



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

**MARCELA ALEXANDRE RODRIGUES CAETANO**

**LETRAMENTO EMERGENTE E SUAS INTERRELAÇÕES COM A**  
**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**FORTALEZA**

**2025**

MARCELA ALEXANDRE RODRIGUES CAETANO

LETRAMENTO EMERGENTE E SUAS INTERRELAÇÕES COM A ALFABETIZAÇÃO  
DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação apresentada ao 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 Mestrado em Educação. Área de concentração: educação brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.

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)

---

- C1311 Caetano, Marcela Alexandre Rodrigues.  
Letramento emergente e suas interrelações com a alfabetização de crianças com deficiência intelectual /  
Marcela Alexandre Rodrigues Caetano. – 2025.  
131 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.  
Orientação: Prof. Dr. Francisca Geny Lustosa.
1. letramento emergente. 2. alfabetização. 3. práticas pedagógicas. 4. deficiência intelectual. I. Título.  
CDD 370
-

MARCELA ALEXANDRE RODRIGUES CAETANO

LETRAMENTO EMERGENTE E SUAS INTERRELAÇÕES COM A ALFABETIZAÇÃO  
DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação. Área de concentração: educação brasileira.

Aprovado em: 28/05/2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Francisca Geny Lustosa (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Dorivaldo Alves Salustiano  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mônica de Souza Serafim  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus – "Até aqui o Senhor me ajudou" (1 Samuel 7:12) – por ter me concedido força, sabedoria e saúde para concluir esta etapa tão significativa da minha vida acadêmica e profissional. Sei que cada conquista é fruto da sua graça e do seu cuidado constante.

À minha orientadora, professora Dra. Francisca Geny Lustosa, minha gratidão por acreditar no meu potencial, pela parceria e compreensão durante os obstáculos surgidos, por compartilhar tantos conhecimentos e por todas as orientações que resultaram nesta pesquisa.

Ao Prof.º Dr. Dorivaldo Alves Salustiano pelas indicações de livros que ampliaram sobre a temática de letramento e pelas contribuições durante a qualificação.

Agradeço à Prof.ª Mônica de Souza Serafim, pela dedicação na leitura do projeto e por todas as contribuições durante a qualificação.

Ao meu esposo, Wagner, pelo amor, apoio e compreensão em todos os momentos desta caminhada. Sua presença foi essencial, sou grata por compartilhar mais uma conquista ao seu lado.

Ao meu filho, Benício, meu grande amor e minha maior motivação. Que esta conquista seja uma inspiração para você, mostrando que a busca pelo conhecimento e a dedicação nos transforma e nos permite evoluir constantemente.

Aos meus pais, Maria Alzenir e Marcelo, por todo amor e ensinamentos que me guiaram até aqui. Sem vocês, nada disso seria possível.

À minha sogra, Maria, pelo carinho e pelos cuidados com o meu filho, permitindo que eu tivesse mais tempo para os estudos.

À amiga Michele, por sua generosidade e apoio ao cuidar do meu filho enquanto eu estava em aula, possibilitando que eu me dedicasse integralmente à minha formação.

Às minhas irmãs, Samara e Amanda, pelo carinho, pelas palavras de incentivo e por estarem ao meu lado.

Ao meu afilhado, Ravi, por trazer alegria à minha vida e ser uma motivação a mais para que eu continue sempre buscando o melhor.

À minha tia Euzimar, que foi uma inspiração na escolha do curso de Pedagogia em 2010 e por todo incentivo na minha trajetória profissional.

Ao Grupo Pró-Inclusão, pelo acolhimento, parceria, companheirismo e pelos momentos de estudo que tanto contribuíram para esta pesquisa. As tardes das quartas-feiras foram marcadas por intensos momentos de aprendizado e discussões, além dos momentos de

descontração e alegria, tornando a caminhada acadêmica mais leve. Sou grata por cada partilha e pelas amizades que levarei adiante.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, aos professores do Programa e à Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), pela iniciativa referente ao convênio SME/UFC.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória, obrigada!

“Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é e de tudo que você pode ser.” (Soares)

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de letramento no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual no 2º ano do ensino fundamental em escolas da rede municipal de Fortaleza. O referencial teórico contempla os autores com pesquisas sobre letramento(s), como Street (1984, 2010, 2013, 2014), Barton e Hamilton (2000), Soares (2009), Kleiman (2006, 2008, 2009), Rojo (2009), e estudos sobre a deficiência intelectual, tendo como principais interlocutores autores como Lustosa (2002, 2009, 2021, 2022), Mantoan (2003, 2006, 2010, 2015) e Figueiredo (2009, 2010). A perspectiva metodológica se fundamenta na abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa de campo, permitindo a observação direta do contexto educacional e das interações entre professores e estudantes, além da pesquisadora. Como instrumentos-base para a pesquisa, utilizamos: i. "Escala de letramento emergente" (Saint-Laurent; Giasson; Couture, 1998), cujo foco é o conhecimento que antecede a leitura e a escrita convencional da criança; ii. Roteiros com indicadores de práticas pedagógicas de letramento proposta por Rojo (2009); iii. Roteiros com indicadores de práticas inclusivas, desenvolvidos por Lustosa (2009) e Lustosa e Ribeiro (2021). A análise dos dados foi conduzida por meio da Análise Temática Reflexiva (ATR), conforme proposta por Braun e Clarke (2006), permitindo identificar e interpretar o que se alinhava em torno do conceito de práticas pedagógicas alfabetizadoras nessas salas e que, por conseguinte, possibilitasse refletir sobre os possíveis impactos na alfabetização de crianças com deficiência intelectual destas salas observadas. Os resultados evidenciam a presença de comportamentos leitores e elevado interesse das crianças pelas práticas de leitura, sobretudo na contação de histórias e no contato espontâneo com livros de literatura infantil, revelando indícios significativos de letramento emergente. No entanto, também foram identificadas barreiras, como práticas descontextualizadas, que podem comprometer a inclusão efetiva desses alunos além do modelo avaliativo que limita a valorização das práticas sociais de leitura e escrita, restringindo o ensino a um formato padronizado que não contempla as singularidades dos estudantes. Diante disso, é necessário repensar as práticas pedagógicas e instrumentos avaliativos para a construção de práticas mais inclusivas, que favoreçam o processo de alfabetização mais significativo.

**Palavras-chave:** letramento emergente; alfabetização; práticas pedagógicas; deficiência intelectual.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze literacy teaching practices in the literacy process of children with intellectual disabilities in the 2nd year of elementary school in public schools in Fortaleza. The theoretical framework includes authors researching literacy, such as Street (1984, 2010, 2013, 2014), Barton and Hamilton (2000), Soares (2009), Kleiman (2006, 2008, 2009), and Rojo (2009), as well as studies on intellectual disability, with key interlocutors including Lustosa (2002, 2009, 2021), Mantoan (2003, 2006, 2010, 2015), and Figueiredo (2009, 2010). The methodological approach is based on qualitative research, emphasizing fieldwork, which enables direct observation of the educational context and interactions between teachers and students. The study employs three primary research instruments: (i) the "Emergent Literacy Scale" (Saint-Laurent, Giasson, & Couture, 1998) to analyze children's pre-reading and writing knowledge; (ii) observation scripts with indicators of inclusive practices, developed by Lustosa (2009) and Lustosa and Ribeiro (2021); and (iii) scripts with indicators of literacy teaching practices proposed by Rojo (2009). Data analysis was conducted using Reflexive Thematic Analysis (RTA) (Braun & Clarke, 2006), allowing for the identification and interpretation of how pedagogical practices impact the literacy development of children with intellectual disabilities. The findings indicate that planned teacher mediation and the use of strategies promoting interaction and active listening enhance the learning process, fostering literacy development. However, challenges were also identified, such as decontextualized practices that may hinder the effective inclusion of these students. Additionally, the current assessment model limits the recognition of social literacy practices, imposing a standardized teaching approach that does not accommodate students' individual learning processes. In this context, it is essential to rethink pedagogical and evaluative practices to construct more inclusive approaches that contribute to a more meaningful literacy process.

**Keywords:** emerging literacy; literacy; pedagogical practices; intellectual disability.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Apresentação do processo da análise dos dados.....	51
Figura 2 –	Registro de Leo na leitura do livro.....	63
Figura 3 –	Registro de Cecília na leitura do livro.....	64
Figura 4 –	Registro da Contação de história na sala do estudante Leo.....	66
Figura 5 –	Registro da capa do livro utilizado para contação de história com a estudante Cecília.....	67
Figura 6 –	Registro da contação de história na sala da estudante Sara.....	68
Figura 7 –	Imagem de recurso utilizado na realização da escala.....	72
Figura 8 –	Imagem de recurso utilizado para avaliação de leitura.....	72
Figura 9 –	Registro da atividade de identificação de escrita.....	74
Figura 10 –	Imagem do cartaz utilizado na aula.....	91
Figura 11 –	Charge sobre inclusão e acessibilidade na educação.....	107

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Descritor: Letramento emergente.....	22
Quadro 2 –	Planejamento das atividades desenvolvidas na pesquisa empírica.....	54
Quadro 3 –	Quantidade de visitas nas turmas.....	55
Quadro 4 –	Sequência de observação dos indicadores da escala de letramento emergente.....	57
Quadro 5 –	Resultados relativos aos escores obtidos para os componentes do letramento emergente avaliados.....	60
Quadro 6 –	Contribuições da observação do letramento emergente e das atividades pedagógicas.....	76
Quadro 7 –	Frequência das atividades de letramento realizadas.....	77
Quadro 8 –	Aula da Professora Socorro.....	78
Quadro 9 –	Aula da Professora Helena.....	81
Quadro 10 –	Aula da Professora Rosalina.....	84
Quadro 11 –	Materiais disponibilizados.....	90
Quadro 12 –	Práticas pedagógicas.....	91
Quadro 13 –	Leitura com o Poema Aula de Bordado.....	93
Quadro 14 –	Observação da participação do estudante Leo na aula.....	96
Quadro 15 –	Episódio 1.....	99
Quadro 16 –	Episódio 2.....	102
Quadro 17 –	Episódio 3.....	104
Quadro 18 –	Episódio 4.....	105
Quadro 19 –	Recorte de uma prática pedagógica observada.....	108
Quadro 20 –	Relato de prática pedagógica.....	109
Quadro 21 –	Recorte da aula observada.....	110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AT	Análise Temática
ATR	Análise Temática Reflexiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DECOLE	Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente
DI	Deficiência Intelectual
EQ	Estado da Questão
FLE	Falar, Ler e Escrever
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LE	Letramento Emergente
NLS	New Literacy Studies
PAIC	Programa Aprendizagem na Idade Certa
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1</b>	<b>Delimitação do contexto da pesquisa.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Estado da questão – Escala de letramento emergente: o que dizem as pesquisas.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1.1</b>	<i>O que se sabe sobre a escala de letramento emergente?.....</i>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>Letramento(s) e alfabetização: a leitura e a escrita como práticas sociais... ..</b>	<b>27</b>
<b>2.3</b>	<b>Educação inclusiva e o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3.1</b>	<i>A singularidade no processo de aprendizagem em crianças com deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural.....</i>	<b>35</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1</b>	<b>O lócus da pesquisa e os sujeitos participantes.....</b>	<b>46</b>
<b>3.2</b>	<b>Fases da coleta.....</b>	<b>47</b>
<b>3.2.1</b>	<i>A etapa de observação.....</i>	<b>49</b>
<b>3.3</b>	<b>A análise temática reflexiva como método de análise da pesquisa.....</b>	<b>50</b>
<b>3.4</b>	<b>Instrumentos e cronograma.....</b>	<b>53</b>
<b>3.5</b>	<b>Atividades desenvolvidas para observação dos indicadores da escala de letramento emergente.....</b>	<b>56</b>
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>59</b>
<b>4.1</b>	<b>Aplicação da Escala de letramento emergente junto aos estudantes com deficiência intelectual na sala de aula pesquisada.....</b>	<b>59</b>
<b>4.1.1</b>	<i>Interesse, manuseio e orientação na leitura de crianças com deficiência intelectual (Indicadores: 1,4 e 5) .....</i>	<b>61</b>
<b>4.1.2</b>	<i>Interesse e participação durante a leitura de histórias (indicadores 2,3 e 11) .....</i>	<b>65</b>
<b>4.1.3</b>	<i>Leitura da escrita no ambiente (Indicador 9) .....</i>	<b>69</b>
<b>4.1.4</b>	<i>Reconhecimento e escrita do nome da criança (Indicador 10 e 12) .....</i>	<b>70</b>
<b>4.1.5</b>	<i>Conceitos e relações entre a palavra falada e escrita (Indicadores: 6 e 7).....</i>	<b>71</b>
<b>4.1.6</b>	<i>Identificação e diferenciação entre palavras e imagens (Indicador 8 - Funções da escrita).....</i>	<b>73</b>

4.2	<b>Aspectos do letramento emergente em crianças com deficiência intelectual: contribuições para a alfabetização inicial.....</b>	74
4.3	<b>Práticas pedagógicas nas salas das professoras observadas.....</b>	77
4.3.1	<i>A utilização dos gêneros textuais nas práticas pedagógicas de letramento.....</i>	77
4.3.2	<i>Materiais escritos utilizados pelas professoras no processo de letramento das crianças: entre o discurso e a prática pedagógica.....</i>	89
4.4	<b>A construção do letramento em crianças com deficiência intelectual: dimensões favoráveis e excludentes.....</b>	98
4.4.1	<i>A mediação docente e a inclusão no ensino de crianças com deficiência intelectual.....</i>	98
4.4.2	<i>A avaliação como mecanismo de exclusão: limitações no reconhecimento do potencial de aprendizagem.....</i>	103
4.4.3	<i>Os impactos da prática descontextualizada no processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual.....</i>	107
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	112
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	115
	<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS A.....</b>	122
	<b>APÊNDICE B – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS B.....</b>	124
	<b>APÊNDICE C – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS C.....</b>	126
	<b>APÊNDICE D – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....</b>	128
	<b>ANEXO A – TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	131

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de letramento em relação à presença da deficiência intelectual no processo de alfabetização de crianças no 2º ano das séries iniciais do ensino fundamental em escolas da rede municipal de Fortaleza. A pesquisa busca compreender como as práticas pedagógicas de letramento podem favorecer o desenvolvimento da alfabetização de crianças com deficiência intelectual, partindo do letramento emergente.

A pesquisa foi realizada nas séries do segundo ano por esta integrar o “ciclo de alfabetização”, o qual objetiva que as crianças se alfabetizem até o fim desse período. Consideramos também a relevância das turmas do 2º ano nas avaliações externas em larga escala, Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), cujos resultados são importantes instrumentos para a condução de políticas públicas e no direcionamento das metas de ensino e estratégias elaboradas pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC).

Esta pesquisa reflete as concepções de Letramentos segundo as perspectivas teóricas e as práticas de ensino que favorecem esse processo. Nessa direção, o estudo apresenta conceitos de letramento a partir de produções acadêmicas recentes sobre o tema, considerando a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita nas práticas sociais, buscando investigar as habilidades iniciais desse processo conhecido por “letramento emergente” em crianças com deficiência intelectual e as contribuições das práticas pedagógicas de letramento para o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual.

A aproximação com a temática da investigação foi baseada num conjunto de indagações, incertezas e inseguranças que me deparei no início da minha docência, iniciada no ingresso à escola municipal localizada no município de Maracanaú-CE em 2015. Naquele ano, iniciei as aulas em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, uma turma heterogênea com 25 crianças, três com deficiência, duas com diagnóstico de autismo e uma com diagnóstico de deficiência intelectual.

Diante dessa realidade, até então pouco estudada na graduação, me senti despreparada para atuar naquela turma. Após essa experiência, outras surgiram ao longo da minha trajetória profissional, e percebi a necessidade de buscar conhecimentos acerca da Educação Especial e Inclusiva.

O tema alfabetização e letramento foi meu interesse de pesquisa durante toda a graduação no curso de Pedagogia. Em 2022, após uma experiência na sala de aula regular, decidi ser professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para acompanhar mais de

perto o desenvolvimento da aprendizagem de crianças com deficiência. Essa experiência despertou ainda mais interesse em buscar conhecimento, assim como identificar estratégias que facilitem a aquisição da leitura e da escrita nesse público-alvo.

Durante meu percurso profissional, percebi que alguns professores ainda atribuem o ensino dos estudantes com deficiência às professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Esse pensamento, para Santos (2018), faz parte da cultura escolar que atribui a responsabilidade dos alunos público-alvo da Educação Especial aos professores das salas de recursos multifuncionais que deveriam apenas complementar ou suplementar esse ensino.

Lustosa (2002) relata, em suas pesquisas, a limitação de professores em relação à aprendizagem de alunos com deficiência, os quais tinham as atividades restritas se comparadas aos demais alunos. Para a autora, esse comportamento revela a necessidade de ampliar as concepções acerca da deficiência intelectual no contexto escolar, propondo novas possibilidades para contemplar as necessidades de todos os estudantes e mobilizando conhecimentos em prol da qualidade das práticas pedagógicas bem como sua mediação para alcançar resultados referentes ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento contribuindo para a construção de uma escola inclusiva.

Para Lustosa (2009), as escolas organizadas para atender à diversidade dos alunos proporcionam um contexto favorável tanto para a aprendizagem dos discentes quanto para a ação docente do professor. Portanto, as práticas pedagógicas devem ser planejadas na perspectiva inclusiva favorecendo a alfabetização de todos.

A alfabetização de crianças ainda é uma problemática relevante no contexto das políticas públicas, sendo um tema bastante discutido em pesquisas científicas e nas formações continuadas de professores. Porém, após as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), o letramento também passa a ganhar notoriedade nas perspectivas educacionais, visto que apenas a alfabetização já não supria as necessidades para a participação ativa em contextos sociais.

### **1.1 Delimitação do contexto da pesquisa**

De acordo com o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece, 2022), o número de matrículas de alunos com deficiência no Ceará cresceu 111% entre os anos de 2012 e 2020, passando de 31,6 mil para 66,7 mil. Nessa mesma pesquisa, foi constatado um aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência intelectual, passando de 14.443 para 45.365, totalizando 214%.

Considerando essas informações, em 2019, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS, 2019) apontava que, na população brasileira acima de 2 anos, 3,4% (ou 6,978 milhões) tinham deficiência visual; 1,1% (ou 2,3 milhões) tinham deficiência auditiva; e 1,2% (ou 2,5 milhões) tinham deficiência intelectual.

A PNS apontou que 28,3% das pessoas com deficiência em idade laboral (14 anos ou mais de idade) estavam na força de trabalho, já pessoas sem deficiência eram 66,3%. Essa desigualdade também aparece no nível de escolaridade, pois cerca de 67,6% da população com deficiência não tinha instrução ou tinha o ensino fundamental incompleto, percentual que era de 30,9% para as pessoas sem nenhuma das deficiências investigadas.

Esses dados mostram o quanto esse assunto deve ser debatido na sociedade, especialmente no que diz respeito às políticas públicas para pessoas com deficiência intelectual. O governo federal lançou, em 2023, o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A proposta inclui investimentos voltados à educação inclusiva. Dentre os objetivos, busca-se chegar ao fim de 2026 com mais de 2 milhões de estudantes do público da educação especial matriculados em classes comuns.

Trazendo para o contexto da nossa pesquisa, segundo o Censo Escolar 2022, a cidade de Fortaleza é destaque nacional, sendo a 3ª capital do Brasil em matrículas na Educação Inclusiva e a 1ª do Norte e Nordeste. Esse crescimento de matrículas é uma conquista muito importante para a educação inclusiva, mas também precisamos ir muito além da entrada da criança com deficiência na escola e de fato analisar a educação que lhe é oferecida.

Estudos e pesquisas de Nunes e Lustosa (2019) ressaltam que ter baixa expectativa em torno do aluno com deficiência intelectual sem oportunizar a apropriação dos conhecimentos científicos com discursos do senso comum, esperando um rendimento inferior de alunos com deficiência, supondo, até mesmo a incapacidade da aprendizagem da leitura e da escrita, inevitavelmente, fará com que o aluno continue imerso à exclusão do saber.

Observar as dificuldades que cercam esse processo nos instigou a buscar possíveis contribuições acerca das práticas pedagógicas de letramento para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual.

Partindo dessa perspectiva e considerando o cenário das escolas públicas de Ensino Fundamental situadas em Fortaleza, foi possível observar manifestações significativas do letramento emergente em crianças com deficiência intelectual. Essas expressões revelam formas iniciais de interação com a linguagem escrita e indicam que o processo de alfabetização

não se inicia com o ensino sistemático das letras, mas com a inserção das crianças em práticas sociais de leitura e escrita, nas quais constroem sentidos a partir de suas vivências.

Compreender o processo de letramento emergente possibilita ao professor identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, assim como planejar práticas pedagógicas promovendo atividades significativas que favoreçam um processo de alfabetização mais efetivo e contextualizado.

A partir desse contexto, surgem os seguintes questionamentos que levaram à construção do objeto de pesquisa:

- a) Como tem se desenvolvido o processo de letramento entre crianças com deficiência intelectual no 2º ano do ensino fundamental?
- b) Como as professoras reconhecem e avaliam o letramento das crianças com deficiência intelectual na sala de aula?
- c) Ocorrem investimentos das professoras no planejamento e na realização de práticas de letramento?
- d) As práticas pedagógicas favorecem a participação das crianças nos eventos de letramentos?
- e) As crianças com deficiência intelectual são consideradas no planejamento e na realização das práticas pedagógicas de letramento?

Respostas condizentes com as perguntas e questionamentos levantados nesta pesquisa são investigadas, a fim de construir novas possibilidades que buscam favorecer a construção do letramento em crianças com e sem deficiência.

Entender as contribuições acerca desse objeto de pesquisa é pertinente quando possibilita trazer conhecimentos quanto ao letramento das crianças e sua participação no contexto social. Buscando compreender esse processo, bem como as práticas favorecedoras para a aprendizagem da leitura e da escrita, aprofundamo-nos também no objeto de estudo letramento emergente, o qual antecede o período em que a criança começa a ler e a escrever convencionalmente.

Por essa questão, nossa pesquisa iniciou na busca de observar o letramento emergente das crianças analisando as habilidades iniciais desse processo. Acrescentamos ainda a articulação com o campo dos estudos da deficiência, como perspectiva crítica, observando, portanto, se a deficiência é representada como barreira nas práticas pedagógicas realizadas pelas professoras.

Diante da problemática apresentada, destacamos como objetivo geral da pesquisa: Analisar as práticas pedagógicas de letramento em relação à presença da deficiência intelectual

das crianças no processo de alfabetização “no 2º ano do ensino fundamental”, considerando as contribuições do letramento emergente para o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita.

Para atender ao objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar aspectos do letramento emergente em crianças com deficiência intelectual e perspectivá-lo em relação aos seus processos de alfabetização inicial;
- b) Elucidar *se e como* as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras contemplam eventos de letramento com vias ao favorecimento do processo de alfabetização de todas as crianças, com foco particular, neste estudo, naquelas com deficiência intelectual;
- c) Identificar, nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras junto às crianças com deficiência intelectual, aspectos “includentes e/ou excludentes” em relação à deficiência e às possibilidades de aprendizagem desses estudantes, constituindo-se como “marcadores sociais da deficiência”.

Neste estudo, inicialmente, partimos do ponto do letramento emergente compreendido como as habilidades iniciais desenvolvidas antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita. O referencial teórico abrange os estudos sobre letramento(s), deficiência intelectual e inclusão.

A metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa, com enfoque na pesquisa de campo, permitindo uma observação do contexto real. A pesquisa de campo possibilitou a interação direta com os participantes, proporcionando uma compreensão sobre suas experiências e comportamentos. Para a coleta de dados, foram utilizados instrumentos como a Escala de Letramento Emergente, desenvolvida por Saint-Laurent Giasson e Couture, além de roteiros de observação e questionário. Esses instrumentos permitiram refletir sobre o processo de letramento das crianças com deficiência intelectual a partir das práticas pedagógicas.

A análise de dados foi conduzida por meio da Análise Temática Reflexiva (ATR), conforme proposta por Braun e Clarke (2006), permitindo identificar, interpretar e compreender como as práticas pedagógicas de letramento são desenvolvidas na alfabetização de crianças com deficiência intelectual e quais contribuições o letramento emergente oferece nesse processo. A análise seguiu as etapas propostas pelos autores, incluindo a familiarização com os dados, a geração de códigos iniciais, a busca e a revisão de temas, a definição e a nomeação dos temas, além da elaboração do relatório interpretativo.

Os resultados obtidos possibilitam reflexões sobre a efetividade das práticas pedagógicas no desenvolvimento do letramento emergente e no processo de alfabetização de

crianças com deficiência intelectual, bem como sobre as barreiras enfrentadas pelos alunos nesse processo.

A dissertação está organizada em 5 capítulos. No primeiro, apresentamos a introdução, trazendo a relevância da pesquisa e esclarecimentos acerca do objeto de estudo investigado. No segundo capítulo, o referencial teórico aborda as principais teorias sobre letramento, letramento emergente, alfabetização, deficiência intelectual, práticas pedagógicas e educação inclusiva.

O capítulo 3 aborda o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, detalhando as etapas e os instrumentos da metodologia, os procedimentos e o método de análise dos dados coletados.

No capítulo 4, tratamos da apresentação e discussão dos dados, descrevendo trechos e episódios selecionados a partir dos objetivos investigados. Esse capítulo apresenta reflexões sobre as práticas pedagógicas de letramento, analisando estratégias que favoreceram a inclusão e as que contribuíram para a exclusão dos estudantes com deficiência intelectual.

O capítulo 5 apresenta as considerações finais, nas quais são sintetizados os principais achados da pesquisa, destacando as contribuições do estudo para a área do letramento de crianças com deficiência intelectual. Em seguida, são apresentadas as referências que fundamentaram o estudo, os apêndices e anexos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

No referencial teórico, a discussão se estrutura a partir de três eixos principais: o letramento emergente para a alfabetização, as concepções de letramentos e a aprendizagem e inclusão do estudante com deficiência intelectual. O conceito de letramento emergente, baseado em estudos de Teale e Sulzby (1991), refere-se ao processo inicial de construção da leitura e escrita desde os primeiros contatos da criança com o mundo letrado, antes mesmo da escolarização formal.

As concepções de letramento foram abordadas conforme as perspectivas defendidas por Street (1984), Kleiman (1995), Barton e Hamilton (2000) e Soares (2004), os quais consideram os aspectos sociais e culturais da leitura e da escrita.

