamento com o olhar para as especificidades de E1.

Esse aspecto da prática mediadora de P1 analisaremos na próxima característica desta subcategoria, relacionada às contradições que emergem dessa situação.

A ausência de planejamento da P2 e da P3 não era exclusiva para

as mediações do estudante com DI, na verdade foi uma constante observada na prática pedagógica para toda a turma. Carvalho e Gil-Pérez (1993 *apud* Silva; Ferreira, 2013) conceituam uma visão simplista dos docentes quando eles se detêm em ter domínio do conteúdo a ser ensinado e utilizar atividades prática e/ou alguma técnica pedagógica, sem reflexão, levando a uma repetição ano após ano de experiências de ensino semelhantes.

A inclusão de estudantes com deficiência na escola emerge mudanças não só na educação deles, mas, sobretudo, impõe mudanças estruturais na escola, mais especificamente, na prática pedagógica. Tais transformações são conduzidas por alterações de concepções. Corroboramos Mantoan (2015, p. 28), ao afirmar que “na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula”.

Diante disso, percebemos que, para atender aos estudantes com DI, as professoras participantes da pesquisa não realizaram mudanças significativas em sua ação docente. Se antes não havia uma preocupação de atender uma turma heterogênea, com especificidades individuais e com formas de aprender diferenciadas, agora, com a presença do estudante com deficiência intelectual, possivelmente ocorreram poucas mudanças. Ou seja, existe um movimento das professoras para incluir os estudantes com DI, na medida em que elas realizavam as mediações para a resolução das atividades propostas, como vimos na categoria dos tipos de mediação. No entanto, há uma contraposição quando observamos mediações exclusivamente ocasionais, sem intencionalidade pedagógica para desenvolver a escrita alfabética dos estudantes com DI, por isso as práticas pedagógicas continuam as mesmas.

Sendo assim, as mediações ocasionais, que são pertinentes ao ensino da escrita alfabética, podem ser insuficientes dependendo da necessidade de aprendizagem do estudante com DI. Além disso, essas práticas mediadoras instáveis/ocasionais funcionam como “emendas” na educação para que possa, de alguma forma, contemplar os estudantes com deficiência, mas não se mostram capazes de contribuir com mudanças para uma educação inclusiva. Mantoan (2015) aborda a inclusão como uma inovação com o fim de modernizar e reestruturar a natureza das escolas. Logo, para essa autora, existem distorções nas distorções pedagógicas, limitando as ações de “mudança” para os estudantes com deficiência. Desse modo, “[...] continuamos a excluir tantos alunos e até a

restringir a inserção daqueles com deficiência entre os que conseguem “acompanhar” as suas turmas escolares” (Mantoan, 2015, p. 55).

Outro aspecto a considerar a respeito das mediações ocasionais é que, para estudantes com deficiência intelectual, as mediações intencionais, que são planejadas, são essenciais para que eles possam se desenvolver cognitivamente, mais especificamente nos níveis conceituais da escrita (Silva, 2012; Oliveira, 2017; Rodrigues, 2018; Castro, 2019; Silva, 2019).

A estrutura cognitiva da pessoa com DI é a mesma de uma pessoa sem essa deficiência. No entanto, indivíduos com deficiência intelectual apresentam fragilidades nos aspectos do funcionamento intelectual relacionadas à metacognição, à atenção, à memória e à transmissão do conhecimento (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010). Assim, como os autores, entendemos que essas características no aspecto funcional cognitivo podem ser “sensivelmente minimizadas por meio de procedimentos de mediação, orientados em função da demanda da atividade e das potencialidades do indivíduo” (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010, p. 15).

Como vimos, a prática mediadora deve ter intencionalidade na aprendizagem do estudante com DI. As mediações ocasionais irão surgir, mas até elas podem ser mais bem formuladas se o professor tiver propriedade sobre quais mediações são necessárias para auxiliar no processo de apropriação de escrita do seu estudante com DI.

Concluiremos a análise da prática pedagógica instável com as características observadas na contradição entre a concepção e a mediação.

b) Contraditória

O aspecto contraditório observado na prática pedagógica instável diz respeito às ideias opostas entre as concepções e as ações pedagógicas da professora. A P2 e a P3 foram as professoras que mais se aproximaram de uma coerência entre a fala e a prática, como podemos observar na prática pedagógica excludente. Apesar disso, no entanto, isso não se configura um aspecto que consideramos como uma ação inclusiva, visto que as visões que compartilham, como o ensino predominante com o material estruturado – e, no caso da P3, soma-se isso às metodologias de alfabetização tradicional – não se configuram como uma educação que atende às especificidades dos estudantes da turma e,

em específico, de discentes com DI.

Contudo a P1 apresentou uma contradição que se manifestou desde o momento da entrevista. Relatou, inicialmente, que optou por atividades para além do livro didático para contemplar o nível de aprendizagem da turma, e, nesse aspecto, não se contradiz. A professora realiza suas aulas com base em atividades do letramento e na perspectiva de apropriação do SEA. A análise dos dados a esse respeito foi feita na subcategoria concepção inclusiva, no primeiro eixo de análise.

A incongruência se manifesta especificamente com a prática mediadora direcionada ao estudante com DI, ao mesmo tempo que relata utilizar materiais de apoio – como letras móveis, jogos de alfabetização, imagens – também enfatiza as dificuldades encontradas por ela para o ensino da escrita alfabética de E3, ocorrendo em decorrência do próprio estudante.

Dentre as três professoras, a P1 foi a que demonstrou maior domínio nas especificidades do estudante com DI. Ela sabia bem as características de escrita de E1, mesmo antes do procedimento da análise da sondagem de escrita e também tinha propriedade em perceber qual era a maior dificuldade encontrada para que ele pudesse se envolver nas atividades de escrita e se apropriar da escrita alfabética. A seguir, colocamos algumas falas de P1 para que possamos ver a forma como ela se refere sempre a E1 quando perguntamos a respeito de como ocorria a mediação e quais eram as potencialidades e dificuldades encontradas em relação ao desenvolvimento da escrita de E1.

P1 (entrevista) - E é muito difícil fazer com que ele entenda que naquele momento é de fazer atividade. A gente ainda tá naquela construção da rotina. Ele não desenvolveu ainda aquela questão da maturidade de entender que na escola ele tem uma rotina diferente de casa. Ele meio que mistura as coisas. Sabe? Ele ainda não desenvolveu isso. Eu acho que antes da gente começar com o 'nome da criança', essa questão da atividade escrita, de tudo. Mas a questão do 'nome da criança' é que ele não tem maturidade para entender o que ele está fazendo na escola. Ele se nega mesmo a fazer. Ele quer... Na hora que você pede para fazer a atividade... Inclusive, eu já pedi até para a 'professora do AEE' ver se ele tem TOD²⁶ também. Porque se você pede para ele fazer uma atividade, ele faz outra completamente contrária. Ele está sempre contrariando. Sempre querendo fazer, conduzir. Então a minha dificuldade com o 'nome da criança' é essa.

A P1 acredita que a compreensão da rotina por E1 seja o ponto principal, o qual estabelecerá o envolvimento do estudante nas atividades e até

²⁶ Transtorno Opositor Desafiador

mesmo antes de se pensar em atividades de escrita. Ela também aponta a dificuldade da relação entre os dois, ela e o estudante com DI, quando afirma que ele se nega a fazer o que lhe é solicitado. A questão mencionada pela P1 se demonstrou pertinente na observação. O estudante com DI apresentava dificuldades em se concentrar em atividades propostas e questionava bastante as atitudes da professora, para que prevalecesse sua vontade. Como podemos ver, a P1 tinha ciência das necessidades de E1, mas não desenvolvia mediações que pudesse ajudar esse estudante a compreender melhor a rotina e se envolver mais nas atividades, centrava as dificuldades encontradas no estudante e se eximia de uma mediação direcionada às especificidades do desenvolvimento da escrita de E1. O exemplo que podemos dar a esse respeito foi a ausência de mediações para a reflexão da escrita alfabética que vimos no Quadro 14, que está no capítulo da metodologia, no item da organização dos dados.

Como já salientamos nas aulas de P1, existe uma preocupação em propor aulas contextualizadas, significativas e que levem à construção do letramento e da alfabetização, mas essa atuação pedagógica não chega em E1, por dois motivos. Primeiro, pelo fato que acabamos de mencionar, pela falta de concentração e envolvimento com a rotina, e, segundo, por mais um ponto de contradição percebido na prática mediadora de P1, sua metodologia não alcança E1. Ela, inclusive, como já enfatizamos, é a professora que tem maior clareza acerca das características de escrita de E1 e é a docente, dentre as três, que opta por atividades de escrita significativas e contextualizadas para a turma. Apesar disso, esse domínio acerca das especificidades de E1 não promove uma prática alfabetizadora mais inclusiva, nem corrobora a elaboração de mediações pertinentes ao estudante com deficiência intelectual. A P1 foi a professora que menos desenvolveu mediações, 46 em um total de 508, somando as três professoras. E não realizou nenhuma mediação de maior relevância referente à reflexão da escrita para a resolução de questões, tal como mencionado na prática mediadora excludente.

Mais uma vez, referimo-nos à pedagogia da negação (Figueiredo *et al.*, 2010) agora para justificarmos essa contradição manifestada na prática mediadora de P1 quanto à apropriação da escrita alfabética pelo estudante com deficiência intelectual. Ela manifesta uma prática mediadora voltada para a impossibilidade de E1 conseguir realizar as atividades propostas, pois, apesar de afirmarmos que ela

apresenta concepções inclusivas, no que se refere à sua perspicácia em perceber as particularidades do seu estudante com DI, ao oferecer as mesmas atividades para todos os discentes e promover uma prática alfabetizadora voltada para o letramento e desenvolvimento do SEA, esse movimento que começa a parecer inclusivo encontra barreiras na prática mediadora para auxiliar o E1 no desenvolvimento da sua escrita alfabética. Anteriormente, na concepção inclusiva, no tópico “uso de apoio de materiais pedagógicos para realização de atividades”, exemplificamos uma situação na qual a P1 opta por realizar uma atividade diferente para cada grupo de estudantes, de acordo com os níveis psicogenéticos de escrita, mas E1 não consegue realizar a tarefa com autonomia, pois, apesar de considerarmos essa prática salutar para o ensino do SEA, especificamente para E1, não provocou nenhuma possibilidade de aprendizagem, pois os materiais de apoio não condizem com sua realidade de escrita.

De acordo com a interpretação dos dados desta investigação, o que leva essa professora a essa contradição é a sua visão de centralidade da dificuldade encontrada no próprio estudante e, até mesmo, na presença da mãe de E1 na sala de aula, que parece ser uma justificativa para o entrave na atuação de P1 diante desse estudante. Fica-nos a reflexão: caso houvesse a troca do profissional de apoio por outra pessoa, haveria uma mudança de postura da P1 ao ponto de ela conseguir compreender as dificuldades para além do estudante com deficiência intelectual? Não é possível confirmar essa projeção, já que durante nossa observação não havia ocorrido essa mudança. No entanto, havia situações que, mesmo com a ausência²⁷ da mãe de E1 na sala de aula, não pudemos observar mudanças na ação mediadora da P1 frente ao estudante com deficiência intelectual.

Outro aspecto a se considerar a respeito dessa contradição apresentada na prática mediadora é a forma que muitos professores ainda concebem o ensino da escrita com base na psicogênese da língua escrita. Soares (2003) questiona a forma como o construtivismo foi desenvolvido nas escolas. Para essa autora,

[...] o construtivismo constitui uma teoria mais complexa do que a que está presente no senso comum – nos trouxe algo que não sabíamos.