Por fim, são abordadas as questões relacionadas à aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, ancoradas na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky, bem como a inclusão do estudante com deficiência com base em autores, como Mantoan (2003), Lustosa (2009), que enfatizam a importância da mediação pedagógica e da aprendizagem dentro de um ambiente escolar inclusivo e acessível.

### 2.1 Estado da questão – Escala de letramento emergente: o que dizem as pesquisas

Esta etapa da pesquisa buscou compreender a trajetória do letramento na fase inicial de leitura e de escrita, bem como a relação existente com as práticas pedagógicas de ensino. Dentre os materiais utilizados, selecionamos a Escala de letramento emergente proposta por Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998). A escolha por esse instrumento se deu por seus componentes tratarem pontos que interessam à pesquisa, sendo sua aplicação possível no contexto escolar, podendo ser utilizada com atividades do cotidiano da sala de aula.

A escala de letramento foi selecionada após a leitura de alguns artigos por trazer indicadores relevantes para esta pesquisa. Para uma interpretação mais completa, sentimos necessidade de elaborar o Estado da Questão, selecionando pesquisas sobre letramento emergente.

Iniciamos a construção do Estado da Questão por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a escolha da plataforma foi pela integração que ela realiza nos sistemas de informação de teses e de dissertações existentes, acessando por uma única plataforma uma diversidade de textos referentes à busca.

Os estudos realizados, a partir da realização de levantamento de fontes para a composição do Estado da Questão (EQ) desta pesquisa, auxiliaram a construção da contextualização sobre o letramento emergente e também no delineamento dos objetivos.

A metodologia utilizada para acessar o acervo que resultou no Estado da Questão foi uma etapa importante para compreender o que está sendo produzido nessa temática específica de pesquisa. Lustosa e Almada (2019) ressaltam que o EQ perpassa por todas as etapas do estudo acadêmico e contribui para a definição dos objetivos, auxiliando a identificar discussões de relevância para a investigação. O caminho percorrido por meio do Estado da Questão tem a finalidade de compreender elementos desta investigação, a partir do levantamento bibliográfico, possibilitando ao pesquisador se aprofundar sobre o tema e ampliar o olhar sobre as questões acerca desse conhecimento.

Os estudos realizados por meio do levantamento de textos, pelo Estado da Questão, possibilitaram a análise dos textos e a utilização da escala de letramento emergente na pesquisa (QUADRO 1). Essa etapa inicial foi fundamental para o conhecimento do que está sendo produzido acerca do tema investigado. Ademais, as leituras realizadas com o levantamento do Estado da Questão auxiliaram a elaboração e a contextualização da temática da pesquisa.

O EQ contribui, portanto, para a elaboração de um texto consistente, porquanto norteado por um estudo criterioso que excede o levantamento bibliográfico e permite ao pesquisador situar a abrangência de seu objeto de investigação na produção científica à sua disposição (Menezes; Nóbrega-Therrien; Luz, 2018, p. 2).

Quadro 1 – Descritor: Letramento emergente.

Autor	Título	Objetivo	Natureza do estudo
1. Conti, Lilian Maria Carminato	Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual.	Estruturar, aplicar e analisar um programa de promoção do Letramento Emergente para alunos pré-escolares com deficiência intelectual pautado na abordagem de ensino caracterizada como leitura compartilhada;	Dissertação
2. Barbosa, Esmeralda Aparecida de Oliveira	Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.	Examinar o aproveitamento referentes às habilidades de letramento emergente e às habilidades de leituras básicas apresentadas por um grupo de alunos com deficiência intelectual.	Dissertação
3. Dias, Mirian Vieira Batista	Promoção do letramento emergente de crianças com Síndrome de Down.	Investigar condições para promoção do letramento emergente de alunos com deficiência intelectual	Dissertação

Fonte: Elaboração própria (2023).

A pesquisa de Conti (2014), autora número 1, aborda as relações do letramento emergente e o processo de aquisição da leitura e da escrita. A pesquisadora evidenciou

habilidades e conhecimentos adquiridos antes de as crianças entrarem no ensino fundamental. Segundo Conti (2014), a qual cita significativos autores da área do letramento (Ferreiro; Teberoski, 1985; Snow; Burns; Griffin, 1998; Sulzby; Teale, 1991), as interações das crianças com adultos em situações de leitura e de escrita apoiam o desenvolvimento do letramento emergente.

Nessa perspectiva, entende-se que os conhecimentos adquiridos desde o início da vida da criança e as aprendizagens durante a educação infantil são de extrema importância para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita

Cumprir destacar que o termo *letramento emergente* surgiu na década de 1980, como tentativa de unir diferentes termos para referir-se ao período que antecede a fase escolar formal da aprendizagem da leitura e da escrita. O termo foi proposto, segundo Conti (2014), por Sulzby e Teale (1991) e definido como: comportamentos de leitura e de escrita que precedem a alfabetização convencional.

As aprendizagens que permeiam esse processo são resultado das interações informais que a criança vivencia com materiais escritos e das observações que faz acerca dos comportamentos realizados pelos adultos em ambientes letrados. Pesquisas realizadas por Lonigan *et al.* (2012 *apud* Conti, 2014) identificaram relação entre as competências de letramento emergente com as desenvolvidas no período da alfabetização, e são essas competências que se tornam base para o sucesso na aquisição das habilidades formais de leitura e de escrita.

Durante a referida investigação, constatou-se que conhecimentos da escrita, princípio alfabético, escrita do nome, consciência fonológica e desenvolvimento do vocabulário foram preditores moderados para aquisição de leitura e de escrita, considerando, portanto, a importância dos anos da educação infantil na construção da base para a aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental.

Resultados mostraram que, dentre as intervenções planejadas, a leitura de livro compartilhada como modalidade de leitura dialógica trouxe significativas habilidades de linguagem oral, como a compreensão de história, posição correta de segurar o livro, ler da esquerda para a direita, manuseio, diferenciar imagem de escrita dentre outras.

A pesquisa também enfatizou a relevância dessas experiências no contexto familiar, afirmando que crianças provenientes de ambientes familiares pouco letrados podem interferir no processo de desenvolvimento do letramento emergente, mesmo vivenciando experiências letradas na escola.

Conti (2014) afirma que o acesso à diversidade de recursos pedagógicos ajuda a desenvolver habilidades cognitivas, motoras, de linguagem e socialização, as quais auxiliam na promoção do letramento emergente.

Na pesquisa de Barbosa (2014), baseada nos autores Sulzby e Teale (1991), Snow, Burns e Griffin (1998), Ferreiro e Teberoski (1985), há evidências de que as habilidades de letramento emergente representam uma base para o sucesso na aquisição formal da leitura no ensino fundamental e que a interação da criança com adultos, em situações que envolvem leitura e escrita, ajudam no desenvolvimento do letramento emergente.

Alguns estudos identificaram condições relevantes para o desenvolvimento do letramento emergente no contexto familiar, são eles: a exploração de materiais escritos, interação com adultos em eventos de escrita e observação de modelos letrados.

Barbosa (2014), em pesquisas referentes ao processo de aquisição da leitura, evidencia que essas habilidades, quando adquiridas antes de as crianças entrarem no ensino fundamental, são base para esse desenvolvimento.

Para Dias (2016), a educação infantil desempenha importante papel na promoção do letramento quando a criança tem um contato significativo com a leitura e a escrita, as quais proporcionam a percepção da função social, tornando os sujeitos ativos, atribuindo sentido ao que se aprende, sendo estas construtoras dos conceitos de leitura e de escrita. Sendo assim, o letramento emergente é a primeira fase do letramento, iniciando desde o nascimento até a capacidade da leitura e da escrita convencional. Por isso, a importância de refletir sobre o processo de letramento, o qual deve acontecer antes de a criança estar de fato alfabetizada. Vale ressaltar que o letramento não se encerra com a alfabetização, já que é um processo contínuo vinculado às práticas sociais de linguagem ao longo da vida.

A pesquisadora evidencia estudos que tratam da alfabetização de crianças com deficiência intelectual e considera que abordagens descontextualizadas não são eficientes para a aquisição desse processo, muito menos quando diminuídas as expectativas em relação à aprendizagem dos alunos. Isso pode ser notado nas atividades diferenciadas para alunos com deficiência, as quais, na sua maioria, apresentam-se com o nível reduzido quanto aos conteúdos do currículo.

Dias (2016) reflete sobre a ideia de determinar pré-requisitos para a alfabetização, atribuindo a maturação biológica ou mesmo as habilidades necessárias para ocorrer a aprendizagem da leitura. Esse pensamento ultrapassado contribui para que alunos com deficiência intelectual tenham experiências distintas aos demais sem deficiência no período escolar, aumentando a possibilidade de o discente com deficiência restringir o currículo escolar

apenas aos conhecimentos básicos de alfabetização, como: escrita do nome, discriminação visual e auditiva das letras, palavras e seus sons.

### ***2.1.1 O que se sabe sobre a escala de letramento emergente?***

A escala de letramento emergente caracteriza-se por representar habilidades de letramento prévio à aprendizagem convencional da leitura e da escrita. A escala foi criada pelos autores Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998) com o objetivo de avaliar o impacto de um programa de letramento emergente desenvolvido no lar de crianças com deficiência intelectual.

O instrumento é composto por 12 itens: Interesse em livros, Interesse durante a leitura de histórias feita pelo adulto, Participação ativa durante a leitura de histórias, Manuseio dos livros, Orientação na leitura, Apresentação de conceitos sobre escrita, Relação entre palavra falada e palavra escrita, Funções da escrita, Reconhecimento de palavras escritas presentes no ambiente, Reconhecimento do primeiro nome, Leitura de faz de conta, Traçado e evidência do princípio alfabético.

A escala foi adaptada em 2002, por Fernandes, para crianças brasileiras com deficiência intelectual. A pontuação varia de 0 a 65 e reflete o grau de letramento emergente na criança, valores mais baixos representam pouco letramento, e valores maiores representam alto letramento emergente.

No presente estudo, a escala foi aplicada em colaboração com a professora da sala, considerando a importância de sua participação para viabilizar a aplicação do instrumento e contribuir para uma coleta de dados contextualizada na prática pedagógica. A intenção com a utilização da escala não foi avaliar a pontuação, mas o que se pode obter sobre cada ponto a ser avaliado, fortalecendo discussões e possibilidades que podem ser exploradas acerca dos aspectos de letramento emergente.

Trazer o referido instrumento para a pesquisa bem como buscar informações sobre pesquisas anteriores nos auxilia a observar o processo de letramento, de forma mais detalhada, em que a criança está envolvida.

O termo letramento emergente rompeu com a ideia de que as crianças não estavam prontas para se tornarem leitores até alcançarem a idade ou maturidade específica para essa ação. Rohde (2015 *apud* Walter, 2017) afirma que conceitos de leitura emergem nas crianças antes que sejam formalmente submetidas ao aprendizado formal da leitura, não havendo um período neurologicamente propício para essa aprendizagem.

Em busca de tais informações sobre o letramento emergente, procuramos conhecer o programa que é uma adaptação brasileira do Falar, Ler e Escrever – FLE-JI (Viana; Ribeiro, 2014), desenvolvido na Universidade do Minho, o programa DECOLE (Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente), que objetiva possibilitar que as docentes pensem em atividades que contribuam para o desenvolvimento de competências de letramento emergente.

A investigação que resultou em um livro se deu pelo possível impacto dessas competências na aprendizagem da leitura e da escrita. Para as autoras Viana, Ribeiro e Barrera (2017), promover práticas que expandem o desenvolvimento de competências e de motivação para leitura e escrita, em uma vertente não escolarizante, pode trazer êxito nesse processo de aprendizagem além de contribuir para que o professor desenvolva com autonomia propostas que explorem a promoção das competências de letramento emergente.

As habilidades em destaque, nessa obra citada acima, são: linguagem oral, os conhecimentos a respeito do material impresso, as habilidades de consciência fonológica e morfossintática e a motivação para as atividades de leitura e escrita. Desde a educação infantil, o trabalho pedagógico é voltado para as orientações que norteiam esse desenvolvimento conduzindo práticas que proporcionem o interesse pela leitura de histórias, conhecer a diversidade de gêneros escritos, manuseio de portadores de texto dentre outras.

Viana, Ribeiro e Barrera (2017) trazem propostas que desenvolvem o letramento emergente não como ideia de pré-requisito ou antecipação do próximo nível de ensino, muito menos como uma preparação para o ensino fundamental, mas sim como uma contribuição facilitadora da aprendizagem da leitura e da escrita.

Para as autoras, esse processo é fundamental para a apropriação da leitura e da escrita como instrumentos culturais, estabelecendo relações positivas com a linguagem, produzindo nelas o desejo de aprender a ler e a escrever. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), consolidadas em temas como alfabetização e letramento, mostram que as crianças se apropriam da leitura e da escrita antes de aprenderem a ler e a escrever, construindo conhecimentos sobre sua utilidade e funcionamento. Sobre isso, podemos afirmar que “a heterogeneidade das competências e dos conhecimentos que integram o conceito de letramento emergente o faz ser concebido como multifacetado e abrangendo conhecimentos conceituais e processuais relacionados com a linguagem escrita” (Viana; Cruz; Cadime, 2017, p. 17).

De acordo com Viana, Cruz e Cadime (2017), o conceito de pré-requisito deu lugar ao conceito de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita, sendo essas aprendizagens de natureza cultural. É preciso proporcionar um conjunto de experiências que

facilitem o desenvolvimento de hipóteses e de conhecimentos sobre a linguagem escrita, bem como sobre a funcionalidade de ler e escrever e despertar a motivação dessa aprendizagem.

Buscando compreender os componentes da escala que avaliam essas habilidades, interessou-nos observar o letramento emergente em crianças com deficiência intelectual que estudam no 2º ano do ensino fundamental.

## **2.2 Letramento(s) e alfabetização: a leitura e a escrita como práticas sociais**

O referencial teórico base desta pesquisa apresenta autores de relevância no que se refere ao tema proposto, trazendo concepções sobre alfabetização, letramento e estudos que versam sobre os Novos Letramentos, a partir do referencial teórico Street (1984, 2010, 2013, 2014), Barton e Hamilton (2000), Soares (2009), Kleiman, (2006, 2008, 2009), Rojo (2009).

Inicialmente trazemos diferentes termos utilizados para descrever a apropriação da leitura e da escrita, especialmente no que se refere à sua funcionalidade nos contextos sociais. O termo alfabetismo funcional, segundo Ribeiro (1997), surgiu nos Estados Unidos, na década de 1930, na Segunda Guerra, para indicar as pessoas que utilizavam a leitura e a escrita em contextos cotidianos.

O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Castell, Luke & MacLennan 1986). A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. (Ribeiro, 1997, p. 2).

Em meados da década de 1980, surgiu o termo “analfabetismo funcional” para pessoas que escreviam o seu nome, mas não realizavam a leitura de forma convencional ou apenas decodificavam sem utilizar a leitura e a escrita como práticas funcionais do cotidiano.

Somente em 1986, segundo Soares (2004), foi citada pela primeira vez a palavra letramento no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), de Mary Kato. A palavra letramento logo começou a aparecer no texto de outros autores que são referências na área da linguística, como: Tfouni (1998), Kleiman (1995), Soares (1998), Rojo (1998), Marcuschi (2001) e Mortatti (2004).

Após a concepção de letramento no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, autores diferenciaram a palavra alfabetização de letramento. Mas afinal, o que é

letramento? Soares (2009) explica que o termo expressou uma nova maneira de compreender a presença escrita no mundo social. A palavra que vem do latim: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever, considerando que essas habilidades trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas tanto para o indivíduo letrado quanto para o grupo social em que este é partícipe. Para a autora, o termo se faz necessário considerando que não basta apenas ler e escrever, é preciso saber fazer uso dessas habilidades e responder às exigências da sociedade.

Para Soares (2004), o termo alfabetização é a aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita, e letramento é o uso significativo no contexto social. Tfouni (1998) acrescenta que a alfabetização é um processo individual, o qual, no geral, acontece por meio da escolarização por instruções formais, porém já se sabe que o sujeito não precisa ser alfabetizado para ser letrado. As pessoas comumente, em atividades cotidianas, interagem com a escrita e com a leitura a partir de um processo de interações discursivas na sociedade letrada. Para Tfouni (1995), a alfabetização é a aquisição da escrita, e o letramento corresponde aos aspectos sócio-históricos dessa aquisição.

O letramento, para Goulart (2006), desenvolve no aluno práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais de uso constituídos culturalmente e dialogando com conhecimentos da vida cotidiana.

A pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985) tornou-se referência nas propostas de alfabetização. Ademais, Soares (2004) defende que a alfabetização deve ser significativa por meio de práticas sociais de leitura e de escrita sob aspectos sociais, cognitivos e culturais que compõem a sociedade letrada.

As crianças interagem com o mundo letrado logo no início de suas primeiras interações e chegam à escola com conhecimentos relativos à cultura letrada. Considerando a importância desse processo que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita, a pesquisa traz um tema relevante para a educação.

O letramento escolar para Street (1995) é uma prática que desenvolve habilidades de letramento específicas mais voltadas à aprendizagem individual, reforçando o modelo citado pelo autor, chamado letramento autônomo, o qual, para Street (2014), é um modelo de letramento baseado em um conjunto de práticas de leitura e de escrita não contextualizadas socialmente, promovendo uma aprendizagem mais restrita quanto aos domínios discursivos ou gêneros textuais.

Em oposição ao modelo autônomo de letramento que entende a leitura e a escrita como habilidades técnicas e neutras, Street (2014) propõe o conceito de letramento ideológico,

no qual essas práticas são vistas como construções sociais e culturais, sempre situadas em contextos específicos. Essa perspectiva reconhece que não há uma forma única de letramento, mas sim letramentos múltiplos, que variam conforme os grupos sociais e suas práticas cotidianas. Essa abordagem exige dos sujeitos não apenas o domínio técnico da leitura e da escrita, mas uma participação ativa, crítica e contextualizada nos usos que fazem dessas práticas. Para Street (1995 *apud* Colaço, 2012, p. 2):

[..] o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro se refere, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. No modelo autônomo, estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção de sentido do texto. Os pesquisadores dos novos estudos dos letramentos consideram que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita [...] enfatiza o processo ideológico de letramento, que propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares.

Mesmo os que ainda não leem e escrevem convencionalmente podem ser letrados em contextos fora da escola, sendo assim, é preciso considerar o conhecimento que as crianças têm acesso para de fato proporcionar um ambiente letrado favorecedor do processo de alfabetização de todos.

As práticas de letramento precisam ser significativas para o sujeito em processo de aquisição das habilidades leitoras, superando atividades de memorização e decodificação para a tradução de um simples significado. Nesse sentido, a alfabetização deve ir além do aprendizado mecânico da leitura e escrita, devendo ser vista como um processo dinâmico de apropriação e compreensão do mundo. É importante destacar que a proposta de formar alunos letrados deve ser o objetivo pedagógico atual alcançado por meio do letramento crítico.

Segundo Freire (2005), a alfabetização é um processo que compreende construir uma aprendizagem que promove autonomia de leitura e escrita. O autor considera que a alfabetização deve envolver o sujeito com o mundo a partir contexto sócio-histórico-cultural, alinhando-se com a concepção de letramento como prática social não se resumindo apenas ler e escrever palavras.

Portanto, os letramentos devem acontecer por meio da significação das práticas de escrita e de leitura contextualizadas socialmente. “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra.” (Freire, 2005, p. 21).

O contexto no qual a sociedade está inserida atualmente é marcado pela rápida circulação de informações, visto que uma notícia pode se tornar desatualizada instantes após ser divulgada. Essa rapidez de informações exige habilidades de compreensão cada vez mais desenvolvidas. Considerando esse contexto, a escola precisa acompanhar essa necessidade em prol de desenvolver habilidades que impulsionem a participação de crianças e jovens em situações sociais, para isso é preciso investir na formação linguística dos estudantes.

Os eventos de letramento proporcionam momentos concretos em que a leitura e a escrita são usadas em situações específicas, permitindo que as crianças atribuam sentido à aprendizagem por meio de atividades que envolvem a participação em contextos sociais reais.

De acordo com Kleiman (2006), o conceito de letramento do professor revela as práticas de leitura e de escrita pertinentes ao ambiente que atua, ou seja, para se tornar agentes de letramento, os docentes precisam conhecer as práticas sociais de uso da escrita. Portanto, conhecendo as experiências e os conhecimentos do aluno, o professor pode mobilizar recursos e conteúdos significativos para redefinir os letramentos(s) escolares(s).

Para isso, é preciso que os professores promovam atividades que as crianças percebam um significado para aprendizagem escrita, principalmente observando o contexto e a realidade de cada uma, levando em consideração que elas carregam experiências únicas quanto a vivências letradas e que muitas, pela sua condição social, foram privadas do acesso a materiais escritos e estímulos leitores. Nessa perspectiva, é preciso pensar em situações que mobilizem o interesse das crianças na participação dessas atividades.

Para o aluno ser letrado, não precisa necessariamente ser alfabetizado, porém, quando a criança adquire a aprendizagem da leitura e da escrita, ela amplia e enriquece suas possibilidades de participação nas variadas práticas sociais.

Rojo (2009) afirma que, mesmo não escolarizado, o sujeito participa de práticas sociais de linguagem em contextos sociais diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. Essa compreensão amplia a noção de letramento para além da escola, reconhecendo as múltiplas formas de uso da linguagem no cotidiano.

Nesse contexto ampliado, emerge um desafio importante: como garantir e mensurar o acesso efetivo a essas práticas sociais de leitura e escrita? É fundamental considerar a reflexão de Street (2014) sobre os diferentes níveis e formas de letramento, que indicam a diversidade e complexidade das práticas sociais ligadas à leitura e à escrita. Nesse sentido, Soares (2009) contribui ao refletir sobre as dificuldades de universalizar o letramento, uma vez que garantir acesso pleno a todas as práticas e habilidades de leitura e escrita envolve lidar com contextos culturais e sociais específicos. Por isso, faz mais sentido universalizar a alfabetização que é o

ensino das habilidades básicas de leitura e escrita do que o letramento, que, conforme a perspectiva ideológica, é constituído por práticas situadas e contextuais, com propósitos diversos e culturalmente determinados.

Para a autora, é um desafio universalizar o letramento, assim como avaliar e medir esse objeto. A autora demarca os 3 principais problemas referentes a esse desafio. O primeiro é conceitual e diz sobre a própria definição: dentre as definições existentes atualmente, qual é a mais precisa como parâmetro para avaliar? O segundo problema conceitual corresponde aos critérios usados para realizar essa avaliação e medição de maneira adequada. O terceiro é a junção do primeiro e do segundo e se preocupa com a definição do letramento para especificar critérios confiáveis para a avaliação e a medição.

A autora destaca a importância e a necessidade de avaliar o letramento em contextos escolares e extraescolares, porém ressalta a dificuldade de atender a pré-requisitos para realizar essa tarefa.

É necessário conhecer as trajetórias de letramento dos alunos bem como suas práticas culturais e compreender os significados que atribuem às práticas de letramento, sendo preciso reverter a situação de fracasso atribuída ao letramento de determinados grupos sociais. O docente, como agente de letramento, deve proporcionar ações motivadoras que objetivem a mobilidade social dos indivíduos.

Para Kleiman (2006), o professor agente de letramento é o mobilizador primário das capacidades e das habilidades do grupo, e deve fazer emergir as interações com significados que envolvam os discentes dentro da própria ação, tornando-os coautores dessa experiência. Essa concepção de letramento, centrada na mediação e na construção coletiva de sentidos, dialoga diretamente com a visão bakhtiniana de linguagem como prática social, fundamentada na interação entre sujeitos. É na troca entre interlocutores, nos diferentes contextos comunicativos e nas vozes que circulam nos discursos, que o sujeito constrói significados e se posiciona no mundo.

Para Bakhtin (2003), o dialogismo é o funcionamento real da linguagem, das práticas discursivas e da visão de mundo. A palavra é repleta de significados, interagindo entre os sujeitos intersubjetivamente.

A interação dialógica é a base para os discursos identitários dos sujeitos, é nela que se posicionam com autonomia e desenvolvem habilidades discursivas de resistência a posições de subordinação. A identidade leitora, por sua vez, pode situar o sujeito em uma postura crítica diante de ideologias que inferiorizam o indivíduo por questões sociais, contribuindo para sua atuação como agente transformador na busca por mudanças coletivas.

Para Kleiman (2007), a aprendizagem da leitura e da escrita é uma construção identitária principalmente quando ofertada a uma classe social desfavorecida, visto que envolve a participação em práticas sociais de grupos de interesses alheios e opositores.

Portanto, o professor também exerce um ato político sendo este agente de letramento e não apenas mediador do processo. Considerando esse aspecto político, as práticas de letramento devem ser inclusivas, contemplando todas as crianças que têm acesso à escola, rompendo práticas que constituem barreiras de aprendizagem, trazendo autonomia ao processo de ensino e revestindo práticas assimétricas que são aquelas do ensino tradicional que já não suprem por si só as necessidades na formação do sujeito letrado.

O posicionamento autônomo e o rompimento da assimetria são produtos do bom letramento, aquele que, em vez de constituir-se em mais uma barreira para a inclusão social, fortalece os sujeitos que adotam as práticas da cultura escrita na sua vida social. Em outras palavras, a apreensão de práticas da cultura escrita pode contribuir para o fortalecimento (empowering) de professores e alunos quando possibilita que esses indivíduos se repositionem em relação aos posicionamentos subalternos que frequentemente lhes são impostos. (Kleiman, 2006, p. 423).

Street (2014) fala sobre a natureza ideológica e cultural das práticas letradas, o autor realizou uma pesquisa colaborativa com Joanna Street acerca do “letramento cultural” (Hirsch, 1987; Bloom, 1987). Em um dos capítulos do livro *Letramentos sociais*, obteve o seguinte questionamento: Se existem múltiplos letramentos, como a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor?

As práticas letradas ainda são consideradas por instituições sociais como sinônimo de desempenho acadêmico. Ademais, os conceitos dominantes do letramento são um produto da sociedade patriarcal. Cumpre destacar ainda que o letramento não precisa ser vinculado à escolarização, outros letramentos não são inferiores a esse conhecimento. “Na prática, o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para a outra e, assim, conseqüentemente, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições” (Street, 2014, p. 53).

Para Street (2014), introduzir o letramento como uma prática social crítica é uma necessidade que rompe com o conceito conservador de letramento e supera a ideia de que é preciso atingir estágios ou níveis de leitura e de escrita mais avançados.