²⁷ A mãe de E1 se ausentou da sala de aula para atender às necessidades do estudante com autismo ou até mesmo em turnos inteiros quando este discente que ela acompanhava faltava.

Permitiu-nos saber que os passos da criança, em sua interação com a escrita, são dados numa direção que permite a ela descobrir que escrever é registrar sons e não coisas. (Soares, 2003, p. 18)

A esse respeito, Morais (2012) afirma que a psicogênese nos trouxe o entendimento de que a criança, antes de iniciar os estudos escolares, já entra em contato com o mundo letrado, e que, portanto, os conhecimentos advindos dessas vivências devem ser considerados pela escola e ampliados com o contato de diversos gêneros textuais e sua função social. Ainda na perspectiva de Morais (2012), a Teoria da Psicogênese nos trouxe um novo olhar acerca dos erros cometidos pelos estudantes no processo de alfabetização. Na verdade, o que antes era denominado como um erro, agora, com a Psicogênese, é compreendido como resultado do processo de apropriação da escrita alfabética.

No entanto, ocorreram distorções no entendimento dessa teoria, começou- se a achar que bastava o contato com a leitura para que os estudantes pudessem desenvolver a compreensão sobre o SEA e da forma como as crianças constroem suas próprias hipóteses de escrita. Foi o que Soares (2003) chamou de *desinvenção da alfabetização*, deixar que a criança se aproprie do sistema de escrita de forma aleatória e esparsa. A autora considera que o sistema de escrita alfabética deve ser aprendido de maneira sistemática. Morais (2012) ressalta que

[...] não se trata de iniciar um ensino sistemático das correspondências som- grafia, aos 5 anos de idade. Mas, sim, de praticar um ensino que tem a explícita intenção de ajudar as crianças a avançarem em sua compreensão dos aspectos conceituais da escrita, além de permitir-lhes avançar em seus conhecimentos letrados. (Morais, 2012, p. 117).

Essa realidade ainda pode perdurar nas práticas docentes. Desse modo, mesmo a P1, intercalando o letramento com o ensino sistemático da escrita, explícito na teoria de Soares (2003) e de Morais (2012), percebemos que em sua prática não havia mediações que contemplassem individualmente as reflexões que levassem os estudantes com maiores dificuldades, mais especificamente E1, a confrontar suas hipóteses de escrita para que, daí, eles possam elaborar nova compreensão sobre a escrita.

Soares (2021), ao mencionar o processo de apropriação da escrita alfabética à luz da teoria vygotskiana, enfatiza a importância da mediação docente a partir do conhecimento a respeito das características de escrita da criança.

Assim, planejar as aulas voltadas para o letramento e o ensino sistemático do SEA são importantes e contribuem para o processo de apropriação de escrita alfabética. No entanto, devemos nos atentar para a forma que ocorre a orientação e a sistematização do ensino da escrita, as atividades devem contemplar todos os estudantes, devem existir mediações coletivas e individuais com intencionalidade pedagógica para as especificidades dos estudantes.

Saviani (2008 *apud* Oliveira, 2008) tece uma crítica à visão construtivista, que torna o estudante responsável por sua própria aprendizagem e esvazia o papel do professor.

Quando nos deparamos com a prática mediadora de P1, compreendemos por qual motivo esses autores levantam essa questão, existe uma preocupação que práticas, mesmo consideradas inclusivas, acabam por anular as diferenças existentes na sala de aula. Assim como qualquer prática pedagógica orientada pela teoria de alfabetização tradicional, promove-se a exclusão de estudantes com deficiência. No entanto, existem estudos que comprovaram a Teoria da Psicogênese aliada à mediação pedagógica para a evolução conceitual da escrita de estudantes com deficiência intelectual (Boneti, 1999; Gomes, 2006; Silva, 2012, 2019; Oliveira *et al.*, 2017).

Assim, de nenhuma forma, desconsideramos a teoria psicogenética para atuação do professor, pois entendemos que ela tem um caráter pedagógico inclusivo – quando nos faz refletir acerca de como os estudantes se apropriam da linguagem escrita, quando nos mostra que o ponto de partida do ensino é o próprio indivíduo, quando considera todas as experiências de leitura, não só as escolares, quando nos faz reconsiderar o erro do estudante como possibilidade de aprendizagem para o mesmo, quando nos aponta a escrita como um sistema notacional e não como um código, quando nos mostra que a criança pensa sobre a escrita. Enfim, Ferreiro e Teberosky (1999) confrontam as metodologias tradicionais, pois elas ensinam para quem está avançado na conceituação da escrita e acusam aos que não conseguem alfabetizar a sua própria “incompetência”. As autoras questionam justamente um ensino padronizado da língua escrita, que não alcança as diferenças individuais de aprendizagem, não consideram o estudante.

Entendemos que, até este momento, ainda lidamos com as incompREENsões acerca da teoria da psicogênese, considerá-la como excludente

é mais um dos equívocos. Na verdade, devemos reinventar a prática pedagógica sempre, e como afirma Soares (2003, p, 21): “Embora ela esteja mesmo precisando ser reinventada e seja preciso recuperar sua especificidade, não podemos voltar ao que já foi superado”. Estamos no caminho, não podemos recuar. Avancemos!

5 CONCLUSÃO

Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo- me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos. (Isaac Newton, 1675)

Nesta investigação, caracterizamos a prática mediadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual. Para isso, analisamos as concepções dos docentes sobre a apropriação do sistema de escrita alfabético por esses estudantes, os tipos de mediação apresentadas por professores para o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética por discentes com deficiência intelectual, investigamos a relação entre as concepções dos professores e as estratégias de mediação no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética por esses estudantes.