O autor diferencia os termos letramento autônomo de letramento ideológico e afirma que, no modelo ideológico, não se anulam os aspectos técnicos de leitura e de escrita, como a decodificação, correspondência som/forma e “dificuldades” de leitura, mas afirma que esses aspectos estão dentro de práticas sociais.

Em resumo, o modelo autônomo de letramento, conforme Street (2014), estuda aspectos técnicos independentes do contexto social, sendo caracterizado por considerar o letramento como uma variável independente, a qual acontece por meio da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico, em contrapartida, o modelo ideológico vê as práticas letradas ligadas, diretamente, a estruturas culturais.

O letramento está associado a práticas sociais que usam a escrita para uma finalidade específica dentro de um contexto, e não a competências individuais (Kleiman, 1995; Street, 1984). Segundo Kleiman (2008), o termo letramento surge com a necessidade de enfatizar o impacto social da escrita frente aos estudos de alfabetização, considerando valores, crenças, significados de onde emergem. O ensino tradicional, que traz a leitura e a escrita de forma mecânica, dificulta a compreensão do todo e não se reflete sobre a finalidade da escrita no contexto social.

Trazer eventos de letramento inseridos em contextos culturais e ideológicos, considerando a diversidade e heterogeneidade presente na sala de aula, ajudando a desenvolver o senso crítico, promovendo resgate da cultura local e o reconhecimento de suas origens, produz conhecimento histórico, auxiliando os alunos a se reconhecerem como sujeitos socioculturais.

A escola que trabalha na perspectiva de letramento ideológico a partir de fatos históricos ligados à sua experiência pessoal e cultural possibilita letramentos que podem transformar a realidade dos alunos considerando que somos influenciados pelas experiências.

Dessa forma, compreender como esse processo de letramento se desenvolve no contexto da educação inclusiva, especialmente para crianças com deficiência intelectual, considerando suas especificidades, ajuda a garantir o acesso à aprendizagem da leitura e da escrita, promovendo estratégias que favoreçam sua participação ativa no ambiente escolar. Nesse sentido, a inclusão escolar não se limita ao acesso físico, mas à construção de um ensino que valoriza a diversidade e o direito da aprendizagem.

### **2.3 Educação inclusiva e o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**

Iniciamos, esta seção fazendo uma contextualização sobre os aspectos históricos relacionados à inclusão escolar das pessoas com deficiência. Ao longo da história percorrida pela educação especial, mudanças vêm ocorrendo, superando antigas práticas de institucionalização. O período de isolamento e segregação limitou, por bastante tempo, a participação dessas pessoas nos processos educativos e sociais.

A luta para a escolarização das pessoas com deficiência se intensificou após a Declaração de Salamanca, documento que orienta que todos os alunos, independente da sua condição física ou intelectual, sejam incluídos nas escolas comuns.

No passado não muito distante, elas tiveram o acesso negado no que se refere a frequentar escolas ou salas de aula comuns, somente classes especiais em instituições eram disponibilizadas como modalidade de ensino. Esse processo da inclusão das pessoas com deficiência, segundo Figueiredo (2010), foi marcado por maus-tratos, superstições, exclusões e atitudes segregadoras.

A partir dos anos 90, quando o discurso da inclusão se disseminou no Brasil, mudanças significativas ocorreram até a elaboração, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Ainda assim, os alunos com deficiência chegaram às classes comuns, mas as práticas de exclusão continuaram e continuam nas escolas, reforçadas pelo paradigma da normalização.

Em decorrência dessa realidade, em 2008, foi regulamentado, pelo Decreto n.º 6571, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que surgiu para dar apoio complementar e suplementar à formação escolar com o objetivo de eliminar as barreiras que dificultam o processo de aquisição do conhecimento. Para Lustosa e Figueiredo (2021), o AEE tem por finalidade equiparar as oportunidades de ensino, eliminando barreiras para o desenvolvimento e aprendizagem.

Após a década de 1990, as ações educacionais inclusivas contribuíram para o desenvolvimento social das pessoas com deficiência, apesar das taxas de analfabetismo e evasão escolar. Para Lustosa (2009), a inclusão precisa levar em consideração as necessidades da comunidade escolar, possibilitando discussões que disseminem a todos os envolvidos nesse processo.

Existem diferentes barreiras que dificultam a inclusão e impedem o acesso ao conhecimento dos alunos com deficiência intelectual no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para as reais especificidades dos estudantes com deficiência. Diante disso, é preciso minimizar as barreiras que dificultam a sua inclusão na escola regular, em especial no contexto da sala de aula comum.

É preciso ir em busca de novos saberes que promovam reflexões e atitudes diferentes daquelas cotidianas e arcaicas, ou seja, experiências e estratégias de mediação que elevem as habilidades cognitivas, sociais e metacognitivas de forma integrada e contextual na sala de aula comum com os alunos com deficiência.

Mapurunga (2021), em sua pesquisa, reafirma a existência de uma sociedade capacitista<sup>1</sup> em que pessoas com deficiência enfrentam barreiras diárias que negam os seus direitos e diminuem ou até mesmo impossibilitam o seu desenvolvimento, gerando impactos sociais e pessoais. As experiências que negam o acesso a bens e serviços comuns a todos, em diferentes contextos sociais, dificultam a pessoa com deficiência de viver em condições de igualdade.

Nesse contexto, a participação e o envolvimento nos eventos de letramento integram o processo de inclusão escolar, por promover sua autonomia e participação ativa na sociedade, ampliando sua visão crítica, questionando narrativas que o inferiorizam e reconhecendo os mecanismos sociais que reforçam desigualdades.

### ***2.3.1 A singularidade no processo de aprendizagem em crianças com deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural***

Esse estudo também apresenta o processo de ensino aprendizagem na perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky. Sua obra traz a importância do contexto sociocultural no processo de desenvolvimento da criança com deficiência, segundo o autor, o desenvolvimento humano é um produto social de suas interações.

O contexto histórico-cultural é um aspecto relevante para a construção de identidade dos alunos ao considerar as suas vivências culturais, as atividades pedagógicas alinhadas a esse contexto podem tornar o processo de letramento mais significativo e mais próximo à realidade de cada estudante.

Nesse contexto, é preciso considerar que o desenvolvimento, segundo Vygotsky (1997), vincula-se às condições concretas do grupo social em que o sujeito está inserido. A Teoria Sócio-histórica de Vygotsky apresenta o contexto sócio-histórico como essencial contribuição para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, quebrando o paradigma que ainda podemos encontrar nas escolas quanto à concepção de alguns professores(as) que atribuem a não aprendizagem da criança exclusivamente a sua deficiência.

Sendo assim, é importante oferecer e pensar estratégias de interações significativas, incluindo todos os alunos, não entrando no senso comum de que o aluno com deficiência intelectual ou dificuldade no processo cognitivo deve ter um acesso limitado a conteúdos

---

<sup>1</sup> discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência, baseados na ideia de que elas são inferiores ou incapazes devido à sua condição.

comuns da série atual de ensino, acreditando, muitas vezes, que a falta de abstração, comumente presente no desenvolvimento cognitivo dessas crianças, impossibilita a aprendizagem.

Nessa perspectiva, é essencial considerar o sujeito a partir de seus conhecimentos prévios e reconhecer suas múltiplas possibilidades de aprendizagem por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida por Vygotsky (1997) como a distância entre o nível de desenvolvimento real — aquilo que a criança é capaz de realizar de forma autônoma — e o desenvolvimento potencial — o que ela consegue realizar com a mediação de um outro. A partir desse entendimento, é possível oferecer ferramentas adequadas que favoreçam o avanço da aprendizagem, respeitando os ciclos de maturação e as particularidades de cada etapa do desenvolvimento.

Silva (2019) reafirma, em sua pesquisa, a necessidade de se aprender mais sobre a constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das pessoas no contexto escolar. Para a autora, a partir de mediações adequadas, as crianças com deficiência intelectual (DI) ampliam as possibilidades quanto ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, por isso a importância da escola oferecer um ensino capaz de contribuir com o processo de mediação de todos os alunos, pois, mesmo que não tenha criança com deficiência, a sala de aula comum é heterogênea, considerando a diversidade dos sujeitos.

Os processos de aprendizagem são inerentes à condição humana visto que, desde o nascimento, os seres humanos se desenvolvem a partir de situações elementares a elaborações mentais mais complexas (Vygotsky, 1989). É por meio de processos de aprendizagem que as crianças se inserem no processo historicamente construído na sociedade.

A aprendizagem decorrente das experiências individuais e coletivas é fruto das interações em que o sujeito aprende à medida que estabelece significado, sentido e valores culturalmente construídos. O processo educativo pode ocorrer de formas diversas, indo além dos padrões tradicionalmente valorizados no ambiente escolar. No caso de alunos com deficiência intelectual, essas formas alternativas de aprender muitas vezes não são reconhecidas ou são subestimadas, o que contribui para a invisibilização de seus processos e avanços dentro do contexto educativo.

Nessa perspectiva, a heterogeneidade apontada pela Teoria Histórico-Cultural é uma característica comum ao grupo social e beneficia as relações humanas. Vygotsky (1989) considera o fator biológico, mas ressalta o fator social visto sua relevância no desenvolvimento humano. Para o autor, a aprendizagem é resultado da atividade social em um processo contínuo e permanente e ocorre em diferentes espaços.

Esse processo começa antes da chegada da criança à escola, pois, à medida que ela aprende algo novo, processos internos de desenvolvimento são influenciados pelas relações que se estabelecem.

O processo de maturação definido individualmente faz parte do desenvolvimento, mas é a aprendizagem que é considerada impulsionadora desse processo. Para Oliveira (2010), os processos sócio-históricos incluem a interdependência dos indivíduos envolvidos a partir do contato com a realidade, meio ambiente e outras pessoas se diferenciando de fatores inatos, como os processos naturais do desenvolvimento.

A aprendizagem de crianças com deficiência intelectual requer uma compreensão mais ampla dos processos de desenvolvimento humano, para além da aprendizagem estritamente escolar. Nos estudos da defectologia de Vygotsky (2021), entende-se que o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual segue os mesmos princípios gerais do desenvolvimento humano, diferenciando-se, no entanto, pela reorganização das estruturas envolvidas nesse processo.

Assim, o desenvolvimento da criança com deficiência não deve ser compreendido como inferior, mas sim como um processo que apresenta especificidades em sua dinâmica. Nesse sentido, a redução do currículo escolar não se configura como uma alternativa pedagógica adequada, pois tal medida pode comprometer o acesso dessas crianças a experiências formativas significativas.

Os desafios no processo de aquisição de leitura e escrita, enfrentados pelas crianças com deficiência intelectual, não podem se concretizar como impedimento para desenvolver suas aprendizagens, pois eles não são advindos apenas de condições orgânicas, mas também das barreiras constituídas socialmente. Essa compreensão articula aspectos biológicos e sociais, como afirma Carvalho (2006):

Síntese entre os aspectos orgânicos (biológicos) e os aspectos psicossociais em jogo na vida do sujeito e postula que nesse processo é precisamente a indeterminação genética das ações humanas que abre a possibilidade de sua transformação, da diversidade de suas formas de realização nas interações sociais (Carvalho, 2006, p. 33).

Para Bordin e Sheid (2019), os processos de aprendizagem são inerentes à condição humana, pois, desde o nascimento, o ser humano tem seu desenvolvimento pautado na aprendizagem, que ocorre de diferentes maneiras, das atividades mais elementares até elaborações mentais mais sofisticadas.

Fazendo um recorte para o contexto escolar, é nas interações com seus pares e com os recursos pensados estrategicamente para a necessidade de cada um que as crianças se desenvolvem de distintas formas por meio de experiências individuais e coletivas.

Lustosa (2009), em sua tese, enfatiza a importância das práticas pedagógicas no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual (DI). Segundo a autora, essas crianças apresentam um melhor aproveitamento quando têm acesso aos mesmos materiais e participam das mesmas atividades que seus colegas sem deficiência, em comparação àquelas que são excluídas dessas experiências.

[...] a inserção desses alunos com deficiência no sistema comum de ensino se apresenta ainda em duas dimensões de exclusão a serem combatidas: uma, que ocorre no exterior do sistema (concretizada na negação do acesso ao espaço escolar, expressa na não aceitação da matrícula ou na indicação para a família procurar escolas especializadas); e outra, não menos grave, ocorrente no próprio interior do sistema, camuflada por uma pseudo inclusão, ou seja, o aluno frequenta regularmente a escola, no entanto, pouco é realizado pedagogicamente para favorecer o seu desenvolvimento e aprendizagem (Lustosa, 2009, p. 28).

A citação enfatiza a necessidade de as ações pedagógicas em sala de aula possibilitarem o desenvolvimento do sujeito sem enaltecer a deficiência, tão acentuada no contexto escolar, desconsiderando, muitas vezes, a singularidade de cada um.

Ferreira (2009) afirma que o ensino reduzido ou limitado quanto aos objetivos definidos na etapa de ensino vigente acaba por não ter conexão com o conhecimento que circula nas práticas sociais. Acreditamos na relevância da prática pedagógica do professor quando utiliza estratégias que desenvolvem habilidades que superam barreiras e oportunizam a autonomia e a interação na sociedade letrada além de favorecer a inclusão das crianças com deficiência intelectual quanto à preparação para autonomia social frente à luta pelos seus direitos na sociedade que historicamente é considerada excludente.

O trabalho pedagógico deve ser norteado pelo currículo prescrito para todos os alunos, oportunizando que discentes com deficiência intelectual aprendam colaborativamente com seus pares, respeitando e valorizando as diferenças e singularidades de cada um.

Para Poulin (2010), o aluno com deficiência intelectual deve ser protagonista do processo de aprendizagem, os professores precisam identificar as competências desses alunos e buscar meios para atender às suas especificidades, superando a imagem de incapacidade que, muitas vezes, é atribuída, bem como possibilitando a construção de aprendizagens entre pares para garantir a socialização e interação social.

A deficiência intelectual não impede o desenvolvimento da leitura e da escrita. O professor deve buscar estratégias para avançar os alunos em seus diferentes níveis, propondo atividades significativas e acompanhando as hipóteses de leitura e escrita de todos os alunos.

Segundo Nunes e Lustosa (2019), as mediações das práticas pedagógicas com crianças com deficiência intelectual podem ampliar suas aprendizagens, visto que o conhecimento está diretamente associado às interações com o outro. As estratégias de ensino a partir do desenvolvimento das habilidades e da construção de conhecimentos que possibilitam uma ativa participação social rompem algumas barreiras impostas na sociedade capacitista<sup>1</sup>.

A escola, como instituição voltada para o ensino de conhecimentos socialmente construídos, possibilita, ou deveria possibilitar, o desenvolvimento das aptidões de todos os sujeitos em idade de escolarização. Nunes e Lustosa (2019) frisam que concepções que inferiorizam as potencialidades da referida deficiência impedem a eficácia das práticas e as ações dos docentes em leitura e escrita, portanto, é necessária uma mediação direta que proponha um acompanhamento frente à aprendizagem dos alunos.

Bordin e Scheid (2019), em suas pesquisas, revelam que muitos professores ainda relatam poucos saberes quanto à promoção do desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. Esse fato pode dificultar a compreensão da importância da mediação no processo de aprendizagem, além de reforçar estigmas sociais historicamente atribuídos às pessoas com deficiência, que frequentemente são vistas a partir de perspectivas marcadas por preconceito e exclusão.

Nessa perspectiva, a inclusão é um processo que interessa a todos, independentemente de sua condição, pois crianças sem deficiência também têm limitações e dificuldades que precisam ser atendidas no contexto escolar. É preciso assegurar à pessoa com deficiência a possibilidade de ter uma vida com dignidade e respeito em meio a uma sociedade complexa.

Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias do debate das ideias e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação (Aranha, 2001, p. 172).

Lustosa (2009, p. 42) afirma, em sua tese, que “a epistemologia da prática educativa se dá *a priori* pelo diálogo entre diversas concepções teóricas e múltiplas abordagens conceituais, bem como pela apresentação prospectiva de procedimentos, metodologias, objetivos ordenados na ação com e para determinados fins”.

Os saberes adquiridos na formação do professor e as concepções acerca dos alunos com deficiência, educação especial e inclusiva influenciam diretamente o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Para ter uma mediação que atenda às necessidades do aluno, o professor precisa ter, inicialmente, um objetivo, o qual necessita tratar desde o contexto escolar à aprendizagem do aluno.

Segundo Lustosa (2009), a mediação desempenha um papel fundamental ao criar condições para o desenvolvimento intelectual das crianças, sendo particularmente eficaz na escolarização de crianças com deficiência intelectual ou com outras necessidades específicas de aprendizagem, ampliando suas possibilidades de aprendizagem.

É fundamental o professor ter conhecimento acerca do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, conhecendo a forma como eles constroem suas habilidades, pois são eles os produtores das práticas pedagógicas e das mediações que possibilitam o acesso a esse conhecimento. Nesse contexto, buscamos observar instrumentos que venham a contribuir para a alfabetização das crianças com deficiência intelectual na perspectiva do letramento.

As crianças com alguma dificuldade escolar independente da sua natureza, necessitam de atitudes estimuladoras e positivas por parte dos professores. Tomemos como ilustrativa a discussão do aluno com deficiência intelectual, pela forma como ele é considerado em termos de representação coletiva, uma vez que eles consubstanciam os desafios (queixa dos professores) em lidar com suas especificidades em termos de ritmo e de tempo para as aquisições conceituais mais complexas (Lustosa, 2009, p. 50).

Para isso, faz-se necessário superar um desafio comum na escola que é a tendência à padronização do processo de aprendizagem, que muitas vezes desconsidera as diferentes formas de desenvolvimento. É preciso considerar que os processos de aprendizagem são individuais mesmo ocorrendo em sua coletividade. O sujeito aprende na relação com o outro que ensina, ocupando as duas posições simultaneamente, ora ele ensina, ora ele aprende, adquirindo conhecimento pelas experiências vivenciadas.

Pesquisas recentes, como a de Santana e Lustosa (2022), mostram que as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita podem se dar por motivos intrínsecos ou extrínsecos ao sujeito aprendente. Fatores internos e externos influenciam o processo e devem ser observados incluindo fatores orgânicos, psicológicos, ambientais ou outros específicos, como transtornos de aprendizagem. O processo de aprendizagem de todos os sujeitos pode sofrer influências de diversos fatores, por isso a importância de proporcionar interações que elevem o potencial de aprendizagem.

A partir de seus estudos, Mantoan (2001) afirma que a criança com deficiência intelectual desenvolve suas capacidades cognitivas no contexto escolar a partir da solicitação do meio, ou seja, a partir de uma prática educativa que seja favorecedora desse processo.

Para Mantoan (2015), o ensino individualizado para alunos com deficiência intelectual ou dificuldade na aprendizagem não é uma solução inclusiva, pois não se deve diferenciar o aluno pela sua deficiência. Esse ensino segrega o discente dentro da própria sala de aula, pois a inclusão não prevê métodos específicos para cada deficiência. Cada ser, cada criança, cada aluno tem sua individualidade, e a deficiência não está à frente dos seus potenciais. “Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar novas gerações e não apenas os mais capacitados” (Mantoan, 2015, p. 69).

Este é um grande desafio para a escola inclusiva, conforme aponta Mantoan (2015): superar modelos e concepções meritocráticas, elitistas e condutistas, ainda pautados na mera transmissão de conhecimentos, muitas vezes inacessíveis a todos os alunos. Nesse contexto, a sala de aula deve se constituir como um espaço de investigação e experimentação, no qual as atividades propostas sejam desafiadoras e motivadoras, sem excluir aqueles que, segundo os critérios tradicionais do sistema escolar, são frequentemente rotulados como incapazes ou insuficientemente preparados para acompanhar o processo, desconsiderando suas reais potencialidades e formas alternativas de aprender, evitando, assim, práticas que reduzam seu potencial por meio de tarefas simplificadas.

Para ensinar na perspectiva inclusiva, o professor precisa promover situações de aprendizagem com diferentes possibilidades, investigando a singularidade de cada um em um ambiente propício à experiência e significados, garantindo a diversidade de opiniões. A diferença e a heterogeneidade não devem ser excluídas em razão de homogeneizar a sala e enquadrar os alunos dentro de um perfil “desejável” no âmbito escolar. A perspectiva da educação inclusiva deve ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino. A adaptação em atividades de forma que limitar o direito de participação do estudante e restringir sua autonomia nas aulas configura, na prática, uma forma velada de exclusão.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos percorridos na investigação, visando compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula contribuem para o avanço das habilidades iniciais de leitura e escrita de crianças com deficiência intelectual. Partindo da investigação qualitativa que se molda nas observações realizadas na escola, realizamos a coleta de informações e dados a fim de compreendermos os indícios do processo de letramento das crianças com deficiência intelectual. Os fundamentos teóricos da escolha metodológica são baseados no pensamento dos autores Minayo (1993; 2001), Ibiapina (1997), Bodgan e Biklen (1994) e Afonso (2005).

Essa pesquisa adota uma perspectiva qualitativa buscando compreender como ocorrem as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, considerando as vivências e perspectivas dos envolvidos, o que permite observar os processos educativos de forma mais próxima da realidade em que se desenvolvem.

Segundo Afonso (2005), a abordagem qualitativa da pesquisa identifica, descreve e interpreta as situações vivenciadas no contexto escolar, sendo possível coletar opiniões de diferentes sujeitos, obtendo aspectos verídicos que permitem interpretar a realidade social.

A interpretação dessa realidade, segundo o autor, tem como princípio a compreensão do contexto social da escola a partir da interação com os sujeitos e das situações vivenciadas no cotidiano escolar, buscando interpretar a prática educativa e os fenômenos que ocorrem no ambiente escolar a partir da vivência e da compreensão da realidade local.

Para Afonso (2005) essa investigação privilegia a observação e a análise contextualizada dos sujeitos envolvidos no processo, considerando as especificidades do ambiente escolar. A pesquisa qualitativa permite que os dados emergentes do contexto escolar sejam a base para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, é preciso acompanhar o processo educativo, dialogando com os participantes e interpretando as situações do ponto de vista daqueles que vivenciam o contexto.

Afonso (2005) destaca que a interpretação das situações vivenciadas no contexto da escola deve ser feita de forma reflexiva, permitindo, assim, que o pesquisador compreenda a dinâmica da escola de maneira abrangente, estabelecendo uma escuta ativa, refletindo e buscando por significados que emergem da realidade vivenciada pelos sujeitos da instituição de ensino.

Para Chizzoti (2010), a pesquisa qualitativa parte do dinamismo entre sujeito e objeto, entre o mundo real e o sujeito, centrando-se na compreensão das relações sociais.

Minayo (2003) afirma que esse interesse de pesquisa demanda postura ética e a relação entre a teoria e a prática.

O procedimento metodológico escolhido realizou a análise, refletindo e avaliando sobre os principais dados encontrados na pesquisa, possibilitando a aplicação de instrumentos metodológicos, compreendendo a relação dos participantes envolvidos da pesquisa com o objeto de estudo. Para Afonso (2005), bem como para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa insere-se em um paradigma de compreensão e interpretação na interdependência do objeto e do sujeito de investigação, resultando em um processo de construção e de reconstrução da realidade.

A investigação qualitativa possibilitou o entendimento das ações escolares relativas às práticas pedagógicas e ao letramento de crianças com deficiência intelectual, e permitiu a compreensão dos dados coletados a partir das situações vivenciadas, estabelecendo uma relação entre a teoria e as problemáticas existentes.

Os instrumentos foram selecionados na intenção de diminuir a subjetividade na interpretação para confiabilidade dos resultados, consistindo na recolha, organização e tratamento da informação, assim como na análise e interpretação. Para Afonso (2005), a avaliação dos dados baseia-se em 3 critérios: Fidedignidade, referente à consistência dos dados coletados; Validade em relação ao conhecimento que pretende produzir; e Representatividade do sujeito em relação ao que busca compreender.

As múltiplas possibilidades da abordagem qualitativa são um atributo de sua natureza que não se limitam à quantidade numérica, mas sim dizem respeito ao universo de significados, existentes na realidade, correspondendo a fenômenos que não podem ser reduzidos a quantidades.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p. 21).

O estudo foi realizado por meio da pesquisa de campo, que, segundo Minayo (2001), permite a aproximação do pesquisador com os atores que interagem diretamente com a realidade sobre a qual se buscam respostas, elaborando conhecimento empírico que enriquecem a pesquisa social.

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho (Minayo, 2001, p. 64).

Para Minayo (1993, p. 53), “o campo de pesquisa é como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”, oferecendo ao pesquisador aproximação com o objeto de estudo.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, na pesquisa de campo, os sujeitos realizam atividades da rotina, sendo esse ambiente, natural por excelência, o objeto de estudo dos pesquisadores. O investigador, aos poucos, vai aumentando o nível de confiança com o sujeito, e o contato passa a ser menos formal, incentivando-os a falar sobre assuntos da rotina escolar, com o respaldo ético de que aquelas informações coletadas serão apenas para cunho de pesquisa.

Para compreender a realidade do sujeito investigado, segundo os autores, o pesquisador precisa da sua aceitação para prosseguir com os avanços. A maioria dos estudos qualitativos envolvem o trabalho de campo, a observação participante, além da técnica de recolha de dados que contribui para a organização do estudo. Portanto, o primeiro passo da pesquisa de campo consiste na autorização da investigação por meio da abordagem objetiva, na qual, segundo Bogden e Biklen (1994), o pesquisador explica os interesses da investigação, podendo ter a colaboração dos sujeitos envolvidos. Todos os procedimentos seguiram os princípios éticos estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a voluntariedade da participação, o direito à desistência a qualquer momento, o sigilo das informações coletadas e a proteção da identidade dos participantes.

Bogden e Biklen (1994) sugerem respostas para possíveis perguntas nessa primeira fase da pesquisa. A primeira é: O que vamos fazer exatamente? Essa pergunta deve ser respondida com uma linguagem acessível e de forma objetiva, informando que precisará visitar a sala de aula algumas vezes para entender melhor situações relativas ao objeto investigado.

A segunda pergunta é: Vai interferir na rotina do professor? Podemos responder que a investigação não acontecerá de modo intrusivo e que será sensível aos problemas comumente presentes nas salas de aula.

A terceira pergunta é o que faremos com os resultados? Muitos professores se questionam sobre essa pergunta pelo receio de que algo negativo seja feito com as informações coletadas. Para responder, o pesquisador pode esclarecer o viés ético da investigação,

assegurando que não irá usar o nome do professor nem da escola. A utilização dos dados para a produção de um trabalho mais amplo, como dissertação ou tese, pode ser informada ao professor à medida que for ganhando sua confiança.

A quarta é a escolha do lócus de pesquisa, essa pergunta pode ser respondida engrandecendo o trabalho do docente se assim conhecê-lo, como comentar positivamente sobre o que sabe a respeito do referido trabalho docente, mencionando sua experiência, ensino ou domínio. A quinta é sobre os benefícios do estudo, a escola, por vezes, espera reciprocidade, então, oferecer um resumo simples de algumas observações pode ser válido, não mostrando aos sujeitos as escritas das observações feitas.

A pesquisa qualitativa em contato com os sujeitos participantes em busca de informações ressalta sua natureza investigativa. Assim, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16):

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a complexidade e em contexto natural.

Nesse sentido, escolhemos essa abordagem metodológica atendendo aos requisitos da pesquisa qualitativa, buscando analisar aspectos do letramento, a partir da observação das práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização de crianças com deficiência intelectual, a partir das atividades de letramento realizadas na sala de aula comum e dos instrumentais preenchidos com a colaboração da professora.

Para desenvolver reflexões relevantes no campo da alfabetização, letramento e inclusão de crianças com deficiência intelectual, inicialmente, propomos conhecer a realidade da sala de aula, entendendo que cada turma e que cada profissional estabelece determinada rotina, apresentando perfis de comportamentos diferentes e considerando a realidade da sala investigada. As observações realizadas no decorrer da pesquisa com os alunos não serão apenas por meio de instrumentos físicos, mas também pelas observações diárias das aulas, considerando as aprendizagens adquiridas pelos estudantes.

Para Freitas (2003), o pesquisador não só integra a pesquisa como é um instrumento dessa investigação, estabelecendo uma relação com os sujeitos do estudo, refletindo e ressignificando esse processo a partir de uma perspectiva dialógica e possibilitando repensar ações e práticas na sala de aula.

Segundo Garcia (2003), a pesquisa vai sendo costurada "de acordo com o que a realidade nos leva a fazer". Estar na escola possibilita delinear a pesquisa em função do

cotidiano, sendo importante, assim, considerar todos os aspectos existentes nessa realidade, as observações também mobilizam os caminhos que a investigação percorreu.

O momento de análise das informações obtidas com os instrumentos impulsionou reflexões sobre aspectos relativos ao ensino-aprendizagem, buscando encontrar possíveis contribuições que facilitem a aquisição da leitura e da escrita por parte das crianças com deficiência intelectual.

### **3.1 O lócus da pesquisa e os sujeitos participantes**

O lócus da pesquisa foram duas escolas públicas municipais de Fortaleza, com o objetivo de contribuir para os estudos do letramento, com um foco específico no aluno com deficiência intelectual. Considerando o contexto social que geralmente acomete a região periférica, as crianças carecem de oportunidades de crescimento social e humano marcadas por baixos índices de formação, pois, muitas vezes, o maior contato com práticas e eventos de letramento se dá na escola, a qual deve ser a maior influenciadora do desenvolvimento desse processo.

A pesquisa foi realizada especificamente em turmas do 2º ano do ensino fundamental. Tal série foi selecionada por integrar o “ciclo de alfabetização”, o qual objetiva que as crianças se alfabetizem até o fim desse período. Foi importante também considerar a relevância das turmas do 2º ano nas avaliações externas em larga escala, Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), cujos resultados são importantes instrumentos para a condução de políticas públicas e no direcionamento das metas de ensino e estratégias elaboradas pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC).

A fase inicial da etapa investigativa necessitou da autorização da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza para iniciar a pesquisa acadêmica, a qual aconteceu por meio de um processo interno com documentações, como: carta de apresentação, requerimento e termo de anuência assinado pelo diretor(a) escolar.

A autorização por parte dos sujeitos investigados marcou a relação inicial de troca que ocorreu entre pesquisador e docente, contribuindo para a investigação do objeto de estudo. Foi importante compartilhar com os participantes algumas informações peculiares à abordagem da pesquisa, a fim de estreitar a relação de confiança.

Depois de concedidas as autorizações, realizamos um levantamento com as possíveis escolas da pesquisa, o qual aconteceu por meio de convite enviado a algumas

professoras da rede Municipal de Fortaleza em turmas do segundo ano do ensino fundamental, as quais tinham, em suas salas, alunos com deficiência intelectual.

O processo para seleção das escolas aconteceu por meio dos seguintes procedimentos:

- a) Levantamento das escolas com base nas informações fornecidos pela Secretaria, com o nome das que tinham matriculadas crianças com deficiência intelectual;
- b) Visitas às escolas para a apresentação e concessão dos diretores escolares;
- c) Convite aos professores das turmas de interesse para observação, com as informações pertinentes à entrada na sala, detalhando os possíveis dias e horários.

A escolha das escolas foi pensada levando em consideração a organização do tempo e a mobilidade de deslocamento, bem como a disponibilidade e interesse das professoras em participarem do estudo.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram três professoras do 2º ano do ensino fundamental e, de cada uma de suas turmas, uma criança com deficiência intelectual, totalizando três crianças participantes. Os critérios para participação do professor na pesquisa foram:

- a) Ter devidamente, pelo menos, 1 aluno com deficiência intelectual matriculado na série comum de ensino;
- b) Ser professor do 2º ano do ensino fundamental (série escolhida por contemplar o ciclo de alfabetização);
- c) Concordar com todas as etapas advindas da pesquisa.

### **3.2 Fases da coleta**

As técnicas para a pesquisa de campo incluem instrumentos, como: observação direta, observação dos indicadores da escala de letramento emergente e instrumentais selecionados pela pesquisadora, sendo estes: a escala de letramento emergente proposta por Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998); a escala de investigação das atividades de letramento das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores; e o roteiro para observação de eventos de letramento. As formas de registro incluem: fotos e diário de campo. Entende-se que os instrumentos selecionados para a coleta têm potencial para responder às questões que norteiam a pesquisa.

A pesquisa aconteceu nas seguintes etapas descritas abaixo:

- a) 1ª etapa: Processos necessários para iniciar a pesquisa de campo;
- b) 2ª etapa: Aproximações com o campo de pesquisa;
- c) 3ª etapa: Pesquisa de campo;
- d) 4ª etapa: Análise dos dados.

**1ª etapa:** Processos necessários para iniciar a pesquisa de campo:

- a) Autorização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza;
- b) Submissão da pesquisa para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP);
- c) Convite aos professores que participaram da pesquisa.

**2ª etapa:** Aproximações com o campo de pesquisa:

Essa etapa consistiu na identificação de escolas que atendiam às necessidades da pesquisa. Primeiramente, iniciamos um processo juntamente à Secretaria Municipal de Educação referente a informações sobre as escolas que se enquadravam nos critérios selecionados para o estudo. Depois de analisar as possíveis instituições, iniciamos aproximações e visitas em busca de professores que aceitassem participar voluntariamente da investigação.

**3ª etapa:** Pesquisa de campo:

Essa terceira etapa foi dividida em dois momentos. No primeiro, ocorreu a observação direta das práticas em sala de aula, realizada durante períodos de aproximadamente quatro aulas por visita, observando também a rotina na sala e as atividades realizadas no cotidiano, coletando informações que podiam ser pertinentes para a pesquisa, conhecendo os materiais didáticos utilizados, as avaliações realizadas pelas crianças e as estratégias comumente utilizadas pelas professoras.

No segundo momento, ocorreu a observação das crianças utilizando a escala de letramento emergente e os instrumentais selecionados, respondidos com a colaboração da professora a partir dos dados coletados.

Portanto, essa etapa da pesquisa de campo inclui:

- a) observação direta das práticas pedagógicas em sala de aula;
- b) observação das crianças, utilizando escala com indicadores e roteiros de observações.

Todas as informações coletadas foram registradas em diário de campo que constituiram objeto de análise para favorecer a compreensão do processo de letramento a partir das práticas desenvolvidas na escola.

**4ª etapa:** Análise dos dados:

A quarta etapa da pesquisa foi a análise de todas as informações coletadas na pesquisa de campo em busca de responder os questionamentos que deram origem à construção dos objetivos específicos para compreender o objetivo geral sobre as práticas pedagógicas de letramento, bem como suas contribuições ao processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual. O método se deu por meio da análise temática reflexiva (ATR), descrevendo eventos e situações e inferindo conhecimentos relativos aos objetivos propostos.

### ***3.2.1 A etapa de observação***

A etapa de observação visa a coletar dados que possam responder os objetivos da pesquisa, analisando práticas pedagógicas, com foco no letramento e na aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, refletindo sobre esse processo e trazendo contribuições para envolvidos: professora, pesquisadora e aluno.

Adentrar na relação professor-aluno ao observar singularidades que revelam os sentidos e significados das interações nas práticas pedagógicas de letramento e na inclusão escolar busca compreender relações sociais, culturais e históricas do aluno com deficiência intelectual durante os eventos e práticas de letramento que participam na escola.

Compreender o processo do letramento exige do pesquisador que investigue quais eventos e práticas de letramento são vivenciados diariamente na escola e as especificidades nas atividades escolares. Observar as vivências e experiências dos alunos de uma turma de 2<sup>o</sup> ano do ensino fundamental a partir da observação da rotina escolar envolve um olhar atento no acompanhamento das atividades, interações com os colegas, conversas entre os pares incluindo as expressões e sentimentos das crianças diante do envolvimento nas diversas situações que envolvem o processo de letramento dentre outros indicadores a serem registrados em diário de campo por meio das descrições das percepções e interpretações ocorridas no lócus.

A observação precisa ser registrada em detalhes, Tura (2003) recomenda ainda anotar para além dos fatos ocorridos, processos de incertezas, indagações e perplexidades. Compreende que as situações do cotidiano das aulas são valiosas para a investigação que vai tecendo acontecimentos, experiências e registros escritos.

Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.

Para Triviños (2008), o objetivo da pesquisa qualitativa é compreender os fenômenos dentro de uma realidade complexa e indivisível, analisando tanto seus aspectos mais visíveis quanto os mais profundos. Essa análise busca captar, sempre que possível, a essência dos fenômenos, considerando suas contradições, dinâmicas e relações, dentro de uma perspectiva simultaneamente específica e abrangente.

A observação revelou indícios de letramento emergente, como o interesse das crianças por histórias e o manuseio de livros, indicando potenciais de aprendizagem frequentemente subestimados. Verificou-se também que a avaliação escolar, em diversos momentos, reforça barreiras à inclusão ao desconsiderar avanços fora dos padrões convencionais. Tais constatações apontam para a urgência de repensar o planejamento e a avaliação, valorizando práticas mais inclusivas e significativas.

### **3.3 A análise temática reflexiva como método de análise da pesquisa**

A análise temática reflexiva (ATR) é considerada uma abordagem analítica vinculada diretamente ao texto. De acordo com Braun e Clarke (2006), é possível realizá-la por meio de temas pré-definidos pelo pesquisador ou por temas que emergem da revisão de literatura. Esses temas podem ser comparados a diferentes referenciais teóricos por meio dos códigos gerados no processo analítico.

Segundo Braun e Clarke (2006, p. 3), "através da sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo, de dados". A flexibilização da análise permite a utilização em diferentes abordagens teóricas, o pesquisador identifica padrões repetidos de significados dentro dos dados e realiza uma descrição detalhada sobre temas específicos.

A ATR pode ser caracterizada com indutiva ou dedutiva, a indutiva é guiada diretamente pelos dados e os códigos são extraídos a partir da exploração deles; já a dedutiva é orientada pelo pesquisador, podendo se apoiar em modelos de codificação preexistentes.

Segundo Minayo (2008), esse processo permite que o pesquisador organize e compreenda as informações coletadas, destacando os temas relevantes que emergem dos dados. O processo dinâmico permite ao pesquisador identificar temas a partir da extração de dados, refinando as especificidades de cada tema relacionando os resultados à questão de pesquisa e ao referencial teórico. Esse processo se dá em seis fases, são elas:

- a) Fase 1: Familiarização com os dados – Essa fase consiste na leitura e releitura dos dados para compreensão do conteúdo, envolvendo a procura por significados ou padrões atuando como base para a análise;
- b) Fase 2: Geração dos códigos iniciais – A segunda fase consiste na produção de códigos iniciais a partir dos dados (conteúdo semântico ou latente). Por meio dos códigos, o pesquisador identifica as características dos dados em relação ao objeto investigado;
- c) Fase 3: Busca por temas – Após a codificação e o agrupamento dos dados com a construção de uma lista com diferentes códigos previamente identificados no conjunto de dados, realiza-se uma triagem com temas potenciais. Os códigos inicialmente identificados podem se tornar temas principais, outros podem virar subtemas, enquanto outros podem ser descartados;
- d) Fase 4: Revisão dos temas – Consiste na revisão dos extratos codificados nos dados com refinamento desses temas. É importante reler o conjunto de dados verificando se os temas trabalham bem com relação ao conjunto de dados;
- e) Fase 5: Definição e denominação dos temas – Consolidação do mapa temático para o refinamento final dos temas que serão apresentados ao final da análise.
- f) Fase 6: Produção do relatório – Contempla a análise final, por meio da análise escrita para a construção de um relatório que contenha com clareza os temas selecionados nos dados coletados, podendo demarcar extratos que capturam essa essência nos dados.

Figura 1 – Apresentação do processo da análise dos dados.

FASE	DESCRIÇÃO DO PROCESSO
1. FAMILIARIZAÇÃO COM OS DADOS	TRANSCRIÇÃO E REVISÃO DOS DADOS ANOTAÇÃO DE IDEIAS INICIAIS
2. GERAÇÃO DOS CÓDIGOS INICIAIS	PRODUÇÃO DE CÓDIGOS INICIAIS A PARTIR DOS DADOS RELEVANTES
3. BUSCA POR TEMAS	TRIAGEM COM TEMAS POTENCIAIS A PARTIR DOS CÓDIGOS
4. REVISÃO DOS TEMAS	ANALISAR SE O CONJUNTO DE DADOS SE CONECTA COM OS TEMAS SELECIONADOS (MAPA TEMÁTICO)
5. DEFINIÇÃO E NOMEAÇÃO DOS TEMAS	APROFUNDAR AS PARTICULARIDADES DE CADA TEMA, ATRIBUINDO NOMES OBJETIVOS PARA CADA UM DELES
6. PRODUZINDO O RELATÓRIO	CONEXÃO COM A QUESTÃO DE PESQUISA E O REFERENCIAL TEÓRICO E RELATÓRIO CIENTÍFICO DA ANÁLISE

Fonte: Adaptado de Braun e Clarke (2006, 2014).

A análise temática reflexiva realizada ao longo da pesquisa possibilitou a emergência de categorias centrais que dialogam diretamente com a temática do letramento e

das práticas pedagógicas em sala de aula com vias à alfabetização de crianças com deficiência intelectual como apresentada na Figura 1. A partir dessas categorias, foi possível observar como os alunos se relacionam com as práticas de letramento, especialmente no contexto da deficiência intelectual.

Além disso, emergiram outras categorias relacionadas aos temas presentes no processo de letramento. A análise das práticas realizadas pelos professores trouxe à tona discussões sobre como o planejamento e a execução das atividades podem ser ajustados para garantir que todos os estudantes participem de forma ativa e significativa no processo de aprendizagem. A reflexão sobre essas categorias permitiu identificar desafios presentes nas práticas pedagógicas, contribuindo para ampliar as discussões sobre a inclusão de crianças com deficiência intelectual no processo de letramento, com vistas a promover uma sala de aula mais inclusiva.

A ATR permitiu um enfoque reflexivo possibilitando a análise dos dados sobre dinâmicas complexas e subjetivas de maneira crítica e reflexiva. Com base nos dados encontrados, aqui estão alguns códigos iniciais que emergiram dos dados relevantes, conforme apresentado na metodologia da análise temática:

- a) Interesse em livros;
- b) Interesse durante a leitura de histórias;
- c) Conhecimento sobre o manuseio;
- d) O trabalho com o nome;
- e) Contação de história;
- f) Diversidade de materiais escritos;
- g) Gêneros Textuais;
- h) Atividades descontextualizadas;
- i) Avaliações externas;
- j) A centralidade na escrita;
- k) A dinâmica da aula;
- l) Gibis;
- m) Adaptação de atividades;
- n) Mediação pedagógica;
- o) Interação entre os pares;
- p) Rotina da aula;
- q) Participação nas atividades escritas.

Nesse sentido, tecemos a análise, contemplando os objetivos específicos agrupados em três temas:

**Categoria 1 – Letramento emergente e alfabetização:**

- a) As contribuições do letramento emergente para crianças com deficiência intelectual;
- b) Contação de histórias como estratégia para o letramento emergente em crianças com deficiência intelectual.

**Categoria 2 – Práticas pedagógicas e eventos de letramento no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual:**

- a) A utilização dos gêneros textuais nas práticas pedagógicas de letramento;
- b) Diversidade de materiais escritos no processo de letramento.

**Categoria 3 - A construção do letramento em crianças com deficiência intelectual: dimensões favoráveis e excludentes:**

- a) A prática da mediação docente e a inclusão de crianças com deficiência intelectual;
- b) A avaliação como mecanismo de exclusão: limitações no reconhecimento do potencial de aprendizagem;
- c) Os impactos da prática descontextualizada no processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual.

### **3.4 Instrumentos e cronograma**

A coleta de dados para esta pesquisa de campo foi organizada com o objetivo de observar e analisar o desenvolvimento de práticas de letramento em uma escola, avaliando a participação de alunos com deficiência intelectual. Para tanto, foram elaborados e utilizados diferentes instrumentos de coleta, que permitiram observar e refletir sobre as interações pedagógicas, bem como incluir esses estudantes na sala de aula. A seguir, no Quadro 2, são descritos os instrumentos utilizados ao longo da pesquisa, destacando suas finalidades, metodologias e recursos empregados:

Quadro 2 – Planejamento das atividades desenvolvidas na pesquisa empírica.

<b>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA PESQUISA</b>			
<b>Objetivo:</b> Organizar a coleta de dados na escola			
<b>Encontro</b>	<b>Atividades Previstas</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Recursos</b>
Conhecendo a escola	Assinaturas	Apresentar à gestão da escola e à professora o cronograma da pesquisa: horários e dias de observação na escola. - Coletar as assinaturas para autorização da pesquisa: - Termo de consentimento livre e esclarecido - Termo de anuência do diretor escolar Conhecer os espaços da escola e as informações das turmas.	Documentos impressos
1º 1º dia de observação	Apresentação e observação	Observar a aula, coletando informações pertinentes à pesquisa e descrevendo a rotina da aula em diário de campo. Para esse primeiro contato, a pesquisadora se apresentou às crianças, informando sua presença em alguns dias na sala.	Diário de campo, caneta, lápis, borracha.
2º 2º dia de observação	Escala de letramento emergente	<u>Letramento emergente</u> A partir das observações das aulas, preencher a escala de letramento em colaboração com a professora quanto aos indicadores presentes na escala e ao desenvolvimento da criança quanto ao letramento.	Escala de letramento emergente caneta, lápis, borracha. Celular para fotos ou vídeo
3º 3º dia de observação	Escala de letramento emergente	<u>Letramento emergente</u> A partir das observações das aulas, preencher a escala de letramento em colaboração com a professora quanto aos indicadores presentes na escala e ao desenvolvimento da criança quanto ao letramento.	Escala de letramento emergente caneta, lápis, borracha. Celular para fotos ou vídeo
4º 4º dia de observação	Questionário sobre as práticas de letramento	<u>Questionário sobre as práticas de letramento</u> – questionário adaptado de um roteiro elaborado do livro: <i>Letramentos múltiplos, escola e inclusão social</i> , de Rojane Rojo, quanto a atividades de letramento realizadas e materiais disponíveis em sala Apêndice B.	Questionário sobre as práticas de letramento

Continua.

Quadro 2 – Planejamento das atividades desenvolvidas na pesquisa empírica (conclusão).

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA PESQUISA			
<b>Objetivo:</b> Organizar a coleta de dados na escola			
Encontro	Atividades Previstas	Metodologia	Recursos
5º 5º dia de observação	Roteiro de observação dos eventos de letramento	Roteiro de eventos de letramento Coletar dados para a análise de itens do roteiro de observação dos eventos de letramento Observar a aula e coletar informações referente às reflexões do instrumental.	Roteiro de observação dos eventos de letramento
6º 6º dia de observação	Roteiro de observação do estudante com deficiência intelectual	Roteiro de observação do estudante com deficiência intelectual Responder juntamente à professora os pontos referentes à participação do estudante com deficiência intelectual, como aspectos da rotina e participação nas atividades individuais e coletivas.	Roteiro de observação do aluno com Deficiência Intelectual

Fonte: elaboração própria (2024).

A pesquisa foi realizada com visitas intercaladas em cada escola, devido à disponibilidade de horário da pesquisadora e das férias escolares. Ocorreram observações nos meses de maio, junho, agosto e setembro de 2024. Em maio, realizamos uma observação na sala A e uma na sala C; em junho, uma observação na sala B e uma na sala C. Durante o mês de julho, a pesquisa de campo foi interrompida devido às férias escolar e dos professores e alunos. Em agosto, fizemos quatro observações na sala A, quatro na sala B e quatro na sala C. Em setembro, realizamos uma observação em cada sala. As observações da sala A aconteceram no turno da manhã, enquanto as da sala B e C aconteceram no turno da tarde. A quantidade de visitas em cada mês foi organizada no Quadro 3 para melhor compreensão do leitor:

Quadro 3 – Quantidade de visitas nas turmas.

QUANTIDADE DE VISITAS			
MESES	SALA A Professora: Socorro*	SALA B Professora: Helena*	SALA C Professora: Rosalina*
Maio	1	-	1
Junho	-	1	-
Julho	Férias escolares		
Agosto	4	4	4
Setembro	1	1	1
Total de visitas em cada sala	6	6	6
Total de visitas nas escolas	18		

Fonte: elaboração própria (2024).

\*Os nomes fictícios foram inspirados em autores da literatura infantil cearense: Rosalina Moraes, Helena Lutécia e Socorro Acioli.

### **3.5 Atividades desenvolvidas para observação dos indicadores da escala de letramento emergente**

Para coletar dados sobre indicadores de letramento emergente, utilizamos, inicialmente, o instrumento – Escala de Letramento Emergente anexado no apêndice A. Durante as visitas na escola, no 2º semestre de 2024, foram necessários dois dias para a observação desses indicadores. Levamos o material para sala de aula e foi preenchido colaborativamente com a professora, entendendo que ela já tem conhecimentos prévios sobre as habilidades que os alunos estão desenvolvendo. Para um maior suporte quanto à observação dos pontos da escala, foram levados recursos como: instrumentais, jogos pedagógicos de leitura, fichas, letras móveis, papéis, lápis, borrachas, canetas e livros de literatura infantil.

Apresentamos, a seguir, as atividades realizadas para observar os indicadores da Escala de Letramento Emergente. Tais atividades foram planejadas para analisar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes com deficiência intelectual, no contexto da sala de aula pesquisada.

A Escala de Letramento Emergente (Saint-Laurent; Giasson; Couture, 1998, adaptada por Fernandes, 2002) foi utilizada a fim de refletir e caracterizar as habilidades de letramento emergente da criança. A escala é composta por 12 itens, são eles:

- (1) Interesse por livros;
- (2) Interesse durante leitura de histórias;
- (3) Participação ativa durante a leitura;
- (4) Reconhecimento do primeiro nome;
- (5) Conhecimento sobre o manuseio do livro;
- (6) Orientação na leitura;
- (7) Conceitos relativos à escrita;
- (8) Relação entre palavra falada e palavra escrita;
- (9) Funções de escrita;
- (10) Reconhecimento de palavras do cotidiano;
- (11) Leitura de faz-de-conta; e
- (12) Traçado e princípio alfabético.

As atividades foram realizadas no 2º e no 3º dia da pesquisa de campo em cada escola, conforme será apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Sequência de observação dos indicadores da escala de letramento emergente.

<b>ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO DOS INDICADORES DA ESCALA DE LETRAMENTO EMERGENTE</b>		
	<b>Componentes da escala de letramento emergente</b>	<b>Atividade desenvolvida e Recursos</b>
<b>2º dia de observação nas escolas</b>	<b>1. Interesse em livros 4. Conhecimento sobre o manuseio do livro 5. Orientação na leitura</b>	Foram selecionados 5 livros de literatura infantil para observar o interesse espontâneo das crianças. A partir da sua escolha, observamos também o manuseio e a orientação da leitura.
	<b>2. Interesse durante a leitura de histórias 3. Participação ativa durante a leitura 11. Leitura de faz-de-conta</b>	<u>Contação de história:</u>  Sala A: O leão e o Ratinho Sala B: A cesta da Dona Maricota Sala C: O menino e o cata-vento
	<b>9. Leitura da escrita no ambiente</b>	Para essa atividade, foi pedido para a criança fazer a leitura de algum dos espaços da sala como exemplo: cantinho de leitura, cantinho da matemática, calendário, quantos somos. Espaços que são comumente dispostos nas paredes da sala e, muitas vezes, fazem parte da rotina da aula.  Para complementar a atividade, a pesquisadora levou rótulos e imagens que pudessem ser comuns à rotina da criança para verificar se identificavam.
	<b>10. Reconhecimento do nome da criança</b>	Observamos esse indicador por meio da ficha do nome da criança, a qual precisou identificar sua ficha entre as dos colegas.
<b>3º dia de observação nas escolas</b>	<b>6. Conceitos sobre escrita 7. Relação entre palavra falada e escrita</b>	Os itens foram avaliados por meio de fichas de leitura. A criança precisava identificar uma letra, uma palavra e uma frase. Depois precisa identificar apenas a palavra falada na ficha de leitura.
	<b>8. Funções da escrita</b>	Para esse indicador, foi observado se conseguiam diferenciar a escrita de imagens. Para isso, utilizamos jogo de madeira e cartinhas contendo imagens ou palavras separadamente.
	<b>12. Escrita</b>	Entregamos uma folha para a escrita espontânea da criança, depois entregamos a ficha do nome.

Fonte: elaboração própria (2024).

A realização da pesquisa de campo permitiu não apenas a coleta de dados sobre o letramento emergente de crianças com deficiência intelectual, mas também a observação das práticas pedagógicas realizadas por professores nas salas observadas. O uso da Escala de Letramento Emergente, aliado aos registros em diário de campo, questionários e roteiros de

observação, possibilitou a análise das interações e estratégias que permeiam o processo de alfabetização no cotidiano escolar.