A base teórica ancorou-se na Teoria Histórico-Cultural, a qual considera o desenvolvimento humano constituído no processo histórico e social, mediado pelos instrumentos sociais e/ou por indivíduos mais experientes. Vygotsky (2007) enfatiza que, por meio da interação social, ferramentas culturais e da mediação simbólica, as pessoas com deficiência intelectual podem apreender conceitos e desenvolver as funções psíquicas superiores. Essa abordagem teórica questiona a centralidade nas questões biológicas e reforça a necessidade do ensino voltado às capacidades individuais de cada indivíduo.

Ferreiro e Teberosky (1999) nortearam a teoria da construção da escrita alfabética, ancoradas nas hipóteses de escrita das crianças. Também elencamos os estudos de Soares (2003, 2008, 2021) e Morais (2012), para fundamentar a importância do ensino voltado para o letramento e para o sistema de escrita alfabética de maneira sistemática.

Para alcançarmos o nosso objetivo geral – caracterizar a prática mediadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à apropriação do sistema de escrita alfabético por estudantes com deficiência intelectual – organizamos os resultados da pesquisa em três eixos de análise: Tipos de concepções das professoras que incidem na compreensão acerca da apropriação do SEA pelos estudantes com DI; Tipos de mediação desenvolvidos pelas professoras; e Práticas mediadoras.

Na primeira categoria de análise – Tipos de concepções das professoras que incidem na compreensão acerca da apropriação do SEA pelos estudantes com DI –, organizamos três subcategorias, inclusiva, excludente integrativa e excludente restritiva. As concepções incidiram de forma variada, visto que nenhuma professora manifestou apenas uma única concepção.

Identificamos a **concepção inclusiva**, quando as professoras:

- a) compreendem as necessidades de aprendizagem do estudante com DI com relação à apropriação da escrita alfabética;
- b) utilizam as mesmas atividades para toda a turma, atentando para oferecer apoios e/ou recursos para sua realização, sem propor atividades de menor esforço cognitivo, de forma exclusiva, para o discente com DI;
- c) propõem o uso de recursos materiais de apoio pedagógico para a realização de atividades de escrita;
- d) valorizam o vínculo afetivo com o estudante.

Concluímos que essas manifestações que se aliam à concepção inclusiva de ensino são apoiadas nos discursos das professoras e/ou nas suas ações pedagógicas. Elas também revelam um movimento no sentido de alcançar uma prática includente, a qual considera as diferenças individuais e comprehende a necessidade de diversificar as atividades, sem perder de vista a manutenção do que deve ser comum a todos os estudantes de uma mesma turma.

Já a **concepção excludente** se manifestou de duas formas: integrativa e restritiva. Denominamos como integrativa, quando as professoras:

- a) não incluem o estudante com DI em sala de aula, e propõem atividades de menor esforço cognitivo;
- b) centralizam a possível solução de uma atividade na dificuldade do próprio estudante.

De acordo com essa concepção, é possível concluir que, para essas professoras, a presença do estudante com DI em suas salas de aula não as mobiliza a planejarem atividades de escrita com atenção às diferenças. Além disso, suas concepções se pautam na visão biológica da deficiência intelectual, o que significa transferir para esses estudantes a impossibilidade de aprender.

Enquanto a **concepção restritiva** se caracterizou da seguinte maneira:

- a) usam, predominantemente, materiais estruturados;

- b) aplicam metodologias tradicionais de alfabetização;
- c) não elaboram planejamento das mediações, de acordo com o nível de conhecimento dos estudantes.

De acordo com essa concepção, também caracterizada como excludente, percebemos, de modo conclusivo, que as diferenças comuns no modo de aprender de cada um não modificam a prática de ensino dessas professoras. Elas permanecem utilizando materiais estruturados, com ênfase em metodologias centralizadoras e na ausência de um planejamento de mediações intencionais e significativas.

No que se refere à segunda categoria – Tipos de mediação desenvolvidos pelas professoras –, analisamos cinco mediações (questionamento para o estudante se concentrar em uma atividade de leitura ou escrita, reflexão sobre a escrita de palavras para respostas de atividades/questões, utilização de palavras lacunadas para mobilizar conhecimentos das suas escritas, utilização de letras ou sílabas móveis para auxiliar na escrita de palavras e elogios à competência da criança na resolução da atividade/questão). Essa escolha se deu pela maior relevância dessas mediações, dentre as demais, em relação ao envolvimento dos estudantes com DI na realização das atividades de escrita, quando suas professoras adotavam esses tipos de mediação.

A mediação - **Questionamento para o estudante se concentrar em uma atividade de leitura ou escrita** – se manifestou, em termos quantitativos, de modo diferente, na ação mediadora das três professoras. Verificamos, de forma frequente, que P1 chamava a atenção de E1 para que ele se concentrasse na atividade de escrita e leitura. Em relação aos outros três tipos de mediação referentes à reflexão sobre a linguagem escrita – **Reflexão sobre a escrita de palavras para respostas de atividades/questões** – **Utilização de palavras lacunadas para mobilizar conhecimentos das suas escritas** – **Utilização de letras ou sílabas móveis para auxiliar na escrita de palavras** – apenas uma professora, a P2, manifestou todas elas. A P3, dessas três mediações, desenvolveu a **reflexão sobre a escrita de palavras para respostas de atividades/questões**, com constância durante as aulas observadas. A P3 também se destaca pelas mediações de **apelo à motivação**, favorecendo o engajamento de E3 nas atividades de escrita. A última subcategoria dos tipos de mediação – **elogios à competência da criança na resolução da atividade/questão** - teve apenas três incidências, uma da P1 e duas da P3. Apesar

disso, selecionamos a relevância dessa mediação, devido ao reconhecimento, por parte das professoras, em relação à competência de seus estudantes com DI.

De modo conclusivo, ao analisarmos esses cinco tipos de mediações, consideramos todas elas significativas, na medida em que verificamos que os estudantes com DI passaram a se implicar nas atividades de escrita. De forma contundente, destacamos E2 e E3, os quais demonstraram maior concentração e envolvimento com as questões propostas pelas atividades. Atribuímos esse engajamento pela ocorrência de uma maior quantidade de mediações destinadas a esses estudantes, no sentido de auxiliá-los na resolução das atividades de escrita propostas por suas professoras. No entanto, observamos que o mesmo não ocorreu com E1, visto que ele demonstra hesitação em participar das aulas e realizar as atividades. Conferimos seu frágil engajamento nas aulas e nas atividades, as raras quantidades de mediações qualitativas da P1, assim como as características de suas intervenções, que, na maioria das vezes, ocorriam no coletivo da turma e não eram direcionadas, especificamente, para o estudante com DI, mesmo quando havia necessidade.

Por último, relacionamos os dados referentes às duas primeiras categorias, os tipos de concepções das professoras sobre a apropriação do sistema de escrita alfabetico por estudantes com deficiência intelectual e as mediações de maior relevância apresentadas por essas discentes na observação em sala de aula. Essa relação objetivou caracterizar as práticas pedagógicas de mediação das professoras participantes desta investigação. Assim, catalogamos três práticas mediadoras: a excludente, a inclusiva e a instável.

Na relação direta entre as concepções excludentes que regem a prática pedagógica, manifestou-se a **prática excludente**, que foi observada no ensino homogêneo e baseado na crença da incapacidade de aprendizagem do estudante com DI.

A respeito da **prática mediadora inclusiva**, percebemos que algumas concepções inclusivas influenciaram alguns aspectos da prática pedagógica, tais como: a atenção à diferença e a mediação de apelo à motivação. Apesar disso, esse movimento se mostrou sutil, pois em duas situações a concepção inclusiva não promoveu mudanças estruturais nas práticas pedagógicas, manifestando, assim, uma **prática instável**, caracterizada pela predominância de mediações ocasionais e de

contradição entre a concepção inclusiva e a mediação desfavorável ao desenvolvimento da escrita alfabética de estudantes com DI.

Os resultados da pesquisa nos fizeram refletir sobre a vinculação do ensino da linguagem escrita com as metodologias tradicionais e o uso quase que exclusivo de materiais estruturados, sem nenhuma preocupação de atender à heterogeneidade dos níveis de aprendizagem dos estudantes. Vimos também que a concepção a respeito da in/capacidade do estudante com DI em aprender permeia a prática docente, no que diz respeito à centralidade no ensino, enaltecendo a própria deficiência, a partir da escolha de atividades de menor desafio cognitivo para esses estudantes com DI, e também de uma prática de ensino baseada na homogeneidade.

Percebemos que, o movimento de mudança para uma prática inclusiva ainda é pouco significativo, e, a maioria das concepções inclusivas manifestadas não corroboram a adoção de mediações mais eficazes e favoráveis à apropriação do SEA de estudantes com DI.

5.1 Contribuições do presente estudo

Inferimos que, a presente pesquisa pode contribuir para elucidar as dificuldades ainda enfrentadas por estudantes com deficiência intelectual em seu processo de apropriação de escrita alfabética, diante de uma prática pedagógica homogênea e rígida, que oferece poucas chances de aprendizagens, por desconsiderar as diferenças no modo de se apropriar desse conhecimento. Além disso, essas práticas tradicionais são permeadas por incompREENsões acerca da capacidade de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual e do conhecimento sobre as mediações docentes significativas e intencionais, que podem qualificar a apropriação do sistema de escrita alfabética de todo e qualquer estudante.

Destacamos também, como contribuição, a reflexão para os profissionais formadores que atuam nos sistemas públicos de ensino, sobre a necessidade de problematizar e rever a formação continuada de professores dos anos iniciais, no sentido de desenvolver uma escuta permanente aos professores sobre seu cotidiano nas salas de aulas. Ressaltamos, também, a importância de discutir sobre o ensino da língua escrita, a despeito de toda evolução na compRENSão sobre a apropriação

do sistema de escrita alfabética, porque ainda identificamos concepções tradicionais enraizadas, que dificultam a ressignificação desse ensino.

5.2 Implicações da pesquisa para estudos futuros

Com base nos resultados aqui discutidos, acenamos para outras pesquisas que possam investigar a formação continuada ofertada pela rede municipal de Fortaleza, no sentido de compreender as concepções de ensino que as baseiam. Assim como entender por qual motivo ainda existe uma urgência demonstrada por algumas professoras, quanto ao uso do material estruturado em detrimento da diversificação de materiais para atender a uma turma heterogênea.

5.3 Limites do estudo

Reconhecemos que o presente estudo apresenta um recorte de uma realidade vivenciada por três professoras de uma escola pública municipal de Fortaleza, o que não nos autoriza a generalizar os resultados para a amplitude de uma rede pública como a da cidade de Fortaleza, composta por uma diversidade de professores, os quais lecionam em distintos locais com culturas próprias. No entanto, a delimitação deste estudo possibilitou identificar as concepções e as práticas de ensino em uma realidade situada, o que pode provocar o interesse de estender essa investigação para outras realidades.

Compreendemos também que, considerando o tempo destinado à realização de uma pesquisa de mestrado, várias inquietações originadas ao longo da pesquisa de campo não constituíram objeto de nossa análise, como, por exemplo, a formação continuada dos docentes da rede municipal de ensino, a formação inicial dos professores participantes deste estudo e a possível relação com sua prática atual, o trabalho colaborativo entre as professoras do ensino comum e o profissional do atendimento educacional especializado, dentre outras.

REFERÊNCIAS

ARANTES, L.N.C. **Práticas pedagógicas de acesso à língua escrita e deficiência intelectual:** um estudo em classe regular de ensino. 2021. 125f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

BASSO, Morgana. **As mediações docentes na construção da escrita alfabética.** 2020. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/70865>. Acesso em: 19 abr. 2025.

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

BARROS, F. J.O. de. **O desenvolvimento da escrita de sujeitos com deficiência intelectual por meio do software scala web.** 2017. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education.** Boston: Allyn and Bacon, 1982

BONETI, R. V. de F. A representação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, n. 37, p. 62-76, 1999.