## **4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados quanto às análises das práticas pedagógicas de letramento realizadas com crianças no processo de alfabetização em relação aos estudantes com deficiência intelectual em sala de aula comum.

A análise e discussão dos dados obtidos por meio da aplicação da Escala de Letramento Emergente com estudantes com deficiência intelectual buscaram refletir a alfabetização a partir de práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento do letramento.

A observação dos indicadores dessa escala permitiu identificar desafios e práticas que favorecem a aprendizagem nesse processo. A análise dos dados permitiu discutir as práticas pedagógicas e os eventos de letramento no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual. Foram consideradas, nesse processo, as estratégias utilizadas e as propostas didáticas, além do uso de gêneros textuais e de uma variedade de materiais escritos, os quais podem favorecer a aprendizagem e a participação ativa dos estudantes.

Analizamos eventos de letramento sob a perspectiva das dimensões que favorecem ou dificultam a aprendizagem, destacando fatores que contribuem para a inclusão ou reforçam barreiras educacionais, ressaltando a relevância da mediação docente, bem como enfatizando como estratégias pedagógicas mediadas podem impactar o aprendizado e a participação das crianças com deficiência intelectual.

A partir dos dados coletados, foi possível refletir sobre as estratégias de ensino utilizadas para o desenvolvimento da linguagem e da leitura e escrita, levando em consideração as especificidades de cada estudante.

### **4.1 Aplicação da Escala de letramento emergente junto aos estudantes com deficiência intelectual na sala de aula pesquisada**

No estudo, a aplicação da escala foi realizada pela pesquisadora com o apoio da professora regente da turma. O instrumento de coleta de dados tem pontuação variando de 0 a 65. A escala utilizada busca descrever diferentes níveis de desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita, em que pontuações mais baixas representam indícios de menor familiaridade com essas práticas, enquanto as mais altas indicam maior envolvimento com experiências de letramento.

Contudo, o aspecto mais relevante da escala não é o total da pontuação, mas as informações específicas fornecidas sobre cada item avaliado. Os resultados individuais com os

escores e porcentagens obtidos de cada ponto observado estão apresentados no Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Resultados relativos aos escores obtidos para os componentes do letramento emergente avaliados.

	<b>Pont. Máx.</b>	<b>LEO</b>	<b>CECÍLIA</b>	<b>SARA</b>
<b>Componentes do letramento</b>		<b>Escore</b>	<b>Escore</b>	<b>Escore</b>
1. Interesse em livros	3	2	3	3
2. Interesse durante a leitura de histórias	3	1	3	3
3. Participação ativa durante a leitura	3	- *	2	2
4. Conhecimento sobre o manuseio do livro	5	1	5	3
5. Conhecimento sobre a orientação da leitura	3	- *	2	2
6. Conhecimento de conceitos de escrita	3	- *	-*	-*
7. Relação entre palavra falada e palavra escrita	3	-*	-*	-*
8. Conhecimento sobre funções da escrita	10	0 Leo não diferencia imagens e palavras	10	4
9. Reconhecimento de palavras do cotidiano	10	-*	3	2
10. Reconhecimento do primeiro nome	1	-*	1	1
11. Leitura de faz-de-conta	5	-*	1	1
12. Traçado e princípio alfabético	16	1	5	4
<b>Escore total</b>	<b>65</b> <b>100%</b>	<b>5</b> <b>7,7 %</b>	<b>35</b> <b>53,8%</b>	<b>25</b> <b>38,4%</b>

Fonte: elaboração própria (2024).

O traço (-) nas colunas de "Leo", "Cecília" e "Sara" indica que as crianças não pontuaram nessa avaliação, seja por ausência de participação ou por não terem desenvolvido as habilidades específicas relacionadas ao componente avaliado.

A tabela acima apresenta a consolidação dos resultados dos indicadores do instrumental por escala de letramento emergente, aplicada a três estudantes com deficiência intelectual das salas de aula lócus do nosso estudo. Quando reunidos os resultados das três crianças podemos perspectivar algumas das aquisições importantes quanto ao desenvolvimento do processo de alfabetização e de letramento desses sujeitos.

#### ***4.1.1 Interesse, manuseio e orientação na leitura de crianças com deficiência intelectual (Indicadores: 1,4 e 5)***

A atividade realizada para avaliar o conhecimento sobre manuseio e a orientação da leitura se deu por meio da disposição de livros de literatura infantil dentro da sala de aula. Foram utilizados cinco livros de literatura infantil previamente selecionados, para a observação do interesse espontâneo em livros, cujo critério principal foi a seleção de temas de interesse para a faixa etária dos alunos. Os materiais incluíam títulos de temas diversos, adequados à faixa etária das crianças, e formatos variados, como livros com abas interativas e ilustrações em destaque. As crianças foram incentivadas a escolher os livros que mais lhes chamavam a atenção, explorando o conteúdo com autonomia

O interesse espontâneo por livros foi um dos indicadores mais bem avaliados na escala de letramento emergente, considerado muito relevante no processo de alfabetização. Essa curiosidade natural das crianças por materiais impressos reflete uma motivação espontânea para explorar o universo do material escrito, sendo um indicativo claro de contato inicial com o letramento.

A característica lúdica dos livros, com ilustrações coloridas, formatos variados e histórias, é um elemento que atraiu as crianças desde o primeiro contato. Esse aspecto foi observado em Leo, Cecília e Sara, os quais demonstraram um bom nível de interação no contato livre aos livros disponibilizados na sala.

A pontuação elevada obtida para as três crianças nesse item reforça a importância de criar ambientes que facilitem o acesso a livros e materiais impressos, promovendo a exploração livre e acessível para que as crianças possam ter acesso ao material. Esses momentos lúdicos de interação com o material escrito não apenas contribuem para o desenvolvimento da leitura, mas também são relevantes para construir uma base inicial consistente no processo de letramento emergente. Nessa perspectiva observamos que a presença de livros em espaços acessíveis aumentou as oportunidades de interação das crianças com o material escrito, pois permitir que as crianças escolham as leituras livremente pode favorecer o interesse e contribuir para uma aprendizagem significativa.

O interesse espontâneo por livros reflete um processo relevante no letramento emergente, pois demonstra que as crianças reconhecem o valor e a funcionalidade dos materiais impressos. A experiência de Leo, Cecília e Sara reforça que o acesso a ambientes letrados pode potencializar o contato inicial com a leitura, estabelecendo uma base importante para o desenvolvimento de habilidades leitoras. Essa abordagem destaca o papel do professor em

proporcionar um ambiente letrado, que valorize e amplie a curiosidade natural das crianças pelo universo da leitura.

Conforme observado no Quadro 5, nos itens (1) Interesse em livros, (4) Conhecimento sobre o manuseio do livro e (5) Orientação na leitura, Leo obteve maior pontuação nesses indicadores considerando apenas sua própria escala de desempenho. A professora da sala de Leo tem um espaço na sala com livros dispostos em um pequeno expositor e próximo tem um tapete que utiliza em alguns momentos para contação de história com almofadas. Os itens foram observados primeiramente por meio da exposição de livros dispostos no “cantinho da leitura<sup>2</sup>”. Percebemos interesse da professora em preparar um espaço destinado para despertar interesse na leitura, ademais, a professora participou de todo o momento da atividade sendo disponibilizados cinco livros de literatura infantil.

Observamos que a professora busca incentivar o gosto pela leitura e Leo evidenciou interesse pelos livros e pegou para manusear, após a orientação da pesquisadora conforme o registro da figura 2 adiante. Nesse momento, foi observado conhecimento sobre o manuseio adequado do livro (item 4), quando a criança o segurou com o lado certo para cima; com a capa para frente, e virou corretamente as páginas, uma por vez após a mediação. Inicialmente, a criança não conseguia realizar e passava mais de uma página por vez, a professora se sentou ao seu lado e pegou em suas mãos fazendo o movimento correto. Leo foi passando as páginas uma por vez. Quanto à orientação da leitura, Leo ainda está desenvolvendo essa habilidade e não pontuou nesse item.

---

<sup>2</sup> O cantinho da leitura é um espaço criado dentro da sala de aula que tem como objetivo incentivar a leitura dos estudantes.

Figura 2 – Registro de Leo na leitura do livro.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A estudante Cecília obteve pontuação máxima nos três indicadores. Realizamos a observação com a criança no início da aula enquanto os colegas chegavam. Foram dispostos em sua mesa cinco livros, e a criança demonstrou interesse de imediato. Primeiramente, olhou apenas as capas dos livros manuseando-os, depois escolheu um interativo com uma capa bem colorida, optando pelo livro sobre animais, cuja característica visual em alto relevo despertou o interesse da criança à medida que ela manuseava as páginas, nesse momento, observamos que Cecília consegue manusear as páginas do livro do início ao fim e, ao pedirmos para ler, passou o dedo sobre as letras fazendo movimento da direita para a esquerda e da esquerda para a direita, falando o nome dos animais que estavam na página. Ela fez isso sem realizar a leitura convencional, demonstrando que está desenvolvendo conhecimentos sobre a direção e orientação espacial da escrita. Isso envolve a compreensão de que a leitura e a escrita ocorrem da esquerda para a direita e de cima para baixo.

A professora que estava próximo ao quadro preparando o início de sua aula se aproximou e disse que a criança gostava muito de histórias. A criança estava com a assistente de inclusão<sup>3</sup> ao lado, a qual, nesse momento, pegou outro livro para mostrar, mas a criança insistiu em continuar com o anterior conforme registrado na Figura 3. Ela apresentou tanto interesse no livro que continuou com ele na mesa mesmo após a atividade de observação proposta.

<sup>3</sup> Os assistentes de inclusão escolar são profissionais contratados nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, no apoio às práticas pedagógicas inclusivas.

Figura 3 – Registro de Cecília na leitura do livro.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A estudante Sara também demonstrou interesse pelos livros dispostos em sua mesa, aproximando-se espontaneamente para manuseá-los, ao segurar o livro começou a folhear rapidamente, passando mais de uma página por vez. Fez isso nos cinco livros apresentados a ela, a pesquisadora então entregou um dos materiais em sua mão e mostrou a imagem da casa de doces da história João e Maria. Sara começou a passar a história mais devagar, observando as imagens do livro. Nesse momento, a professora pediu para ela ler aquela parte da história, e a criança apontou as palavras no texto, com o dedo da esquerda para direita e depois da direita para esquerda, mostrando que ainda está em processo de compreender a orientação correta da leitura (item 5). No indicador "Conhecimento sobre o Manuseio do Livro" (item 4), Sara mostrou habilidade em segurar o livro adequadamente, mas a velocidade ao virar as páginas indicou a necessidade de maior mediação para aprofundar sua habilidade nesse indicador.

O letramento literário envolve práticas que conectam a linguagem falada à escrita, por meio de contos, poemas e outras histórias. O prazer pela leitura é uma parte importante desse processo, pois o letramento vai além de aprender a ler. Muitas crianças, antes de aprenderem a ler e escrever, já têm contato com livros, a literatura tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, ajudando-a a entender o mundo e a si mesma, além de contribuir para a construção de sua identidade. O contato com livros, seja por meio do manuseio ou ao ouvir histórias, é essencial para formar leitores. O autor Zilberman (1985) aponta que a literatura infantil estimula a imaginação da criança, permitindo que ela se liberte por meio da fantasia. Para Soares (2003), a partir do manuseio de livros, as crianças começam a entender a diferença entre o que está escrito e o que está ilustrado. Elas percebem que as letras e palavras têm um significado, o que desperta nelas o desejo de aprender a ler o que está nas páginas.

Segundo Soares (2009), essa atividade inicial permite que a criança se familiarize com a materialidade do texto escrito. Ao explorar livros e revistas, ela aprende que as sequências de letras escondem significados e que é preciso ler as palavras e não apenas observar as ilustrações. Além disso, a criança começa a entender a estrutura do livro – como o modo de folhear as páginas, de ler da esquerda para a direita, de cima para baixo, e de perceber os elementos como autor, ilustrador e editor (Soares, 2009, p.1).

Além dessa familiarização com a escrita, a leitura de histórias contribui para o enriquecimento do vocabulário da criança e o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos. Para Soares (2009), quando o professor lê uma história para as crianças, ele já está ajudando a desenvolver habilidades de leitura ao explorar a leitura de forma interativa, tornando-a uma ferramenta de letramento efetiva. Porém, não basta apenas ler a história, é preciso desenvolver estratégias de leitura que estimulem sua participação ativa no processo. Soares (2009) sugere algumas dessas estratégias, como realizar perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações antes de começar a ler, interromper a leitura em pontos-chave para fazer perguntas de compreensão e inferência, e, ao final, confrontar as previsões iniciais feitas pelas crianças com o desenvolvimento da história, avaliando os personagens e suas ações.

#### ***4.1.2 Interesse e participação durante a leitura de histórias (indicadores 2,3 e 11)***

A observação desses itens se deu por meio da contação de história realizada nas três turmas do 2º ano, por ser uma estratégia muito utilizada em sala de aula em rodas de leitura. Na sala A e C, a história foi contada pela professora da sala; já na sala B foi contada pela pesquisadora.

As crianças também atingiram uma boa pontuação no interesse pela leitura de histórias, isso reflete o impacto positivo dessa atividade quando contada de forma planejada, buscando atrair o interesse das crianças, promovendo a escuta ativa e auxiliando na compreensão da sequência narrativa, além de contribuir para aprendizagem de valores presentes no contexto da história escolhida. Temas do cotidiano ou que despertem curiosidade auxiliam no interesse e na participação das crianças. A interação das professoras durante a leitura, com perguntas e reflexões acerca da história, promoveu uma participação ativa e reflexiva.

Na sala A, a docente realizou a contação de história da fábula *O Leão e o Ratinho*, com o objetivo de observar os itens da escala de letramento com a pesquisadora, promovendo um momento de leitura com todos da sala. Esse local foi organizado em círculo, criando um ambiente acolhedor, e a professora utilizou recursos, como cartazes, fichas de leitura e uma

caixa amplificadora de voz. A atividade começou com a exploração da capa da fábula e do gênero textual, seguida pela leitura expressiva da história.

Durante a leitura de histórias (Figura 4), Leo demonstrou interesse, permanecendo atento em alguns momentos. A professora comentou sobre a dificuldade que a criança tem para conseguir participar das atividades desenvolvidas. Durante a contação de história, deixou a criança perto dela para que conseguisse acompanhar melhor a sua atenção. Leo ouviu toda a história, observou a imagem do cartaz, segurou sua ficha enquanto a professora lia para ele, e sua interação foi mediada com a exploração de imagens no cartaz, porém não pontuou em alguns dos indicadores, outros não foram avaliados, pois a criança está em processo inicial de desenvolvimento da oralidade. Após a leitura, os alunos refletiram sobre a lição de moral da fábula e organizaram trechos da narrativa em sequência. Ao final, a história foi relida com a ajuda das crianças, promovendo a relação entre o conteúdo e experiências cotidianas. A professora encerrou com elogios, valorizando a contribuição de todos e destacando os avanços individuais no processo de letramento.

Figura 4 – Registro da Contação de história na sala do estudante Leo.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Na sala B, a pesquisadora realizou a contação de história individualmente com Cecília, enquanto a professora estava aplicando um simulado na sala. A história selecionada foi *A cesta da dona Maricota*, de Tatiana Belinky (recurso da pesquisadora), escolhida pela sua narrativa e ilustrações coloridas que despertam o interesse da criança.

A atividade foi realizada no fundo da sala, que é bem ampla, enquanto as demais crianças estavam fazendo um simulado. Por conta disso, a história precisou ser realizada individualmente para investigar as habilidades da criança durante a sua realização.

Inicialmente, Cecília foi incentivada a manusear o livro de forma espontânea, explorando a capa (figura 5), as páginas e as imagens presentes na história. Em seguida, a pesquisadora começou a leitura, destacando as características de cada alimento que surgia na narrativa. Cecília demonstrava atenção ao acompanhar a leitura, observando atentamente as ilustrações e demonstrando curiosidade nas cenas da história. Ao final da atividade, a pesquisadora pediu para que Cecília recontasse a história do seu jeito, nesse momento, Cecília folheou o livro novamente e narrou pequenos trechos da história, mas não seguiu a sequência, associando o que via nas imagens com as ideias principais que conseguiu compreender. Enquanto isso, as demais crianças permaneciam envolvidas na realização do simulado, algumas olhavam com curiosidade, despertando interesse em ouvir.

Figura 5 – Registro da capa do livro utilizado para contação de história com a estudante Cecília.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Na sala C, a atividade de contação de história foi realizada pela professora. Sara escutou com atenção, demonstrando satisfação em ouvir a leitura, mas participou menos verbalmente. O livro escolhido pela professora foi *O menino do catavento*, de Paulo Barguil, a professora organizou as crianças no chão fazendo um grande círculo. Não houve exploração quanto à capa do livro, ou reflexões iniciais para despertar a curiosidade das crianças, iniciou falando o título do livro e começou a leitura, Sara se sentou próximo à professora e ficou atenta do início ao final da leitura.

A história trazia em sua narrativa um menino que vive em uma região do sertão onde a chuva é escassa, nesse contexto, um menino observava todos os dias o catavento. Ao final, a professora perguntou às crianças: quem gostou da história? Todos os alunos levantaram a mão e alguns começaram a falar sobre a história, Sara levantou a mão sinalizando ter gostado, a professora então perguntou: Sara qual foi a parte que você mais gostou? A criança não

respondeu, em seguida, a professora entregou o livro na sua mão, e a criança começou a folheá-lo, outras crianças se aproximaram de Sara e observaram as imagens do livro junto com ela.

Enquanto isso, a professora foi fazendo perguntas sobre a história, uma delas foi a parte que as crianças mais gostaram e a maioria respondeu que foi o momento da chuva. A atividade promoveu a interação entre os alunos, permitindo a escuta ativa e a participação de todos com uma temática envolvente com elementos que se ancoram no contexto e na realidade das crianças. A seguir, um registro (figura 6) dessa atividade e a cena que os alunos elegeram como a que mais gostaram:

Figura 6 – Registro da contação de história na sala da estudante Sara.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

A contação de histórias mostrou-se uma atividade relevante para a promoção do letramento emergente, estimulando habilidades, como escuta ativa, compreensão da narrativa e o contato com textos orais e escritos. A experiência com Leo, Cecília e Sara mostrou que a leitura de histórias não só desperta interesse e curiosidade, mas cria um ambiente propício para interações significativas. O momento da contação de história oportuniza o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, consolidando-se como uma prática pedagógica importante para uma aprendizagem significativa.

Quando observamos as crianças nos indicadores que envolviam a contação de histórias, percebemos diferentes formas de interação, desde a escuta atenta até tentativas de

recontar trechos ou expressar opiniões sobre a narrativa, evidenciando a importância dessa prática no desenvolvimento da oralidade, da imaginação e da construção do letramento. Além disso, notamos que a mediação do professor e o uso de recursos visuais contribuíram para o envolvimento e a compreensão das histórias.

As atividades de contação de histórias ganharam destaque quanto à participação e interesse das crianças. Podemos observar, por meio da escala, que foi a intervenção em que as crianças obtiveram maior pontuação.

A leitura mediada pelas professoras da sala de aula comum contribuiu para o envolvimento das crianças, ajudando-as na ampliação do vocabulário e no conhecimento sobre a escrita. O contato com os livros despertou a curiosidade e o interesse pela leitura, incentivando-as na participação das atividades.

Pesquisas de Katims (1991, 1994) ressaltam a importância de um ambiente rico em leitura e escrita para o desenvolvimento do letramento emergente em crianças com deficiência intelectual. Segundo o autor, o contato com materiais escritos e a participação em atividades de leitura compartilhada com a mediação de adultos são essenciais para estimular as habilidades de leitura e escrita.

Para Katims (1991), o ambiente alfabetizador com práticas que envolvam leitura em voz alta, manuseio de livros e incentivo à exploração de textos, favorecem significativamente esse desenvolvimento, além de aprimorar habilidades linguísticas e sociais nas crianças.

#### ***4.1.3 Leitura da escrita no ambiente (Indicador 9)***

O indicador da escala Leitura da escrita no ambiente pretende observar a identificação e reconhecimento dos textos ou palavras que compõem os espaços expostos na sala. Para a atividade, foi solicitado às crianças que realizassem a leitura dos materiais que fazem parte da rotina e ficam expostos nas paredes do ambiente, por exemplo: cantinho de leitura, cantinho da matemática, calendário, ajudante do dia, cartaz com a quantidade de crianças presentes na sala, cartazes com textos, dentre outros. A atividade foi complementada com a apresentação de rótulos e imagens relacionadas ao cotidiano das crianças, a fim de verificar sua familiaridade e identificação dos materiais.

A atividade foi realizada com as crianças das três turmas: Leo, Cecília e Sara. Porém, apenas Cecília identificou letras do alfabeto e alguns números. Leo não identificou os espaços da sala, nem os rótulos e imagens apresentados, pedimos para que a criança pegasse a

imagem citada, mas ele não identificou. Sara não identificou palavras presentes nos espaços da sala, mas reconheceu alguns dos rótulos apresentados, incluindo um rótulo de pasta de dente e a logo do Youtube. Cecília identificou alguns números e letras do alfabeto, o rótulo da pasta de dente, o rótulo de refrigerante, a logo do Youtube e a logo de um programa infantil.

A observação do desempenho das crianças durante a atividade de leitura da escrita no ambiente trouxe uma questão interessante quanto à identificação dos rótulos e símbolos familiares do seu contexto social e o não reconhecimento de palavras presentes nos espaços da sala de aula.

Sara, apesar de não reconhecer os textos presentes no ambiente escolar, já identifica rótulos e logotipos que fazem parte do seu contexto social. Esse comportamento reflete que a criança já possui uma relação com o mundo escrito mesmo que em um estágio inicial de letramento. O contato com as marcas, produtos e símbolos do cotidiano pode contribuir no reconhecimento de letras e palavras, sendo, portanto, um facilitador desse processo.

O resultado indicou que os materiais escritos expostos podem ser melhor explorados já que são visivelmente acessíveis e utilizados. O ambiente alfabetizador pode e deve contribuir para promover habilidades de letramento emergente, transformando o ambiente da sala de aula em um espaço ativo que estimule a leitura e a escrita, levando em conta que a leitura não é um ato isolado, mas parte de um contexto social mais amplo. Essa observação levanta a necessidade de uma abordagem mais direcionada por parte das professoras, no sentido de explorar os recursos visuais e escritos disponíveis no ambiente. Estratégias como leitura compartilhada de rótulos, uso de palavras do cotidiano nas atividades e o incentivo à interação com os espaços podem contribuir para que as crianças desenvolvam uma relação mais significativa com a linguagem escrita, fortalecendo o vínculo entre o que vivenciam fora da escola e o que é proposto em sala. Essa conexão favorece a participação e a compreensão dos usos sociais da escrita. Assim, o ambiente torna-se um aliado no processo de alfabetização.

#### ***4.1.4 Reconhecimento e escrita do nome da criança (Indicador 10 e 12)***

Para o reconhecimento do nome, utilizamos as fichas das crianças, dispondo a cada uma sua ficha e mais duas com nome dos colegas. Nessa atividade, a criança precisava identificar qual era sua ficha. Leo não a identificou, então colocamos apenas duas fichas perguntando à criança qual era a sua, mas ele ainda não identificou a sua ficha do nome. Cecília e Sara identificaram o nome, reconhecendo suas fichas entre a dos colegas.

Na escrita, entregamos o lápis para Leo e uma folha em branco para fazer a escrita do nome, a criança realizou rabiscos obtendo 1 ponto na marcação da escala, Cecília escreveu a primeira letra do nome, marcando 4 pontos quanto à forma da letra e mais um 1 ponto pela evidência do princípio alfabético, ou seja, pela demonstração inicial de que compreende que a escrita é feita com letras e que elas representam os sons da fala. Sara fez rabiscos, alguns deles assemelhavam-se a letras, e obteve pontuação 3 e mais 1 pela evidência do princípio alfabético.

Os diferentes níveis de reconhecimento e escrita do nome evidenciam como o letramento emergente em crianças com ou sem deficiência intelectual depende do contexto de aprendizagem e das experiências que elas têm com a escrita. O trabalho contínuo com o nome próprio é importante para desenvolver habilidades de leitura e escrita a partir do que é significativo para elas, desenvolvendo assim suas potencialidades.

#### ***4.1.5 Conceitos e relações entre a palavra falada e escrita (Indicadores: 6 e 7)***

A atividade de conceitos sobre a escrita e a relação entre palavra falada e palavra escrita foram realizadas com as crianças para avaliar o conhecimento sobre letras, palavras e frases.

Durante a atividade da relação entre a palavra falada e palavra escrita três frases curtas foram lidas para cada criança, e, em seguida, pediu-se para que elas circulassem uma palavra específica. A cada acerto, a criança marcava 1 ponto na escala, totalizando 3 para esse item.

Para realizar a atividade, a pesquisadora levou fichas com frases curtas impressas em papel ofício com um recurso disponível da internet (figura 7).

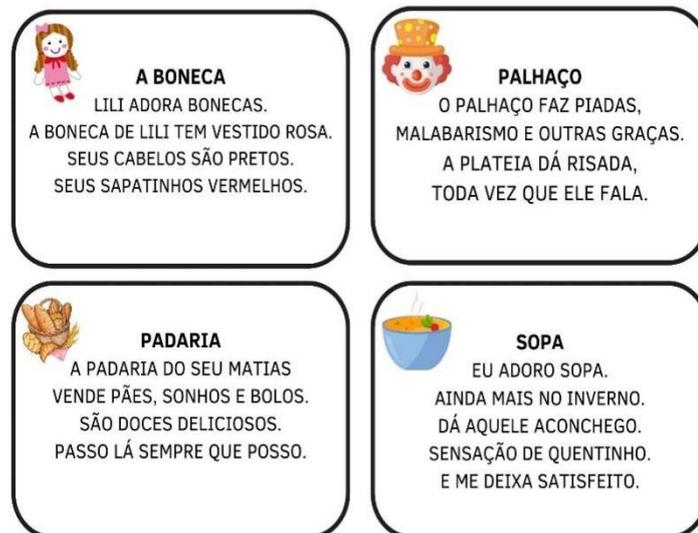
Figura 7 – Imagem de recurso utilizado na realização da escala.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Na atividade de conceitos sobre a escrita, foi lido um texto curto e pedido para a criança identificar primeiramente uma letra, depois uma palavra, em seguida, uma frase. A cada acerto, a criança marcava 1 ponto para cada item, totalizando 3 pontos. Para realizar a atividade, a pesquisadora levou fichas com frases curtas impressas em papel ofício com um recurso disponível da internet (figura 8).

Figura 8 – Imagem de recurso utilizado para avaliação de leitura.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Para iniciar a atividade, dispomos fichas para essa avaliação e colocamos na mesa de Leo, a professora de imediato afirmou que a criança ainda não identificava as letras do

alfabeto, ainda sim foi realizada a observação na identificação de letras, mas Leo ainda não está familiarizado com os conceitos de letras, palavras ou frases.

Sara não pontuou em nenhuma das atividades acima, e Cecília pontuou apenas na letra. Primeiramente, pedimos para a Cecília circular uma letra, mas ela rabiscou a ficha. Quando pedimos para ela circular a sua primeira letra, a inicial, a criança a pintou, marcando 1 ponto na escala, porém ainda não diferencia palavras e frases.

A partir dessa observação, percebemos que as crianças estão em um estágio inicial de compreensão da escrita e ainda vão desenvolver a habilidade de distinguir letras, palavras e frases, além de estabelecer uma relação mais clara entre a palavra falada e a escrita.

#### ***4.1.6 Identificação e diferenciação entre palavras e imagens (Indicador 8 - Funções da escrita)***

Essa atividade consistiu em mostrar 10 figuras para a criança, sendo umas de imagens e outras de palavras. O objetivo é pedir que o discente indique quais figuras contêm escrita. Cada resposta correta vale 1 ponto, totalizando 10 pontos. Para a realização da atividade, utilizamos peças com imagens e palavras<sup>4</sup>:

- a) Leo não consegue diferenciar as imagens da escrita. Ao solicitarmos, por exemplo, a palavra macaco, ele pegou uma peça aleatória, apresentando dificuldade em identificá-las. Observamos que Leo ainda vai desenvolver a habilidade de diferenciação entre palavras e imagens;
- b) Cecília compreendeu a atividade e separou as peças com palavras das peças com imagem. A criança ainda não realiza a leitura convencional, mas, a cada vez que pedíamos determinada palavra, ela ia diretamente nas peças que tinham letras. Ao total, para essa atividade, Cecília atinge 10 pontos por ter realizado a atividade de diferenciação de imagens e palavras;
- c) Sara demonstrou dificuldade em diferenciar imagens de palavras durante a atividade. Quando solicitada a identificar as peças que continham palavras, inicialmente, entregava sempre uma peça com imagem. Após novas tentativas, passou a pegar a peça com a palavra, porém, apresentou insegurança, demonstrando certo receio em errar mesmo com a pesquisadora a deixando confortável. Ao final, marcou 4 pontos nessa atividade, a atividade foi registrada na Figura 9.

---

<sup>4</sup> Nas atividades com o objetivo de reunir dados sobre essa dimensão, foi utilizado um conjunto de peças com imagens e palavras em MDF e, também, outro conjunto de cartões em papel.

A observação do conhecimento quanto à identificação e diferenciação entre palavras e imagens nos fornece dados quanto ao aprendizado e desenvolvimento da consciência alfabética, compreendendo que a escrita é um sistema de símbolos que representa a fala. Essa habilidade permite que a criança perceba que as palavras não são apenas imagens ou desenhos, mas sim representações gráficas de sons e significados. Essa distinção é importante para a alfabetização, auxiliando a criança a entender a função da escrita.

Figura 9 – Registro da atividade de identificação de escrita.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

#### **4.2 Aspectos do letramento emergente em crianças com deficiência intelectual: contribuições para a alfabetização inicial**

O letramento emergente envolve os primeiros passos do aprendizado da escrita, que vão desde o reconhecimento das letras até a compreensão inicial de palavras e frases. A partir da aplicação da escala de letramento emergente durante a pesquisa de campo com crianças com deficiência intelectual, foi possível compreender que práticas pedagógicas voltadas à identificação e ao desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita desempenham um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o avanço nos aspectos cognitivos, linguísticos e sociais envolvidos nesse percurso.

Para Semeghini-Siqueira (2011), o letramento emergente surge das interações da criança com ambientes letrados. As vivências que envolvem o uso e a compreensão da escrita, tanto em contextos familiares quanto educacionais, são determinantes para o progresso da criança rumo à alfabetização plena.

No amplo continuum da escolaridade básica, há um momento inicial, equivalente ao período que se estende da educação infantil ao início do ensino fundamental, em que o letramento emergente (resultante das vivências de cada criança com interlocutores letrados na família, dos contatos com diversas mídias e das oportunidades de exposição aos diferentes suportes e usos da escrita na escola) terá influência decisiva no processo de alfabetização (Semeghini-Siqueira, 2011, p. 155).

Nesta seção, dialogamos sobre contribuições que podem ser efetivas no processo de desenvolvimento e alfabetização de crianças com deficiência intelectual, trazendo a relevância de considerar o letramento emergente.

Durante a pesquisa, observou-se que as avaliações externas e simulados era fator que marcava o nível de conhecimento das crianças, não refletindo de forma contínua os avanços individuais acerca do processo de alfabetização dos estudantes. É preciso considerar as especificidades e reconhecer as potencialidades de cada estudante, promovendo, assim, avanços no aprendizado. O ensino do aluno com deficiência intelectual não deve se limitar a expectativas reduzidas com poucas ou nenhuma possibilidade de aprendizagem, e sim buscar estratégias que garantam a inclusão e o desenvolvimento, sem adaptações que reduzam o conteúdo proposto.

Estudos do referencial teórico indicam que atividades como leitura compartilhada, exploração de materiais escritos, jogos pedagógicos e interação com elementos do cotidiano favorecem as habilidades de leitura e escrita. É preciso identificar as habilidades que a criança já tem e investir em estratégias pedagógicas que promovem o letramento emergente, respeitando assim as singularidades dos alunos, oportunizando aprendizagens dentro de um currículo comum a todos.

Segundo Semeghini-Siqueira (2011), para que os professores tomem decisões consistentes sobre práticas educativas de oralidade, leitura e escrita, serão necessárias não só reflexões sobre questões de aprendizagem, mas também dar oportunidades de o estudante mostrar que é capaz, antes de ser avaliado.

A mediação do professor é primordial nesse processo, a fim de favorecer interações significativas que permitam a construção do conhecimento. No entanto, muitos docentes ainda enfrentam desafios para promover o aprendizado de alunos com deficiência intelectual.

Para obtermos um ensino inclusivo, devemos assegurar que todas as crianças tenham acesso ao conhecimento dentro de um ambiente que valorize suas capacidades e potencialize suas aprendizagens.

A mediação do professor e as interações sociais são fundamentais para a aprendizagem, reforçando a ideia de que o aprendizado ocorre nas trocas entre os sujeitos. O

desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual não deve ser considerado inferior, porém depende de estratégias de ensino que não subestimem sua capacidade de aprendizagem dentro de um ambiente alfabetizador que considere a heterogeneidade dos estudantes.

Elencamos algumas possíveis contribuições no Quadro 6, tanto da observação do letramento emergente da criança com deficiência intelectual como da realização de atividades que promovam essas habilidades na perspectiva da alfabetização:

Quadro 6 – Contribuições da observação do letramento emergente e das atividades pedagógicas.

	<b>Contribuições:</b>	<b>Atividades pedagógicas</b>
1.	Ampliação do vocabulário	Exposição frequente a textos e histórias que ampliem o repertório linguístico
2.	Compreensão oral e escrita	Leitura compartilhada e atividades interativas envolvendo a compreensão do texto.
3.	Desenvolvimento da consciência fonológica	Identificação de sons, rimas e sílabas que facilitem a alfabetização.
4.	Desenvolvimento da oralidade	Escuta ativa que desenvolve a expressão verbal e a capacidade de formular palavras e frases.
5.	Envolvimento nas atividades	O uso de livros ilustrados e jogos educativos torna o aprendizado mais atrativo e interativo.
6.	Identificação e reconhecimento de palavras	Reconhecimento de palavras familiares no dia a dia, como o nome próprio e palavras do ambiente escolar.
7.	Identificação das habilidades desenvolvidas na criança	Avaliação contínua que permita identificar aspectos do letramento já desenvolvidos
8.	Valorização das experiências prévias	Conhecendo vivências anteriores da criança como base para novas aprendizagens.
9.	Funções da escrita	Práticas pedagógicas com situações do dia a dia, como cardápios, receitas (...) auxiliando a identificar a utilidade da leitura e da escrita no cotidiano.
10.	Interação entre pares	Práticas de letramento emergente que promovem a interação entre pares, são essenciais para o desenvolvimento social e cognitivo.
11.	Planejamento de estratégias pedagógicas	Atividades de ensino que sejam acessíveis, respeitando o ritmo e a singularidade de criança.
12.	Letramento e habilidades Sociais	Desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas por meio do letramento
13.	Interação com diferentes gêneros textuais	Utilização de diferentes gêneros textuais, como histórias, listas, cartas e outros, permitindo que a criança compreenda as diversas funções sociais.
14.	Compreensão de diferentes formas de escrita	Exposição a diferentes formas de escrita (como manuscrita, impressa, digital, símbolos, entre outras) ampliando as possibilidades de leitura e escrita.
15.	Formação de leitores críticos	Desenvolvimento de habilidade de leitura crítica, incentivando os alunos a analisar, questionar e refletir sobre os textos.

Fonte: elaboração própria (2024).

### 4.3 Práticas pedagógicas nas salas das professoras observadas

#### 4.3.1 A utilização dos gêneros textuais nas práticas pedagógicas de letramento

Iniciamos esta seção com a análise das práticas pedagógicas de letramento realizadas nas salas de aulas comum em turmas do 2º ano dos anos iniciais, buscando compreender como o letramento é contemplado nas práticas pedagógicas. A partir da pesquisa de campo, abordamos, portanto, como as professoras executam suas aulas, especialmente no que se refere ao letramento, a fim de observar o impacto dessas práticas no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos com deficiência intelectual.

O Quadro 7 a seguir apresenta as respostas coletadas do questionário sobre as práticas pedagógicas de letramento. Na primeira parte do questionário, as professoras marcaram a frequência da utilização de diferentes tipos de textos e gêneros textuais, classificados em "Pouco", "Às vezes" e "Sempre". A seguir, as respostas do questionário respondido pelas professoras:

Quadro 7 – Frequência das atividades de letramento realizadas.

ATIVIDADES DE LETRAMENTO E FREQUÊNCIA UTILIZADA			
Frequência	Professoras		
	ROSALINA*	HELENA*	SOCORRO*
Pouco	carta, manuais de instrução, jornais e bilhetes	biografia, jornais e rótulos	carta, jornal, manuais de instrução, bulas de remédios.
Às vezes	poemas, rótulos, receitas, bulas de remédios.	cartas e bula de remédio	poemas, biografia, listas, rótulos, receita, bilhetes, lendas.
Sempre	contos e fábulas, lista, biografia, letras de música	contos e fábulas, poemas, lista, receitas, bilhetes, letras de músicas, manuais de instrução, hq	contos e fábulas, letras de músicas

Fonte: elaboração própria (2024).

Os gêneros textuais utilizados **com pouca frequência** incluem cartas, biografia, jornais, rótulos, manuais de instrução, bulas de remédio, letras de música, e bilhetes, (cartas, jornais e manuais de instrução obtiveram de 2 a 3 marcações). Na opção “às vezes”, apareceram os gêneros: poemas, rótulos, receitas, bulas de remédio, carta, biografia, listas, bilhetes e lendas (poemas, rótulos, receitas e bulas de remédio obtiveram de 2 a 3 marcações).

As respostas na opção “**sempre**” corresponderam aos gêneros: contos e fábulas, lista, biografia, letras de música, poemas, receitas, bilhetes, manuais de instrução, HQ e letras de música (contos e fábulas e letras de música obtiveram entre 2 a 3 marcações).

Durante as aulas, observamos práticas pedagógicas que mostravam essas atividades com gêneros textuais. A seguir, trazemos alguns recortes para melhor compreensão no Quadro 8. O primeiro deles foi na sala da professora Socorro:

#### Quadro 8 – Aula da professora Socorro.

Foi organizada uma atividade sobre o gênero biografia com cartaz na parede com informações sobre a compositora Rita Rameh e o título da música de sua autoria: *Por quê?*, que iniciava com o seguinte trecho:

Na Terra tudo tem um porquê  
Só falta o homem compreender  
Que o mundo se equilibra por si  
É só querer olhar por aí (...)

A professora explicou o que era uma biografia destacando que se trata de um texto que apresenta informações sobre a vida de uma pessoa, como seu nome, origem, profissão e fatos marcantes, em seguida os estudantes ouviram a música. Os alunos estavam bastante atentos e envolvidos na música que era bem envolvente com melodia tranquila, Leo, estudante com deficiência intelectual, estava próximo à mesa da professora. Após esse momento, a docente fez uma atividade de escrita para registrar no caderno as características desse gênero textual. No entanto, a atividade consistia na cópia das informações escritas na lousa, sem propostas alternativas para as crianças que ainda não conseguiam realizar cópias.

No momento da escrita no caderno, enquanto os demais alunos copiavam o conteúdo da lousa, Leo recebeu seu caderno e fez alguns rabiscos. Esse episódio reforça a necessidade de estratégias pedagógicas mais inclusivas, que contemplem diferentes formas de participação e expressão da aprendizagem, indo além da cópia como única possibilidade de registro.



A atividade proposta para a turma do segundo ano foi interessante, tanto pela escolha do gênero biografia quanto pela música "Por quê?", que tratava questões de preservação do meio ambiente, tema que pode fazer os alunos refletirem sobre questões importantes no contexto atual. A biografia, como gênero textual, despertou interesse nas crianças, permitindo que os alunos conhecessem a vida e a obra de uma compositora, conectando-os com aspectos da história e da cultura. A música, com uma melodia envolvente, conseguiu despertar a atenção das crianças naquele momento.

No entanto, durante a atividade de escrita no caderno, notamos que, apesar da tentativa de aprofundar o conteúdo da biografia e da música, permitindo que os alunos refletissem sobre o que aprenderam, nem todos conseguiram acompanhar a atividade, especialmente o aluno com deficiência intelectual, que não consegue realizar as atividades de cópias do caderno. Isso levanta uma importante questão sobre a necessidade de ofertar recursos que permitam a todas as crianças realizarem o que está sendo proposto, independentemente de sua condição. Nesse momento, poderiam ter sido consideradas outras abordagens, como o uso de recursos visuais, apoio adicional ou atividades práticas, que envolvessem essa criança para que houvesse uma inclusão de fato. Por exemplo o uso de pranchas com imagens ou símbolos poderia favorecer a representação das informações da biografia, auxiliando na compreensão por meio da linguagem visual. A proposta de uma colagem com algum apoio poderia possibilitar que o estudante selecionasse figuras relacionadas à compositora e à música para montar um registro visual em seu caderno contribuindo para uma participação mais efetiva flexibilizando as formas de acesso à atividade.

Durante um diálogo informal na sala, a professora comentou sobre as dificuldades enfrentadas por Leo na realização da atividade. **Professora:** *"Leo ainda não consegue copiar nada. É difícil adaptar uma atividade para ele, eu tento trazer sempre algo sobre a tarefa do dia, mas às vezes não dá tempo. A mãe também não ajuda porque essa criança falta demais."*

Nesse momento, perguntei à professora se ela já havia conversado com a mãe, e ela disse que sim e que a mãe falou que a criança tem a imunidade baixa e fica doente com frequência. Segundo a professora, a mãe apresentava uma postura de superproteção com a criança por ter algumas comorbidades.

A partir da situação didática destacada para análise, tecemos algumas considerações, a saber:

- a) A atividade não contemplou adequadamente as necessidades do aluno com deficiência intelectual. A simples cópia da lousa nesse recorte citado no episódio se tornou uma barreira para o estudante com deficiência intelectual;

- b) Foi observada a necessidade de ofertar recursos pedagógicos que favoreçam a acessibilidade às atividades propostas, não como forma de adaptação que reduz expectativas, mas como estratégias que ampliem as possibilidades de envolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, a utilização de suportes visuais, apoio pedagógico direcionado e práticas concretas podem representar alternativas eficazes para assegurar a efetiva inclusão de crianças com deficiência intelectual no cotidiano escolar;
- c) Alternativas como o uso de imagens, apoio individualizado ou atividades práticas teriam contribuído para uma experiência mais inclusiva e significativa para o aluno com deficiência intelectual;
- d) O comentário da professora sobre não ter tido tempo de adaptar uma atividade mostra a ideia que para realizar uma atividade na perspectiva inclusiva necessita da adaptação de atividades.
- e) A partir do relato da professora, emergiu um dado significativo quanto a cobrança, por parte de algumas famílias de estudantes público da educação especial, por evidências concretas das atividades realizadas em sala de aula. Alguns responsáveis pelas crianças demonstram o desejo de visualizar registros diários das propostas realizadas, o que leva a professora a preparar atividades impressas estruturadas como forma de evidenciar que a criança está participando das práticas pedagógicas.

Percebemos que, nessa prática, a criança com deficiência intelectual (DI) não foi considerada no planejamento da atividade, a consolidação da aula finalizou com a escrita copiada, revelando uma abordagem que se limitou à participação do estudante, sem levar em consideração as possibilidades de desenvolvimento do estudante com (DI), suas dificuldades e potencialidades.

Observamos que a criança faz registros por meio de rabiscos, encontrando-se, com base em Ferreiro (1993), em uma fase inicial da escrita. No entanto, notamos nas turmas observadas durante a pesquisa de campo que existe uma expectativa por parte das professoras quanto à leitura e à escrita convencional.

A expectativa de que o traçado e a ortografia sejam realizados de forma convencional, acaba invalidando outros níveis de escrita, desconsiderando o processo individual da sua aquisição.

Após as crianças escreverem a atividade da lousa, foram à mesa da professora para receberem o “visto<sup>54</sup>”, os rabiscos que a criança fez no caderno não foram observados pela professora. Essa ação demonstra que a professora desconsidera que a alfabetização é um processo em que a criança constrói hipóteses sobre o sistema de escrita, o que pode vir a dificultar a aprendizagem da criança.

Agora vamos trazer um relato da sala da professora Helena no Quadro 9, em foi realizado uma atividade com o gênero poema descrito no trecho a seguir:

#### Quadro 9 – Aula da Professora Helena.

O gênero trabalhado pela professora foi o gênero poesia com o poema "Aquarela", de Toquinho e Vinícius de Moraes. O poema fazia parte de uma atividade do livro didático, e a professora iniciou a proposta com uma leitura do texto.

Após a leitura, ela estimulou a participação dos alunos com algumas perguntas, como: *"Alguém já ouviu esse poema antes?"*, *"O que acharam?"* e *"Vocês perceberam que tem palavras que rimam?"* *"Quais são essas palavras?"*.

Em seguida, no livro, as crianças realizaram uma atividade de desenho representando o poema. Cecília, inicialmente, demonstrou resistência em começar a atividade e não quis desenhar na primeira página da atividade.

A professora se aproximou e falou: *"Cecília, senta perto da Luiza, você pode desenhar do jeito do seu jeito"*

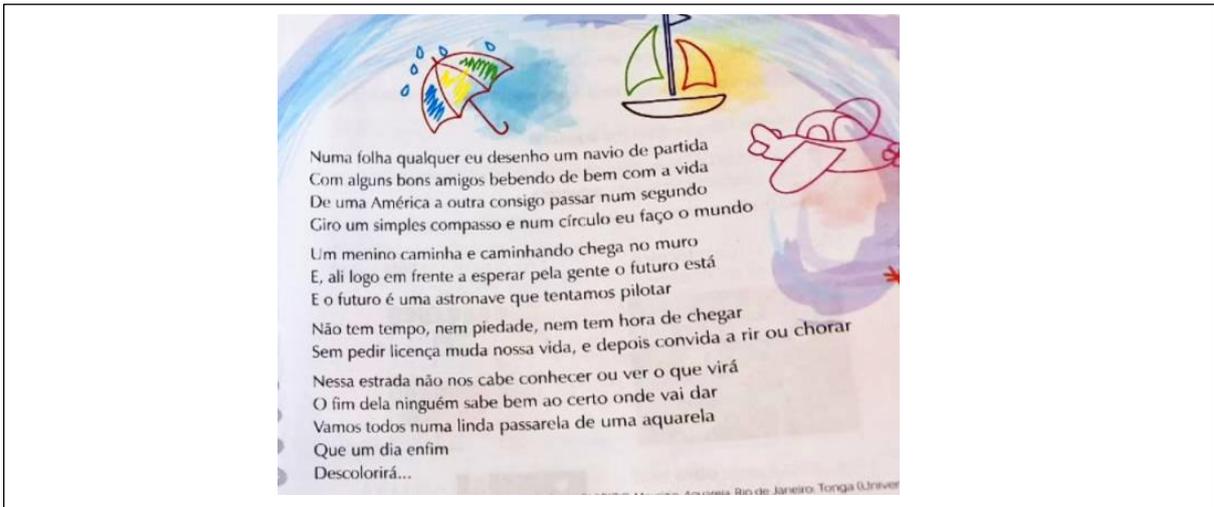
*Luiza: Vem, Cecília fazer a tarefa. Nesse momento Cecília estava ao lado da assistente de inclusão que foi auxiliar outra criança enquanto Cecília estava sentada próximo a colega Luiza.*

Ao observar sua colega envolvida na tarefa, acabou realizando pelo incentivo da sua colega que insistiu que fizesse e desenhou brevemente na segunda página da atividade.

Continua.

<sup>54</sup> Levar a atividade à mesa da professora para que ela possa verificar, geralmente com uma assinatura ou carimbo, indicando que o aluno finalizou a tarefa.

Quadro 9 – Aula da Professora Helena (conclusão).



Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2024).

A partir desse relato, realizamos as seguintes considerações:

- a) A professora pediu para a criança se sentar próximo à colega que ela tinha mais afinidade, isso motivou Cecília a participar;
- b) Podemos observar que Cecília foi estimulada pela colega, o que evidencia a importância da troca entre pares e das atividades compartilhadas. A interação entre as crianças favoreceu a participação da Cecília e o aprendizado colaborativo;
- c) A professora poderia incentivar mais atividades colaborativas, promovendo a troca de ideias entre os alunos e permitindo que eles aprendessem uns com os outros, fortalecendo o trabalho em grupo e favorecendo a socialização entre as crianças.

Esse episódio evidencia a importância do aprendizado colaborativo, no qual a interação entre pares pode ser um fator motivador para a participação ativa dos alunos. Além disso, reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que respeitem o tempo e a forma de interação de cada criança.

A aula da professora Helena proporcionou uma experiência significativa para os estudantes, estimulou a criatividade e permitiu a expressão por meio dos desenhos. Essas atividades são importantes para o desenvolvimento do letramento, pois incentivam a reflexão sobre as palavras que estão no poema. Observamos que Cecília foi incentivada por uma colega, isso nos traz a reflexão da importância das crianças aprenderem juntamente a seus pares.

Para Lustosa e Figueiredo (2021, p.16), a construção da aprendizagem na partilha de saberes entre os pares é um: “importante recurso para os estudantes e especialmente para aqueles que apresentam uma deficiência por se apresentar como forma de apoio diante de suas

necessidades, produzindo maior interação e autonomia social e intelectual”. Nessa perspectiva, essa estratégia permite que as crianças compartilhem conhecimentos e experiências. No relato dessa atividade, Cecília foi incentivada por uma colega, auxiliando também no desenvolvimento de habilidades sociais. No entanto, apesar do apoio inicial, Cecília completou a atividade de forma breve, e não houve um incentivo contínuo da professora para que ela continuasse a realizar a atividade.

A atividade desenvolvida pela professora Helena com o gênero poema demonstra a importância do trabalho com gêneros textuais na alfabetização, conforme discutido por Marcuschi (2002). Ao iniciar a proposta com a leitura do poema "Aquarela" e de fazer questionamentos que incentivavam a reflexão dos alunos, a professora promoveu a oralidade e a percepção de elementos como rimas. Essa abordagem está alinhada à perspectiva de Marcuschi (2002), o qual enfatiza que os gêneros textuais são essenciais para a comunicação verbal e devem ser trabalhados de forma contextualizada, permitindo que os alunos desenvolvam não apenas a leitura e escrita, mas também habilidades interpretativas e expressivas.

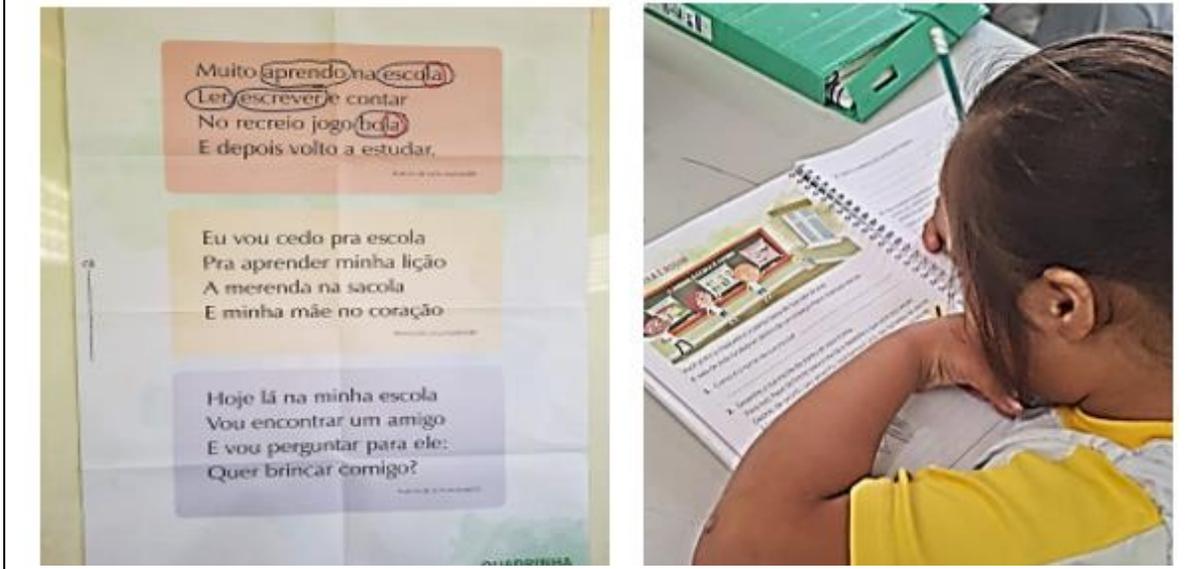
O relato também evidencia o papel da interação entre pares na construção da aprendizagem, algo fundamental na perspectiva sociocultural de Vygotsky (1998). A participação da colega Luiza foi um fator de incentivo para que Cecília se envolvesse na atividade, reforçando a importância das relações sociais no desenvolvimento da criança. A percepção da professora ao aproximar Cecília de uma colega de maior afinidade demonstrou uma estratégia que incentivou sua participação na atividade. Esse episódio reforça a necessidade de atividades colaborativas que incentivem a participação dos estudantes e favoreçam a construção do conhecimento por meio da colaboração e do compartilhamento de experiências.