BORAACHI, Marilene Bortolotti. Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, [S. l.], n. 2 esp., p. 612-623, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5557414>. Acesso em: 3 maio 2023.

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

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência.** Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

BÜCHEL, Fredi P.; PAOUR, Jean-Louis. Déficience intellectuelle: deficits et remediation cognitive. **Enfance**. [S. l.], v. 57, n. 3, p. 227-240, 2005.

CAMPOS, K. P. B. **Izabel na escola: desafios e perspectivas para uma criança com Síndrome de Down numa classe comum.** 2012. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CASTRO, J. L. M. de. **O desenvolvimento da escrita de estudantes com deficiência intelectual:** uma análise sobre o uso de recursos de comunicação aumentativa e/ou alternativa no atendimento educacional especializado. 2019. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

CORNOLDI, Cesare; CAMPARI, S. Connaissance métacognitive et contrôle métacognitif dans le retard mental. In: BÜCHEL, Fredi. P. et al. (org.). **Attention, mémoire, apprentissage études sur le retard mental.** Lucerne: Edition SZH/SPC, 1998. p. 119-128

COSTA, D.S. **A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down.** 2011. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

COSTA, F. M.S. **Programa de alfabetização na idade certa (PAIC): concepções sobre alfabetização de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza.** 2014. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

COSTA, F. M.S. **Os sentidos atribuídos por professoras de 2º ano do ensino fundamental às práticas docentes de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.** 2021. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

COUTINHO, M. de Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-70.

CUNHA, R. F. P.; GOMES, A. L. L. Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar. **Práxis Educativa**, [S. I.], v. 12, n. 2, p. 414-429, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8867>. Acesso em: 27 mar. 2024.

DANTAS, Marta Maria dos Santos. **Sistema de avaliação do ensino fundamental (SAEF) como política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza (CE).** 2018. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

DICIO. **Ética.** [S. I.]: Dicionário Online, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/etica/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FERREIRO, Emilia; ZEN, Giovana Cristina. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e10975, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792022000100115&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2025.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, R. V; POULIN, J. R; GOMES, A. L. L. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual na escola**. São Paulo: Moderna, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; FERNANDES, Anna Costa. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. In: GOMES, Adriana Leite Limaverde; FERNANDES, Anna Costa; BATISTA, Cristina Abranches Mota; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. (org.). **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. Brasília, DF: Gráfica e Editora Cromos, 2007. p. 71-81.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ArtMed, 2009. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536321363/>. Acesso em: 18 jan. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade 2024**. Fortaleza: SME, 2024.

FRAGA PEREIRA, R. M.; VICTOR, S. L. Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. I.], n. 15, p. 47-62, 9 dez. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, J. S. de **Percepções e práticas de professores da rede básica acerca do ensino de geografia para alunos com síndrome de Down: um estudo de caso**. 2018. 216f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vygotsky: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Mercado de Letras, 2012.

GOMES, A. L. L. **Como subir nas tranças que a bruxa cortou? Produção textual de alunos com e sem síndrome de Down**. 2006. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2006.

GOMES, A. L. L.; MORAIS, A. G. de. A apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças que apresentam deficiência intelectual. **Educação**, [S. I.], v. 45, n. 1, p. e41334, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/aced/article/view/41334>. Acesso em: 27 mar. 2024.

GOMES, I. Pessoas com deficiência tem menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. **Agência IBGE notícias**, 7 de jul. 2023. Disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 12 mar. 2024.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; SANTOS, Natália Gomes dos. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Crítica Educativa**, [S. I.], v. 1, n. 2, p.24-39, 2015. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/3>. Acesso em: 3 maio. 2025.

IACONO, J.P. Língua Escrita, deficiência intelectual e cognição: algumas reflexões na perspectiva histórico-cultural. In: ROSSETTO, E.; REAL, D. C. (org.). **Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de...** Cascavel: EDUNIOESTE, 2012. p. 93-112.

KASSAR, M. de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história dos sujeitos. Campinas: Autores associados, 1999.

LEITE, Rosana Franzen. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. I.], v. 5, n. 9, p. 539-551, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/129>. Acesso em: 19 abr. 2025.

LEONEL, W. H. dos S.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de professores da Educação Especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 541-555, 2014.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento Infantil. In: VIGOTISKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017, p. 59-83.

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; BEZERRA GUERRA, Leonor. (org.). **Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão: situações de sala de aula**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2018. p. 99-120. v. 3.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Os sentidos da diferença. **Inclusão Social**, [S. I.], v. 4, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1660>. Acesso em: 21 abr. 2025

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? **ComCiência**, Campinas, n. 135, fev. 2012. Disponível em: [link para o artigo, se disponível]. Acesso em: 3 maio 2025.

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

MARINHO, Valmivaldo de Moraes; SILVA, Elias Alves da. ALFABETIZAÇÃO E OS DESAFIOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. I.], v. 10, n. 4, p. 1786-1798, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13773>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MARTINS, H.H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, [S. I.], v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27936>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, [S. I.], v. 17, n. 33, p. 367-384, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3739>. Acesso em:

MENDES, D. D. B.; MACIEL, A. de O.; ARAÚJO, A. A. C. de; AMÂNCIO, G. da S. P. Saef: avaliação e monitoramento da aprendizagem nas escolas municipais de Fortaleza, conhecer para intervir. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. I.], v. 4, p. e023008, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/12074>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MENDES, G. M. L.; SEGABINAZZI, M. Incluir, comparar e competir: serviços de avaliação externa em larga escala e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, [S. I.], v. 31, n. 63, p. 849-862, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educaoespecial/article/view/33104>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, B. A. **A aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na visão do professor de sala de recurso multifuncional: uma análise sob a perspectiva**

histórico-cultural. 2022. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

NAZAR, S. Brasil tem 10 milhões de analfabetos, apesar da queda na taxa em 2022. **Jornal da USP**, 3 de jul. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-tem-10-milhoes-de-analfabetos-apesar-da-queda-na-taxa-em-2022/> Acesso em: 12 mar. 2024.