A aprendizagem em um ambiente que valoriza a diversidade de saberes deve ocorrer, promovendo a equidade de oportunidades. Esse processo não apenas fortalece a autonomia e a autoestima dos estudantes, mas também estimula práticas pedagógicas colaborativas. Nesse contexto, os alunos são incentivados a trabalhar coletivamente, de maneira organizada e respeitosa, reconhecendo e valorizando as diferentes perspectivas de seus colegas. De acordo com Vygotsky (1998, p. 90), o aprendizado ativa processos internos de desenvolvimento que só se manifestam plenamente quando a criança interage com seu ambiente e coopera com seus pares.

Agora vamos relatar um trecho da aula de Rosalina no Quadro 10, a qual, com a temática do gênero textual poesia, apresentou outras estratégias pedagógicas. A seguir, apresentamos um recorte desse momento.

#### Quadro 10. Aula da Professora Rosalina

A professora Rosalina levou um cartaz com um texto de um gênero textual Quadrinha (poesia com quatro versos sendo que o segundo e quarto versos terminam com palavras que têm o som final parecido.) Ela colou o cartaz no quadro e, em seguida, realizou a leitura com a turma, destacando as palavras que rimam e explorando as letras iniciais das palavras. A turma estava bem agitada nessa manhã, e a professora constantemente parava a aula pedindo para os alunos sentarem para prestar atenção na aula. Nesse momento, Jéssica estava abrindo o armário da professora e pegando alguns materiais, Rosalina pediu ajuda da Sara para entregar os livros e continuou explorando a quadrinha no quadro. Após esse momento, iniciaram uma atividade no livro com o tema: minha escola é assim. A professora chamou Sara em sua mesa para acompanhar a criança fazer a atividade.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2024).

A atividade proposta, utilizando a quadrinha como gênero textual, é uma abordagem interessante para trabalhar com poesia e estimular o aprendizado da língua. Porém observamos alguns desafios relacionados à prática docente, especialmente no que diz respeito à participação ativa dos estudantes e à condução de propostas que favoreçam o envolvimento de todos.

Mesmo diante da intenção da professora em propor uma atividade diferenciada, como o uso do cartaz com a quadrinha, observou-se que a turma apresentava certo nível de agitação e dificuldade de concentração naquele momento. Diante disso, a docente comentou: *"Os alunos hoje em dia não querem aprender, a gente tenta trazer algo diferente, mas eles só querem brincar."* Esse relato revela uma percepção comum entre educadores frente aos desafios do cotidiano escolar, especialmente quando há uma expectativa de participação que não se concretiza como o planejado. Tal comentário também abre espaço para refletir sobre as possíveis estratégias pedagógicas que podem ser realizadas para despertar o interesse das crianças, considerando seus ritmos, necessidades e o contexto da aula. O comentário da professora, portanto, não deve ser vista isoladamente, mas como um ponto de partida para compreender as complexidades da sala de aula e os sentimentos que emergem no exercício da prática educativa.

Destacamos aspectos da prática pedagógica descrita:

- a) A professora explorou o texto com cartaz dando ênfase em palavras que rimam e utilizou um texto que contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, ampliando a percepção dos estudantes sobre sons, rimas e estruturas linguísticas;
- b) A dificuldade em manter a turma concentrada evidencia o desafio quanto a participação dos estudantes nas atividades, pois tanto os alunos com e sem deficiência tendem a se distanciar de atividades que não despertam interesse imediato o que compromete o processo de aprendizagem da leitura e escrita.
- c) Para tornar a atividade com a quadrinha mais significativa, a professora poderia ter começado explorando o gênero textual de forma mais contextualizada, apresentando sua origem e destacando elementos que se relacionam com o cotidiano dos alunos.

A professora utilizou um cartaz com o texto do gênero quadrinha como recurso pedagógico, explorando suas características e sons das palavras que rimam. No entanto, a prática pedagógica não é um processo linear e previsível, mas sim uma construção dinâmica e constantemente influenciada por diversos fatores, como as interações entre os estudantes, as estratégias e metodologias utilizadas, a estrutura e as condições da sala de aula. O comportamento agitado dos alunos e o comentário que a professora fez sobre a falta de interesse dos estudantes demonstram um desafio que exigiu da docente uma mediação constante para manter o foco da turma. Esse desafio evidencia a necessidade de estratégias mais interativas,

como o uso de materiais, recursos ou atividades coletivas, os quais despertassem um maior interesse e participação.

O professor não deve se limitar apenas à aplicação de métodos previamente planejados, é preciso ter flexibilidade, para atender às necessidades dos estudantes, garantindo que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e contextualizada. O processo educativo não deve ser unilateral, mas sim uma construção coletiva entre professores e alunos.

Para Guedes (2012, 2015), a prática pedagógica docente deve ser o resultado das interações construídas com o grupo, a partir de um conjunto de situações organizadas para a produção do conhecimento, de espaço e tempo curriculares. A própria organização do espaço de sala de aula constitui experiência curricular, educativa e dialógica. Para isso, é preciso superar a concepção, ainda existente, de que ensinar significa apenas transmitir conhecimento, o ensino envolve a criação e organização de experiências que favoreçam a construção ativa do conhecimento, estabelecendo um diálogo constante com os estudantes em um processo contínuo de construção do saber.

O trabalho com o gênero textual escolhido pela professora para essa aula, a quadrinha, representa uma oportunidade de apresentar um gênero pouco comum para as crianças, o que contribui para ampliar seu repertório linguístico. No entanto, é essencial realizar uma reflexão sobre os fatores que contribuíram para a falta de interesse das crianças na aula.

Portanto, as práticas de alfabetização e letramento devem partir da realidade dos alunos, envolvendo a cultura como um aspecto relevante. Marcuschi (2002) destaca a natureza dinâmica dos gêneros textuais, permitindo sua flexibilidade em diferentes contextos comunicativos.

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas [...] (Marcuschi, 2002, p. 19).

O trabalho com gêneros textuais no 2º ano do ensino fundamental é essencial para a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita, promovendo eventos de letramento significativos por serem formas de comunicação que circulam socialmente, permitindo que os estudantes desenvolvam competências discursivas e compreendam a funcionalidade da linguagem em diferentes contextos.

A abordagem dos gêneros no ambiente escolar favoreceu a ampliação do repertório linguístico das crianças, conectando a aprendizagem da leitura e da escrita a situações reais de comunicação. Street (2014), ao discutir o letramento como prática social, ressalta que os eventos de letramento devem estar ancorados em contextos reais e nas interações cotidianas dos alunos, o que torna o ensino de gêneros uma estratégia eficaz para desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

Os resultados indicam que, embora circulem diferentes gêneros textuais nas práticas pedagógicas, é essencial que essa diversidade seja explorada de maneira inclusiva, garantindo que todos os alunos tenham acesso e possam participar ativamente das atividades. A utilização de diferentes materiais e estratégias de ensino podem beneficiar uma aprendizagem significativa que inclui a escolha de gêneros, bem como atividades que incentivem a participação dos alunos com diferentes níveis de aprendizagem. A utilização de recursos quando necessário, que possam dar acessibilidade ao conteúdo, considerando que estamos diante de turmas heterogêneas, facilita a compreensão e a participação, contribuindo para o fortalecimento da competência leitora de maneira mais contextualizada, proporcionando a todos o direito da aprendizagem.

Apesar de ter sido observada nas aulas uma diversificação nos textos utilizados, os gêneros citados pelas professoras nas respostas do questionário como mais frequentes foram: contos, fábulas e letras de músicas. Para Melo (2009), o uso dos gêneros textuais na prática da leitura e da escrita são de extrema importância para o trabalho alfabetizador, pois favorecem a perspectiva do letramento. Para a autora, a escola deve proporcionar aos alunos o contato com a maior diversidade possível de gêneros textuais, considerando suas diferentes formas de circulação social, possibilitando o reconhecimento e o uso das múltiplas manifestações orais e escritas, trazendo para o contexto escolar práticas sociais mais abrangentes e significativas.

Ampliar as possibilidades de alfabetização no contexto do letramento significa considerar as experiências e potencialidades das crianças, permitindo que compreendam o uso da linguagem em situações do dia a dia, como a leitura de rótulos, receitas, bilhetes, histórias e músicas, entre outros gêneros textuais que inserem a aprendizagem em práticas sociais reais. Essa abordagem conecta a leitura e a escrita às vivências concretas dos alunos, favorecendo sua participação ativa no meio social a partir de diferentes formas de linguagem. Além disso, rompe com métodos mecânicos e repetitivos, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e funcional, que respeita os processos individuais de cada estudante e contribui para sua inclusão dentro e fora da escola.

Kleiman (1995) destaca que o letramento envolve a participação ativa em práticas sociais da leitura e da escrita. O acesso a diferentes materiais escritos é essencial para as crianças que estão nesse processo inicial de letramento. Dessa forma, a presença de livros de literatura infantil, revistas, jornais, cartazes e outros suportes de texto na sala de aula favorece o processo de alfabetização.

As práticas pedagógicas de alfabetização e de letramento de crianças com e sem deficiência intelectual devem buscar as experiências concretas e a interação direta com os materiais escritos, visto que a manipulação e a exploração desses materiais auxiliam na construção do conhecimento.

Segundo Lustosa (2002), o acesso e o contato da criança com os variados portadores de texto são imprescindíveis para a construção do conhecimento. Interagir com múltiplas situações de leitura e escrita faz com que o processo de aprendizagem se torne mais significativo. Nesse sentido, a disponibilização de livros, cartazes, jogos de leitura e outros recursos palpáveis na sala de aula pode favorecer o desenvolvimento do letramento, tornando a aprendizagem mais acessível. A autora defende que quanto mais cedo as crianças tiverem contato com esses materiais, melhores serão os impactos no desenvolvimento da leitura e da escrita.

(...) são imprescindíveis o acesso e o contato da criança com os variados portadores de texto, para que interaja e os explore, tornando-os familiares. O quanto antes esse contato for efetivado, melhor serão as repercussões desse ato. É preciso ainda ensejar múltiplas situações de leitura e escrita, explorando suas diversas manifestações, através do contato lúdico com jogos, portadores sociais de textos, brinquedos, atividades colaborativas e em grupo, atividades promotoras do potencial artístico, da consciência do corpo, da criatividade e da criticidade (Lustosa, 2002, p.16).

Portanto, a diversidade e a frequência na utilização dos gêneros textuais desempenham um papel relevante no processo de alfabetização e letramento, promovendo experiências mais significativas para todos os estudantes, não apenas favorecendo o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também contribuindo para a construção de uma aprendizagem contextualizada e acessível a todos, incluindo crianças com e sem deficiência intelectual.

Nessa vertente, é essencial que as práticas pedagógicas contemplem uma abordagem mais ampla, garantindo que os discentes tenham oportunidades variadas de interação com os textos para desenvolver plenamente suas competências leitoras e escritoras.

Para Lustosa e Figueiredo (2021), o uso de recursos concretos, como fichas, letras móveis, livros literários e figuras, desempenha um papel essencial no processo de

aprendizagem. Ao investir no aumento do uso dessas ferramentas, auxiliamos o desenvolvimento das construções conceituais dos estudantes, ajudando-os a avançar no pensamento abstrato.

As autoras citam que essas estratégias promovem uma maior inclusão das crianças com deficiência intelectual nas atividades de aprendizagem, favorecendo sua participação efetiva e permitindo que estudantes de diferentes níveis de aprendizagem possam participar e desenvolver suas potencialidades.

#### ***4.3.2 Materiais escritos utilizados pelas professoras no processo de letramento das crianças: entre o discurso e a prática pedagógica***

A presença de materiais ou recursos como livros, rótulos, revistas, cartazes e jogos pedagógicos na sala de aula ampliam as experiências e práticas de leitura e escrita de forma significativa. Para que a alfabetização e o letramento sejam efetivos, é importante que as crianças tenham acesso a uma diversidade de materiais escritos para favorecer a interação com a leitura e a escrita em diferentes contextos, ampliando as habilidades para compreender a funcionalidade da linguagem escrita em seu cotidiano.

Para Soares (2003), não será apenas por meio do uso e do acesso aos materiais escritos que as crianças vão se alfabetizar, pois o processo de alfabetização é a aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética. A autora defende a especificidade do processo de alfabetização, porém associado ao processo de letramento.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis (Soares, 2003, p. 10).

Para Soares (2003), o letramento está diretamente relacionado ao uso social da língua escrita, ou seja, à maneira como os indivíduos interagem com os textos em situações reais de comunicação. Assim, a análise dos recursos disponíveis no ambiente escolar permite compreender como esses materiais contribuem para o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual, proporcionando-lhes oportunidades concretas de interação com a cultura escrita.

No Quadro 11, apresentamos as relações dos materiais, recursos disponibilizados em sala de aula, pelas professoras participantes da pesquisa e eventos pretendidos, informações coletadas diretamente dos questionários respondidos pelas professoras.

Quadro 11 – Materiais disponibilizados.

<b>MATERIAIS DISPONIBILIZADOS EM SALA DE AULA:</b>			
<b>Professora</b>	<b>Materiais:</b>	<b>Recursos utilizados:</b>	<b>Eventos que pretendem realizar:</b>
<b>Rosalina</b>	<input type="checkbox"/> Fotos ou álbuns de fotografia <input type="checkbox"/> Cordel <input type="checkbox"/> Folhetos ou encartes <input type="checkbox"/> Calendários <input type="checkbox"/> Livros de receitas <input type="checkbox"/> Livros de literatura infantil <input type="checkbox"/> Livros científicos para pesquisa <input type="checkbox"/> Livros didáticos <input type="checkbox"/> Revistas <input type="checkbox"/> Cartazes	Filmes, Músicas e Gibis	Cine São Luiz
<b>Helena</b>	<input type="checkbox"/> Cordel <input type="checkbox"/> Folhetos ou encartes <input type="checkbox"/> Calendários <input type="checkbox"/> Dicionários <input type="checkbox"/> Livros de literatura infantil <input type="checkbox"/> Jornais <input type="checkbox"/> Livros didáticos <input type="checkbox"/> Revistas <input type="checkbox"/> Cartazes <input type="checkbox"/> Jogos de Leitura	Filmes, Propagandas e Gibis	Visita a museus, acesso a computador e internet
<b>Socorro</b>	<input type="checkbox"/> Calendários <input type="checkbox"/> Livros de literatura infantil <input type="checkbox"/> Livros didáticos <input type="checkbox"/> Cartazes	Músicas e Gibis	Deixou em branco pois ainda não tinha planejado

Fonte: Elaboração própria (2024).

Esse quadro de análise e observações em sala de aula, das práticas pedagógicas das professoras, revelou um cenário que diverge das respostas fornecidas pela professora no questionário. Enquanto as docentes mencionaram a presença e o uso de diversos materiais escritos no ambiente escolar, a realidade observada foi diferente. Durante as visitas, constatou-se que, apesar da existência de livros, revistas e cartazes na sala de aula (figura 10), esses recursos não eram efetivamente utilizados nas atividades pedagógicas. A falta de estratégias que incorporassem os materiais escritos ao processo de ensino-aprendizagem tornou algumas aulas previsíveis, sem elementos que despertassem interesse ou um direcionamento eficaz para o desenvolvimento das habilidades leitoras ou escritoras dos estudantes com deficiência

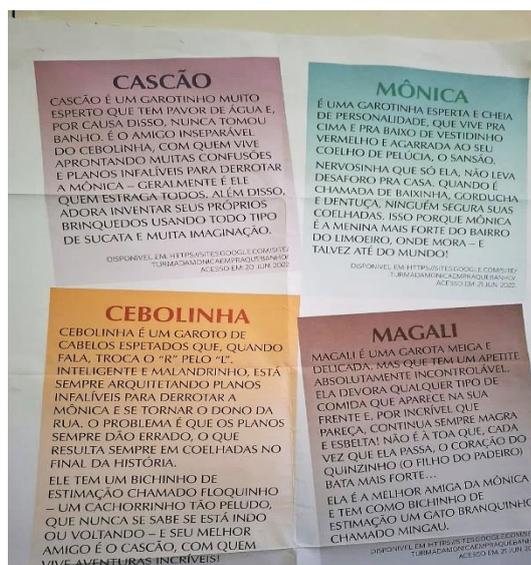
intelectual. Para exemplificar de forma explícita nossa análise, apresentamos a seguir uma breve descrição de uma aula da professora Rosalina no Quadro 12:

### Quadro 12 – Práticas pedagógicas.

<p>Aula iniciada após o intervalo das crianças e professores.</p> <p>09h30 A professora Rosalina colocou uma música para as crianças descansarem após o intervalo</p> <p>09h35 – Colou um cartaz sobre os personagens da turma da Mônica. Perguntou as crianças o nome do autor da turma da Mônica e falou sobre ele escrevendo apenas o nome do autor Maurício de Sousa no quadro. Em seguida escreveu o nome dos personagens e fez a leitura dando ênfase nas sílabas.</p> <p>Nesse momento da aula Sara estava sentada na primeira fileira encostada a parede próximo a porta da sala, enquanto a profissional de apoio estava sentada fora da sala próximo a porta para acompanhar alguma criança com deficiência que precisasse sair ou tivesse de ser assistida em alguma atividade fora do ambiente da sala de aula.</p> <p>10h – A professora Rosalina pediu para as crianças copiarem em seus cadernos a lista com os nomes dos personagens, ordenando os em ordem alfabética.</p> <p>10h40 – Os alunos finalizaram a atividade e a professora levou as crianças para brincarem no pátio.</p> <p>10h50 – Retornaram para a sala para organizar os materiais e esperarem o portão abrir finalizando a aula.</p> <p>Materiais utilizados na aula desse dia: calendário, agenda, caderno de artes, cartaz, caderno de pauta.</p>
--

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2024).

Figura 10 – Imagem do cartaz utilizado na aula.



Fonte: Fotos da pesquisa (2024).

Durante a atividade de escrita, a professora entregou o caderno a Sara, que começou a realizar rabiscos na tentativa de escrever. A professora se aproximou e falou: *Sara, você vai desenhar o personagem que você mais gostou.* Ela mostrou uma imagem da turma da Mônica, e a criança escolheu a personagem Magali para seu desenho. A professora entregou uma folha em branco à criança para realizar o desenho enquanto dava suporte aos demais alunos na escrita da lista dos personagens em ordem alfabética. Sara ainda está desenvolvendo habilidades quanto a coordenação motora fina em seus desenhos e escrita e realizou seus desenhos em formas de rabiscos utilizando cores diversas. Após as crianças finalizarem a atividade, a professora elogiou seu desenho e pediu para Sara guardar seu material.

Nesse trecho relatado do diário de campo, foi possível observar que, durante a condução da atividade, houve pouco incentivo ao uso dos materiais escritos disponíveis. A professora limitou a participação da estudante com deficiência intelectual a realização de um desenho, sem estabelecer intervenções que pudessem favorecer sua aproximação com a leitura e a escrita. A mediação, neste momento, não contemplou estratégias voltadas ao avanço da criança no processo de alfabetização, reduzindo as possibilidades de avanço. A prática descrita aponta para a necessidade de se repensar ações pedagógicas que promovam experiências mais significativas e que incentivem o envolvimento de todas as crianças na construção do conhecimento.

Destacamos alguns pontos desse relato:

- a) A professora interrompeu a tentativa inicial de Sara de escrever e redirecionou a atividade para o desenho, limitando a experiência da aluna com a escrita;
- b) Poderia ter sido incentivado o desenvolvimento da escrita da criança, mesmo que a partir de traços iniciais, utilizando estratégias de mediação como apoio gráfico (letras móveis, traçados pontilhados, ou associação de imagem e palavra);
- c) A atividade foi originalmente proposta como um exercício de escrita, mas para a criança com deficiência foi reduzida a um desenho sem conexão direta com a escrita e a alfabetização, demonstrando uma prática excludente, na qual Sara não teve a mesma oportunidade de desenvolver habilidades de escrita como os demais colegas.

No decorrer da pesquisa, diferentes práticas pedagógicas puderam ser observadas em sala de aula. A seguir, é apresentado um trecho da aula da professora Helena, destacando aspectos relevantes de sua atuação docente. As aulas da professora Helena tinham muitos recursos, tanto nas prateleiras quanto nos armários, dentre seus materiais, pude observar muitas fichas de leituras, cartazes, livros, jogos pedagógicos dentre outros. A Professora Helena atua

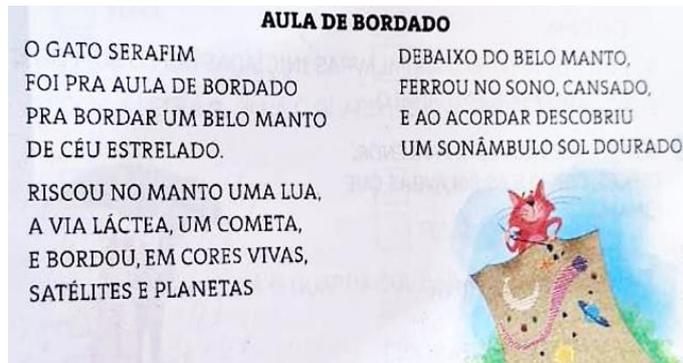
em uma escola com bons resultados em avaliações externas elaborando seus próprios simulados evidenciando uma atuação alinhada no alcance das metas referentes a essas avaliações. Este trecho no Quadro 13 retrata uma das aulas da professora Helena:

**Quadro 13. Leitura com o Poema Aula de Bordado.**

13h – A professora recebeu seus alunos enquanto organizava seus materiais na mesa, as crianças foram sentando escolhendo livremente seus lugares. A aluna Cecília costuma se sentar no mesmo lugar no final da fileira do meio, ao seu lado a profissional de apoio. Durante esse momento os alunos conversavam e brincavam com os colegas. Uma das meninas se aproxima de Cecília e a abraça.

13h20 – A professora escreve a agenda na lousa, com poucas linhas indicando que trabalharia um poema chamado: Aula de bordado.

13h45 – As crianças abrem seus livros na página 31 e a professora faz a leitura do poema: Aula de bordado de Sérgio Capparelli:



A professora explorou primeiramente o texto com calma, fazendo perguntas antes de começar a realizar a atividade. Nessa mesma atividade do poema, explorou as rimas, sílabas iniciais e compreensão de texto. Cecília realizou a atividade com a ajuda da profissional de apoio marcando as questões.

14h40 – A professora começou a dar o visto nas atividades e as crianças foram até sua mesa. Nesse momento Cecília saiu da sala, a professora comentou para a pesquisadora: Cecília gosta muito de brincar. 5 minutos depois a profissional de apoio volta com a criança.

14h50 – As crianças guardaram seus materiais e a professora começou a dar os informes sobre o 3º e 4º tempo

15h – Todos desceram para o lanche e recreio.

15h25 – As crianças começaram a retornar para as salas. Cecília continuou por mais 5 minutos se recusando a voltar. A profissional de apoio insistiu mais ela continuava no parque correndo. A professora subiu com as outras crianças

15h30 – Subi para sala juntamente com a profissional de apoio e Cecília, ao chegarmos, a professora estava começando a entregar um simulado do Spaece. Durante a realização do simulado, a professora solicitou que Cecília escrevesse seu nome com o apoio da ficha, mas a criança não quis realizar, em seguida entregou atividades que trabalhavam sílabas iniciais de palavras. A atividade era um recurso emplastificado e colorido e foi realizada com um pincel específico para esse material.

16h20 – A professora realizou a correção do simulado

16h50 – As crianças organizaram seus materiais para irem para casa.

17h – Saída das crianças

Materiais utilizados: calendário, agenda, livro e simulado (atividade avaliativa)

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2024).

Pontuamos essas questões nesse trecho:

- a) A professora trabalhou as rimas, sílabas iniciais e compreensão de texto a partir do poema, realizando as atividades propostas previamente planejadas e demonstrando organização, comprometimento com as aulas e preocupação em alinhar o ensino às habilidades exigidas nas avaliações;
- b) Observou-se que, nos momentos em que Cecília demonstrava pouco interesse em realizar as atividades propostas, não havia uma intervenção docente direcionada a estimular sua participação ou a compreender os possíveis motivos de sua recusa, o que poderia contribuir para sua inclusão mais efetiva no processo de aprendizagem;
- c) As aulas em sua maioria são direcionadas para a preparação das avaliações externas, o que pode limitar tornar o ensino mecânico, sem práticas de letramento mais significativas.

A partir do relato descrito, observamos nessa aula um planejamento com objetivos a serem alcançados em relação às aprendizagens das crianças. No entanto, percebe-se um forte direcionamento para avaliações externas, restringindo as possibilidades de um ensino mais dinâmico e reflexivo. O planejamento da professora em sua maioria estava pautado na realização de simulados e na realização de atividades estruturadas, tornando suas aulas previsíveis e pouco motivadoras para alguns alunos. A professora Helena priorizava atividades formais, como a correção de provas e a realização de simulados, em detrimento de práticas que favorecessem a autonomia e a interação significativa dos estudantes com a linguagem escrita.

Para Martins (2025), os docentes responsáveis pelas turmas que realizam a prova do SPAECE (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Ceará) enfrentam uma pressão constante em relação ao desempenho dos alunos, especialmente quando se trata da proficiência no 2º ano do ensino fundamental. Essa cobrança para alcançar uma alta performance nos resultados de avaliação acaba levando muitos docentes a se concentrarem em atividades voltadas exclusivamente para simulados e exercícios repetitivos nas salas de aula. A autora também enfatiza as questões e fatores estruturais que envolvem esse processo e influenciam os resultados, como desigualdades socioeconômicas e a precarização das escolas.

Essa prática pode limitar o desenvolvimento de um aprendizado mais amplo e significativo, principalmente quando olhamos para o público-alvo da educação especial. Ao priorizar a preparação mecânica para a avaliação, os professores podem acabar restringindo as possibilidades de aprendizado dos estudantes.