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

OLIVEIRA, N. S. de. **Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema *scala web* por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum**. 2017. 218f. – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2017.

OLIVEIRA, Neidyana Silva de. **Estratégias de mediação de professoras da sala de aula comum na produção textual de estudantes com deficiência intelectual**. 2023. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

OLIVEIRA, N.S. de; BARROS, F.J.O.; GOMES, A.L.L.; FIGUEIREDO, R.V. de. Avaliação do nível conceitual de escrita de alunos com deficiência intelectual. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES, 7., Fortaleza, 2016. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2017. p. 1369-1391.

PAIXÃO, K. de M. G. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita**. 2018. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

PAN, M. **O direito à diferença: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2008.

PAPIM, A. A. P.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Mediação pedagógica na alfabetização de crianças com deficiência: estudo de caso. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/41010>. Acesso em: 27 mar. 2024.

PESSOA, A.C.R.G.; CASTRO, J.; NASCIMENTO, A. Orientações didáticas para o tratamento das heterogeneidades no processo de alfabetização: o que apontam as teses e dissertações no período de 2010 a 2016. In: LEAL, T.R.; PESSOA, A.C.R.G. (org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: o ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais**. Ponta Grossa: Alena, 2023.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulamentação da aprendizagem - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PULIEZI, S. e Maluf, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Revista Psico-USF**, v. 19, n. 3, p. 467-475, set. 2014.

ROCHA, S.R.M.; FIGUEIREDO, R.V. de; POULIN, J. Subjetividade e mediação pedagógica: reposicionando o sujeito em situação de deficiência intelectual para apropriação da leitura e da escrita. **REVASF**, Petrolina, v. 8, n. 15, p. 03-29, 2018.

RODRIGUES, M. do S. M. S. **A prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado do município de Caucaia- CE:** uma análise sobre o uso do software luz do saber na sala de recurso multifuncional. 2018. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

SANTOS, J. F. DOS; FERRO CAVALCANTE, T. C. Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. I.], v. 104, p. e5349, 23 jun. 2023.

SANTOS, J. P.; LUZ NETO, D. R. S.; SOUSA, M. S. M. de. Desafios na prática educativa na educação básica: concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. I.], v. 3, n. 9, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11123>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SASSI, S. de M. **Deficiência intelectual e letramento:** compreensão de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. 2021. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.

SILVA, C.B. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula.** 2012. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

SILVA, M. S. **Cognição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual:** evidências sobre o funcionamento cognitivo. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, Camila Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. As implicações das estratégias de motivação no Atendimento Educacional Especializado para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em atividades da linguagem escrita em contexto digital. **Educação Por Escrito**, [S. I.], v. 12, n. 1, p. e41898, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/41898>. Acesso em: 19 abr. 2025.

- SILVA, Lenice Heloísa de Arruda; FERREIRA, Fernando Cesar. A importância da reflexão compartilhada no processo de evolução conceitual de professores de ciências sobre seu papel na mediação do conhecimento no contexto escolar. **Ciência educ.**, Bauru, v. 19, n. 02, p. 425-438, ago. 2013. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000200013&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 19 abr. 2025.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 1993.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, [S. I.], v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003
- SOUZA, P.L. da S.; REDIG, A.G. Deficiência intelectual: o sistema de apoio e suas contribuições para o planejamento de estratégias de individualização do ensino. In: CONEDU, 9., 2024, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize eventos, 2024.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. de L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, [S. I.], v. 41, jan. 2025.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584290833/>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- ZABALA, Antoni. **Como ensinar: uma proposta didática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

I - Identificação e informações pessoais

Nome:

Idade:

Formação inicial:

Formação continuada (cursos e/ou pós-graduação):

Quanto tempo de magistério:

Qual série leciona?

Quanto tempo leciona nesta série?

Tem experiências em outras séries? Quais?

II – Ensino e mediação pedagógica sobre a escrita

Quais atividades de escrita costuma utilizar em sala de aula?

Que tipo de atividade de escrita propõe para a criança com deficiência intelectual?

Como você comprehende o ensino da linguagem escrita com mediação pedagógica?

Considera que realiza mediação pedagógica com as crianças da turma? De que maneira?

Que tipo de mediação direciona para a criança com DI?

Quais os aportes teóricos sobre o ensino da linguagem escrita regem sua prática?

III – Concepções sobre a escrita da criança com DI

Como ocorre a apropriação da escrita por uma criança com deficiência intelectual?

Quais as dificuldades e potencialidades que observou nessa criança com relação ao desenvolvimento da escrita?

Descreva como tem ocorrido sua prática frente ao desenvolvimento da escrita dessa criança?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Objetivo Geral: Investigar a relação entre as concepções de professores dos anos iniciais acerca da escrita de crianças com deficiência intelectual e as estratégias de mediação adotadas por eles

Objetivo específicos: Identificar as concepções de professores dos anos iniciais sobre a escrita de crianças com deficiência intelectual;

Analizar as estratégias de mediação utilizadas por professores dos anos iniciais na escrita de crianças com deficiência intelectual.

ESCOLA				
TURMA				
PROFESSORA				
CRIANÇA				
DATA		TEMPO		

1. DESENVOLVIMENTO DO PLANEJAMENTO EM SALA DE AULA.	Ausente	Parcialmente	Presente	Observações
1.1 Desenvolve o planejamento de atividades de escrita, considerando a presença da criança com deficiência intelectual.				
1.2 Utiliza recursos de apoio para a participação da criança com deficiência intelectual nas atividades de escrita.				
1.3 Adequa as atividades de escrita propostas em sala para a(s) criança(s) com deficiência intelectual presente na turma.				
1.4 Avalia a escrita de crianças com deficiência intelectual.				
1.5 Mantém os mesmos objetivos e metas de trabalho para a turma toda, com as devidas adaptações para as crianças com deficiência intelectual.				
2. PRÁTICA ALFABETIZADORA EM SALA DE AULA.				
2.1 Utiliza práticas de alfabetização diversificando métodos/maneiras para ajudar na alfabetização da criança com deficiência intelectual				
2.2 Organiza a realização de atividades escritas disponibilizando recursos específicos para as crianças com deficiência intelectual				
2.3 Faz uso de organização das crianças para realizar as atividades				

escritas, contemplando a criança com deficiência intelectual.				
2.4 Organiza atividades de leitura e escrita propondo atividades adequadas aos diferentes níveis de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual				
2.5 Promove situações de interação que incluem o aluno com deficiência intelectual em atividades individual e coletiva.				
2.6 Aplica atividades de leitura e compreensão de textos verbais e não verbais de diferentes gêneros.				
2.7 Utiliza estratégias que medem a compreensão do aluno acerca do texto lido				
2.8 Propõe atividades em que os alunos possam expressar oralidade sobre os trabalhos feito				
3. ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO				
3.1 Auxilia a criança com deficiência intelectual na realização de atividades				
3.2 Utiliza recursos de apoio para auxiliar a criança com deficiência intelectual a realizar a atividade				
3.3 Realiza orientação de forma particular para abranger a necessidade da criança com deficiência intelectual				
3.4 Elogia o aluno quando ele consegue realizar uma atividade, ressaltando os acertos				

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado pela pesquisadora Flaviana Bernardo Costa como participante da pesquisa intitulada “MEDIAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo da pesquisa é investigar a relação entre as concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca da escrita de estudantes com deficiência intelectual e as estratégias de mediação adotadas por eles.

Na pesquisa, realizamos uma entrevista individual e as observações no contexto da sala de aula para que possamos observar as mediações junto aos alunos com deficiência intelectual.

Todas as etapas serão filmadas e/ou gravadas em áudio em comum acordo com os professores participantes e, de acordo com seu consentimento poderão ser utilizadas como fonte de dados para análise na pesquisa mencionada pela pesquisadora Flaviana Bernardo Costa, mestrandona da Faculdade de Educação da UFC.

Salientamos que será resguardada a identidade dos participantes da pesquisa, nomes, imagens e dados serão mantidos em sigilo. A qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garantimos que as informações conseguidas por meio da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

A sua participação na presente pesquisa não incide em nenhum risco, nem despesas, assim como também não receberá nenhum pagamento para participar da pesquisa.

Na certeza de contar com a sua compreensão e valiosa cooperação, agradecemos antecipadamente.

Eu,

RG nº _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo na condição de colaborador (a) fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa: **“A mediação de professores dos anos iniciais na apropriação da escrita de estudantes com deficiência intelectual”**. Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e esclareci minhas dúvidas. Ficaram claros para mim quais são os procedimentos a serem realizados, bem como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará penalidades ou prejuízos pessoais. Recebi uma via do termo e me foi dada oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador:

Termo referente ao (à) professor(a) lotado(a) na Escola Municipal São Raimundo

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

**Nome: Flaviana Bernardo Costa
Instituição: Universidade Federal do Ceará
Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01, Benfica - Fortaleza, CE**

Telefones para contato: (85) 3366-7506

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ - Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL PELO MENOR

Prezado pais e/os responsáveis,

A pesquisa intitulada **“A mediação de professores dos anos iniciais na apropriação da escrita de estudantes com deficiência intelectual”** está sendo desenvolvida pela pesquisadora **Flaviana Bernardo Costa**, mestrandona do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Nesse estudo, objetiva-se investigar **a práxis mediadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual**.

Para que o aluno com deficiência intelectual possa participar dessa pesquisa, o responsável deverá autorizar e assinar este termo de consentimento livre e esclarecido. O responsável não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O responsável será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador que irá tratar a identidade do aluno com padrões profissionais de sigilo. O aluno não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo não trará danos físicos ou psicológicos e não apresenta situações invasivas e discriminatórias. A coleta de dados será mediante observação e filmagem dos momentos de interação do aluno com deficiência intelectual nas atividades desenvolvidas em sala de aula e avaliação de escrita durante o ano letivo.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu,

portador(a) do RG nº _____, responsável por _____ autorizo sua participação na pesquisa **“A mediação de professores dos anos iniciais na apropriação da escrita de estudantes com deficiência intelectual”**. Fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e modificar a decisão de participar. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de ____ de ____.

Assinatura do responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Flaviana Bernardo Costa

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01, Benfica - Fortaleza, CE

Telefones para contato: (85) 3366-7506

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

ANEXO C – CONTINUAÇÃO DO PARECER: 7.344.779 APROVADO

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postage m	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS _DO_P ROJETO_2388935.pdf	14/01/20 25 15:54:32	Aceito	
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisa2.pdf	14/01/20 25 15:53:29	Flaviana Bernardo	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA2.pdf	14/01/20 25 15:40:23	Flaviana Bernardo	Aceito
Outros	CARTARESPOSTAAOCEP.pdf	21/11/20 24 20:37:34	Flaviana Bernardo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/11/20 24 20:33:09	Flaviana Bernardo	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	05/08/20 24 15:00:51	Flaviana Bernardo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodeutilizacaodosdados .pdf	29/07/20 24 16:29:05	Flaviana Bernardo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodeconcordancia.pdf	29/07/20 24 16:11:17	Flaviana Bernardo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoinstitutional.pdf	29/07/20 24 15:58:14	Flaviana Bernardo	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	29/07/20 24 15:10:13	Flaviana Bernardo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	termo1.pdf	29/07/20 24 09:00:52	Flaviana Bernardo	Aceito

Justificativa de Ausência				
------------------------------	--	--	--	--

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não