O artigo de Passone e Araújo (2020) problematiza a aparente contradição entre a política de inclusão escolar e a forma como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEB) lida com a participação de alunos com deficiência. Os autores apontam que "há no interior do sistema um dispositivo normativo que deduz do cálculo da avaliação o desempenho dos estudantes deficientes, gerando um estado de 'exclusão interna' ao sistema escolar" (Passone; Araújo, 2020, p. 1).

Esse modelo reforça uma visão mais autônoma do letramento, focando mais na leitura de textos e no cumprimento de metas avaliativas, sem considerar a construção social do conhecimento. Dessa forma, o foco excessivo na preparação para o SPAEB acaba prejudicando a formação integral do aluno, que deveria ser construída por meio de atividades diversificadas e que incentivassem a reflexão, a criatividade e a compreensão.

No contexto de outra turma observada, o relato a seguir refere-se a uma atividade conduzida pela professora Socorro. No entanto, em uma das aulas Leo realizou outra atividade que estava descontextualizada do conteúdo proposto daquele dia, isso mostra que a adaptação

das atividades acaba trazendo uma diferenciação que limita a participação do estudante. No caso de Leo, observou-se que, ao invés de receber o suporte necessário para realizar atividades que davam acesso ao mesmo conteúdo dos colegas, ele realizou outra que, embora contribuísse para o desenvolvimento de habilidades, como o som inicial das letras, não garantia o acesso a essas experiências de aprendizagem com os apoios adequados para sua realização (quadro 14).

Quadro 14. Observação da participação do estudante Leo na aula.

13h – A professora recebeu as crianças e pediu que cada uma escolhesse um livro no cantinho da leitura, as crianças escolhiam e se sentavam em suas mesas para ler.

13h 30 – A professora explorou o calendário com o dia da semana, mês e ano, logo após escreveu a agenda na lousa e esperou os alunos terminarem Leo, ainda não escreve convencionalmente, então a profissional de apoio fez sua agenda enquanto brincava com letras móveis.

13h50 – A professora começou uma atividade sobre fontes naturais de luz no livro. Iniciou com a leitura de um pequeno texto no livro e começou a explicar do que tratava o texto. Logo em seguida eles começaram a responder a atividade, a professora fazia a pergunta e copiava no quadro. Nesse momento em que as crianças estavam copiando a professora pegou uma atividade para Leo sobre os meios de transportes. A criança realizou a atividade com a ajuda da profissional de apoio. A atividade era com imagens de diferentes meios de transporte na qual deveria pintar e circular os meios de transporte indicados. Com auxílio para segurar o lápis, Leo conseguiu circular as imagens correspondentes.

15h – As crianças saíram para o lanche e recreio (Leo segundo a professora não gosta do barulho do recreio e sempre quer ficar na sala de recursos multifuncionais)

15h25 – As crianças retornaram para sala. Iniciou a aula de Matemática com outro professor (professora regente B). – A mãe de Leo chegou para buscá-lo. A criança segundo a professora sempre vai mais cedo pois a mãe da criança solicitou a coordenação por questões de saúde.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2024).

Com base nesse relato, evidenciam-se os seguintes pontos relevantes:

- a) Leo realizou uma atividade distinta dos colegas sem relação com o tema trabalhado, como no caso da atividade sobre os meios de transporte;
- b) A professora menciona que Leo não consegue realizar atividades de escrita convencionais. Assim, nesse dia, realizou uma atividade do conteúdo da semana anterior, em vez de oferecer estratégias que permitissem que ele participasse da

atividade junto aos colegas, como o uso de recursos, como letras móveis ou imagens acerca do tema.

c) A prática pedagógica observada demonstra o compromisso constante da professora Socorro em promover o desenvolvimento da leitura, proporcionando momentos diários em que os alunos podem escolher livros com autonomia. A disposição cuidadosa do espaço, com a criação de um cantinho da leitura, possibilita o contato espontâneo com os textos, contribuindo para a formação de hábitos leitores no processo de alfabetização.

A prática observada relatada no Quadro 14 na aula da professora Socorro, evidencia um incentivo à leitura, percebe-se que a escolha espontânea de livros faz parte da sua rotina pedagógica. No entanto, a diferenciação da atividade para Leo nessa aula levanta questionamentos sobre a real inclusão do estudante no processo de aprendizagem. Enquanto os demais alunos participavam da atividade sobre fontes naturais de luz, Leo foi direcionado a uma proposta distinta, sem relação com o tema trabalhado. O fato de o aluno ainda não ter desenvolvido plenamente a escrita não deveria restringi-lo a atividades descontextualizadas do conteúdo proposto, sendo possível sua participação por meio de estratégias diversificadas que valorizem outros caminhos de aprendizagem, para além da cópia, favorecendo sua inclusão no trabalho com a turma. No momento de entregar a atividade, a professora Socorro fez o seguinte comentário: *Leo falta muito, quando tem atividades que os alunos vão escrever tirando da lousa eu faço uma que ele consiga fazer, mas a de hoje eu não fiz então ele vai fazer essa de meios de transportes que foi da aula da semana passada.*

Observamos que a professora busca planejar a participação de Leo em seus planejamentos, porém é preciso disponibilizar recursos para que as crianças, independentemente da sua condição física ou intelectual, tenham condições de participar das aulas.

Podemos observar, por meio dos relatos acima, que, embora as professoras tenham indicado no questionário a disponibilização de uma ampla variedade de materiais escritos, como livros de literatura infantil, jornais, cordéis, folhetos, revistas e jogos de leitura, na prática, esses recursos não estavam acessíveis para o contato direto do estudantes, e durante as aulas foram pouco explorados, alguns dos materiais permaneceram guardados nos armários durante as aulas mesmo quando poderiam ter sido utilizados. Tratando desse ponto, a professora Socorro proporcionou um contato mais direto às crianças, pois deixa os livros de literatura infantil

dispostos em espaço acessível e, no momento da chegada das crianças, incentiva a leitura de forma espontânea, deixando-as escolherem.

A presença desses recursos no ambiente escolar é fundamental para promover o letramento e ampliar as experiências de leitura e escrita das crianças, porém é preciso garantir sua funcionalidade. Como destaca Kleiman (1995), o letramento envolve práticas sociais e interação ativa com os textos, o que não foi concretizado em algumas aulas quando os materiais permaneceram apenas como elementos decorativos ou pouco explorados no cotidiano das aulas.

#### **4.4 A construção do letramento em crianças com deficiência intelectual: dimensões favoráveis e excludentes**

Esta seção busca refletir sobre as dimensões favorecedoras e excludentes nas práticas pedagógicas quanto à participação das crianças com deficiência intelectual (DI).

O processo de letramento de crianças com DI e a construção de habilidades de leitura e escrita devem considerar as particularidades de cada estudante. Nesse contexto, as práticas pedagógicas e a mediação desenvolvidas pelas professoras desempenham um papel fundamental nesse processo, pois podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual. É essencial entender como esses fatores podem influenciar a aprendizagem e o envolvimento ativo dos alunos nas atividades de letramento.

##### ***4.4.1 A mediação docente e a inclusão no ensino de crianças com deficiência intelectual***

A inclusão de crianças com deficiência intelectual no processo de aprendizagem exige uma reflexão sobre a mediação pedagógica, buscando compreender os fatores que influenciam a aprendizagem para promover um ensino inclusivo.

O planejamento de conteúdos, estratégias de mediação e interação entre as crianças impactam a construção das aprendizagens e o envolvimento ativo nas práticas de letramento.

A mediação pedagógica estabelece uma relação de positividade na escolarização de crianças, notadamente das que têm deficiência intelectual, e que, caso percebido pelos professores, esta poderia ampliar e potencializar as possibilidades de sucesso na inserção da criança na sala comum e no próprio trabalho escolar (Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 79).

A mediação pedagógica na perspectiva da educação inclusiva implica o uso da diversidade de métodos por parte dos professores, visando a enriquecer o processo de ensino-

aprendizagem dos estudantes. Quando o professor utiliza diferentes métodos de ensino, ele oferece aos discentes melhores condições de aprendizagem.

Portanto, vamos trazer reflexões sobre como a mediação, nas práticas pedagógicas, pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, desde que se tenha como objetivo superar as dificuldades existentes, valorizando as potencialidades que a criança tem. A seguir, vamos relatar dois episódios em que houve um maior envolvimento dos discentes com deficiência intelectual, a partir da mediação e estratégias das utilizados pelos professores.

### Quadro 15. Episódio 1.

#### **Episódio 1**

Fábulas em cena: Rodas de leituras que conectam e encantam

Durante uma tarde no 2º ano, a professora iniciou uma aula envolvente baseada na fábula *O Leão e o Ratinho*. A sala foi reorganizada, com as crianças sentadas em círculo no chão, criando um ambiente descontraído e propício à interação. A proposta era estimular a leitura e promover a participação de todos, incluindo Leo, um aluno com deficiência intelectual. A professora deixou a criança bem próximo a ela, como recursos foram utilizados 2 cartazes, fichas de leitura e uma caixa amplificadora de voz.

Inicialmente explorou a capa mostrando os personagens e falando sobre o gênero textual fábula, nesse momento algumas crianças já expressavam se e falavam sobre o que já sabiam em relação ao gênero citado.

A professora começou contando a história de forma expressiva, utilizando entonações distintas para os personagens e gestos que chamavam a atenção das crianças e durante toda a atividade demonstravam bastante concentração. Após a leitura, a professora mediou uma discussão com os alunos, fazendo perguntas como: "O que aprendemos com essa história?" e "Por que o ratinho decidiu ajudar o leão?"

Ela distribuiu fichas com trechos da história, cada uma contendo frases curtas, adequadas aos diferentes níveis de leitura da turma. Antes de iniciar a atividade, fez uma sondagem informal, perguntando quem já conseguia ler sozinho e quem precisava de ajuda.

Leo, que estava próximo a professora segurou a sua ficha enquanto ela fazia a leitura para ele. Ela pediu que cada criança lesse ou descrevesse a ficha que havia recebido. Na vez de Leo a professora explorou o cartaz da imagem com a capa da fábula enfatizando os dois principais personagens da história.

As crianças, em conjunto, organizaram os trechos da história na sequência correta. A professora mediava o diálogo, perguntando: "Quem acha que essa parte vem antes? Por quê?" ou

“Essa frase está no início ou final da história?” Esse processo não só estimulou a leitura, mas também promoveu uma atividade de colaboração entre eles.

Quando todas as fichas estavam organizadas, a professora leu a história novamente, agora com a ajuda das crianças. Durante a leitura, ela fazia pausas para ouvir as opiniões e reflexões dos alunos, criando um espaço para que eles relacionassem os eventos da fábula com situações do cotidiano. No encerramento da atividade, a professora elogiou a participação de todos e destacou como cada contribuição foi importante para reconstruir a história.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2024).

Observamos nessa aula que a professora criou um ambiente acolhedor e interativo, promovendo a participação de todos, pensando recursos para que a criança com deficiência intelectual pudesse participar (quadro 15). O cuidado e a atenção da professora em observar se a criança estava atenta, se dirigindo diretamente a ela com perguntas e apresentando os personagens, apoiaram o uso de uma atividade simples e que pode contribuir para a aprendizagem da criança sem utilizar estratégias diferentes.

O olhar da professora em relação à heterogeneidade tornou aquele momento da aula interativo, quando conseguiu que todos participassem. A professora considerou os níveis de leitura que as crianças estavam. Leo não lê de forma convencional e, segundo o relato da professora, apresenta dificuldade em se concentrar e se envolver nas atividades, mas isso não o exclui de participar e desenvolver habilidades leitoras. As crianças estavam ativamente envolvidas, respondendo às perguntas da docente, interagindo entre si e colaborando para organizar os trechos da história. Esse tipo de participação fortalece a construção coletiva do conhecimento. Quanto aos recursos utilizados, os cartazes visuais e as diferentes fichas de leitura facilitaram a compreensão do conteúdo e a participação ativa de todos. A caixa amplificadora de voz foi utilizada devido à acústica da sala, esse recurso ajudou a garantir que todos os alunos pudessem ouvir com mais clareza.

A reorganização da sala, com as crianças sentadas em círculo no chão, criou um ambiente descontraído, favorecendo a interação entre os alunos. Durante a observação, constatamos que as aulas nas turmas das séries dos anos iniciais, em sua maioria, acontecem com as carteiras enfileiradas uma atrás da outra e separadas, o que dificulta a interação com os colegas. A posição de Leo perto da professora garantiu que ele tivesse suporte constante durante a atividade e pudesse se sentir mais integrado. Ao final, os elogios da professora à participação dos alunos fortaleceram o senso de valorização e motivação, incentivando o envolvimento contínuo e a confiança nas capacidades de cada um.

Santana (2022) ressalta que a mediação dos professores deve ampliar e potencializar as possibilidades de aprendizagem de seus alunos, principalmente daqueles que apresentam dificuldades mais significativas em seu desenvolvimento. A autora também defende que as estratégias e recursos de alfabetização beneficiam a todos os estudantes, se planejados e oferecidos enquanto vivências significativas com a língua.

Para Lustosa e Figueiredo (2021), cada estudante possui um ritmo próprio de aquisição de conhecimentos. As crianças com deficiência intelectual podem apresentar um ritmo de aprendizagem diferenciado em comparação às crianças sem deficiência, porém é importante destacar que “não existem características específicas que possam ser atribuídas às pessoas com deficiência nem a nenhuma outra pessoa, visto que todas as pessoas são singulares em seus processos evolutivos” (Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 80). Portanto, a mediação pedagógica deve otimizar a aprendizagem e a participação dos estudantes na sala.

O próximo episódio é um recorte da aula de Educação Física (quadro 16), destacamos esse episódio por considerar uma prática pedagógica inclusiva e, mesmo sendo aula de educação física, contemplou descritores de letramento e evidenciou uma participação ativa e o fortalecimento do senso de pertencimento ao grupo. A dinâmica estruturada pelo professor favoreceu a interação entre os estudantes, proporcionando um ambiente inclusivo e acolhedor, no qual cada criança se sentiu incentivada a participar. Esse contexto ressalta a relevância de práticas pedagógicas que ampliam as possibilidades de aprendizagem de maneira integrada e contextualizada.

A seguir, destacamos alguns descritores da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) dessa atividade:

- a) (EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas;
- b) (EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.

## Quadro 16. Episódio 2.

**Episódio 2: O Papel do professor na construção de relações inclusivas nas práticas pedagógicas**

Essa aula iniciou com a disciplina de Educação Física, quando o professor entrou na sala as crianças já abraçaram e comemoraram a presença do professor. Logo percebi que já existia um vínculo afetivo, o que trouxe motivação e interesse das crianças. O professor entrou e aguardou as crianças entrarem por uns 15 minutos. Ele iniciou a aula com orientações de como ia conduzir a aula planejada. Ao iniciar a aula, o professor escreveu as orientações da brincadeira na lousa, e realizou a leitura, permitindo que as crianças associassem as instruções verbais ao texto escrito, reforçando habilidades de leitura e compreensão. A escola estava com a quadra esportiva em reforma, então o professor fez seu planejamento para realizar dentro da sala, que apesar de fisicamente ser grande precisava reorganizar para ser realizada a dinâmica, então primeiramente foi preciso organizar as cadeiras, afastando as e deixando um espaço livre.

O professor realizou uma competição na sala com duas equipes, que dividiu no momento da aula, todas as crianças estavam participando da atividade e bem animadas. A brincadeira era com bambolês, Cecília demonstrou interesse desde o início da aula. O professor explicou as regras e ia marcando a pontuação no quadro.

Na vez da Cecília, os colegas ajudavam e incentivavam, falando o nome dela e dizendo que ela iria conseguir. Cecília estava motivada e todos bateram palma para ela a cada tentativa. Percebi que foi algo natural, o professor não falou nada para as crianças, eles mesmos estavam envolvidos na atividade com concentração e incluindo a Cecília.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2024).

Agora vamos destacar aspectos relevantes do episódio. O professor organizou sua aula, estimulando a participação de todos e fazendo com que cada um se sentisse pertencente

aquela turma. A observação do professor sobre a dinâmica de grupo e sua interação constante com as crianças promoveu um ambiente onde todos se sentiram acolhidos e respeitados, o professor constantemente chamava os alunos pelo nome.

Esse episódio foi selecionado por levantar pontos a serem refletidos, como: o dinamismo da aula, a interação do professor, a possibilidade do desenvolvimento de leitura e escrita na aula de educação física, dentre outros. Durante a aula, houve incentivo mútuo e cooperação, os colegas de Cecília incentivaram e a ajudaram, na aula desse docente, existia uma cultura inclusiva estabelecida. Observamos que nada foi solicitado pelo professor, as próprias crianças já se integravam nas dinâmicas propostas.

Mesmo com a limitação de espaço, o professor utilizou materiais acessíveis de forma criativa, assegurando que todos os alunos participassem. Compreendemos que a acessibilidade não se limita ao espaço físico, mas se apresenta oportunidade de interagir, expressar-se e participar de forma equitativa.

Em sua atividade docente diária, o professor se constitui um mediador que ajuda a criança a despertar suas habilidades. Desse modo, as metodologias não podem ser engessadas, mas abertas às mudanças que acompanhem as necessidades de cada aluno. Se para determinado aluno é necessário o trabalho com materiais lúdicos, que estes materiais façam parte do cotidiano educativo, se para outro a música ajuda na compreensão do conteúdo proposto, então que a música seja um elemento pedagógico. O aluno através desta concepção não precisa se adaptar ao que já existe em sala, mas o existente em sala deve ser aberto para modificações a partir do que ele precisa para atuar no processo educativo. (Silva, 2011, p. 54)

#### ***4.4.2 A avaliação como mecanismo de exclusão: limitações no reconhecimento do potencial de aprendizagem***

Ao longo das visitas, foi possível observar a predominância de práticas avaliativas exaustivas, como os simulados e avaliações externas para as turmas do 2º ano do ensino fundamental. Esse episódio aconteceu em um dia de aula comum, sendo observado durante a pesquisa (quadro 17).

## Quadro 17. Episódio 3.

**Episódio 3: As avaliações**

A aula começou às 13h, primeiramente, as crianças foram entrando na sala e pegaram uma história na espera dos outros colegas. Após 20 minutos, a coordenadora entrou para entregar a prova da OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica) que seria realizada ainda no 1º tempo. Era a primeira vez que as crianças realizam aquela prova e o conteúdo ainda não tinha sido abordado por completo. Uma criança falou assim: *Tia, a senhora vai ler pra gente?* Ela respondeu: *Vou, mas não pode olhar o do colega.* (as crianças comemoraram)

Uma das crianças chorou silenciosamente no canto da parede enquanto a professora lia as questões, a professora se aproximou e perguntou por que ela ainda não tinha começado a prova. Ela respondeu que não sabia a resposta, a professora prontamente respondeu: não tem problema, mas você precisa fazer do seu jeito, leia e marque a resposta que você acha que é certa. A aluna levantou a cabeça e começou a fazer a prova. O tema das questões da prova era sobre os planetas e a disposição das respostas de algumas respostas era a sequência de verdadeiro ou falso. A professora leu todas as questões mais de uma vez e acompanhou todos os alunos. Foi nítido que a prova foi cansativa, as crianças tiveram dificuldade em marcar as respostas pois não conseguiam encontrar a sequência correta para preencher devido o modelo de avaliação.

O estudante com Síndrome de Down não realizou a prova, ficou com a assistente que pegou algumas letras móveis para fazer o nome da criança com o apoio da ficha enquanto os outros realizavam a prova. A prova aconteceu durante o 1º e 2º tempo, após esse momento as crianças foram para o intervalo. Quando retornaram, realizaram a atividade no livro didático sobre Energia Elétrica. A atividade iniciava com perguntas que eram respondidas no quadro e copiadas.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2024).

Percebe-se que a produtividade e eficiência da escola é aferida e reconhecida por meio de avaliações externas. Há uma mobilização de colegas professores, de todas as disciplinas e gestores para o alcance das metas estabelecidas pela escola e pelo município.

Nota-se, por meio não só desse episódio selecionado, mas também nos demais observados no cotidiano da escola, que as crianças com deficiência que não desenvolveram ainda conhecimentos de leitura e escrita para a participação desse modelo de avaliação, frequentemente não participavam ou recebiam atividades alternativas sem objetivos claros, isso reflete a exclusão em práticas avaliativas e a falta de flexibilizações para contemplar a heterogeneidade das turmas. A seguir, descrevemos outro episódio para, em seguida, fazermos considerações sobre o tema.

## Quadro 18. Episódio 4.

**Episódio 4: O SPAECE**

Neste episódio, a aula iniciou-se pontualmente às 13h, quando as crianças começaram a entrar na sala. A professora Helena organizou o ambiente afastando as mesas, criando um espaço em que as mesas estivessem separadas umas das outras. A aula foi planejada para simular a prova do Spaece, utilizando questões de provas anteriores, o simulado foi elaborado pela professora. A professora deu as orientações sobre o simulado que ocorreria nos dois primeiros tempos de aula e entregou a prova para todos os alunos. Cecília estava sentada ao lado da profissional de apoio, a professora colocou o simulado na mesa e disse para a criança treinar o nome dela, entregou a ficha em suas mãos e foi o único momento que se dirigiu a criança pois notava-se que o principal objetivo da aula era analisar o desempenho das crianças que realizaram o simulado por completo.

Durante essa atividade, Cecília, acompanhada de sua assistente, não demonstrou interesse em escrever seu nome na prova. A professora entregou um lápis maior para Cecília mas ela levantou e foi pegar cola colorida no armário e começou a pingar a cola sobre uma folha em branco. Ao terminar a atividade, ela se juntou a uma amiga para brincar enquanto aguardava o recreio, sem envolvimento com a tarefa proposta.

Após o recreio, a professora conduziu a correção do simulado e depois fez a agenda.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2024).

A prática avaliativa levanta questões que merecem reflexão, especialmente no que se refere à inclusão e ao processo de aprendizagem das crianças. A situação descrita (quadro 18) aponta para uma metodologia de avaliação pouco ou nada flexível às particularidades de cada aluno no desenvolvimento da aprendizagem. Primeiramente, a realização da prova da OBA, sem que o conteúdo tenha sido abordado de maneira completa; além disso, o modelo de avaliação, com questões de verdadeiro ou falso e uma estrutura que exigia um preenchimento sequencial. Tudo isso prejudicou a compreensão dos alunos.

A dificuldade que as crianças enfrentaram para marcar as respostas e encontrar a sequência correta revela que a prova não estava adequada ao processo de aprendizagem dos estudantes, especialmente considerando a diversidade de ritmos e formas de aprender. Observamos também no episódio da prova OBA que o aluno Leo com deficiência intelectual realizou outra atividade durante a avaliação, a professora entregou um jogo pedagógico à profissional de apoio enquanto o restante da turma realizava a prova.

No simulado do SPAECE, percebe-se que a proposta de aula teve como foco principal o treino para a prova, sem considerar, de maneira significativa, as necessidades

individuais dos estudantes. A centralização na preparação do simulado não ofereceu alternativas mais inclusivas.

Observamos a ausência de estratégias de ensino em que todos os alunos participassem de maneira significativa. A professora forneceu apoio básico a Cecília, mas não houve um acompanhamento para garantir que ela se envolvesse com a atividade.

O simulado foi a principal forma de avaliação, com foco na obtenção de respostas corretas, sem priorizar o processo de aprendizagem ou promover uma avaliação formativa. Ademais, a correção do simulado aconteceu de forma isolada, sem conexão com a aprendizagem contínua dos alunos.

Esse modelo de ensino, amplamente adotado em sistemas avaliativos padronizados como o SPAECE, acaba por reforçar desigualdades e dificultar a efetiva inclusão educacional, pois não considera as múltiplas formas de aprendizagem e os diferentes contextos socioculturais dos estudantes.

Em resumo, dois enfoques polarizam, basicamente, essas discussões. Um deles situa-se em uma abordagem de ensino e aprendizagem, prioritariamente arraigado em uma apropriação do código lingüístico de forma mecânica, descontextualizada, através do treino e da repetição. Para essa corrente epistêmica, avaliar se sustenta em aferir notas e índices quantitativos, por acreditar ser passível de medição o potencial do aluno em relação à construção do seu conhecimento. Essa concepção de alfabetização conforme Ferreiro (1985) reduz o aprendiz a uma mão que escreve e olhos que vêem, negando-lhe a sua participação no que de mais belo há no processo de conhecimento, a sua posição de sujeito, que pensa, que age sobre a realidade, criando-a, interpretando-a (Lustosa, 2002, p. 158).

Diante desse cenário trouxemos uma imagem (figura 11) que retrata uma prática avaliativa excludente em que o professor cita que a prova é amanhã e diz: "ouçam" e "olhem", desconsiderando as particularidades dos estudantes com deficiência presentes na sala de aula.

Figura 11 – Charge sobre inclusão e acessibilidade na educação



Fonte: FERNANDES, R. *Visão e revisão, conceito e preconceito*, 2002.

Podemos refletir, por meio dessa imagem, a importância de práticas avaliativas inclusivas, as quais reconheçam e valorizem as diferenças, garantindo condições para que todos participem.

Nesse contexto, a avaliação deve ser concebida de forma a respeitar as singularidades dos estudantes, promovendo um processo contínuo e contextualizado, em que a referência seja a trajetória individual de cada aluno, sem classificações ou comparações.

A educação inclusiva parte do pressuposto de que cada pessoa tem um modo singular de acessar, produzir e expressar o conhecimento, demandando a adoção de estratégias e ferramentas diversificadas que considerem as especificidades de cada aluno.

Nesse contexto, a avaliação deve ser realizada considerando as particularidades de cada estudante, promovendo um processo contínuo que leve em conta o desenvolvimento individual de cada estudante.

Portanto, é fundamental que o professor reconheça e atenda às necessidades individuais dos alunos, garantindo que todos tenham oportunidades equitativas de demonstrar seu aprendizado e desenvolvimento, tanto no processo de ensino quanto na avaliação.

#### ***4.4.3 Os impactos da prática descontextualizada no processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual***

As atividades descontextualizadas podem comprometer o desenvolvimento das habilidades de crianças com deficiência intelectual, limitando a construção de significados e a compreensão dos conteúdos. Abordagens tradicionais como a cópia mecânica, como no caso

da prática de "cobrir" a agenda com pontilhados ou traços, podem ser comuns, sem real conexão com o conhecimento e com as necessidades dos alunos. O recorte a seguir apresenta um trecho do primeiro tempo de aula, em que é possível observar a aplicação dessa metodologia de forma descontextualizada, trazendo à tona questões sobre como práticas mecanicistas impactam o processo de alfabetização e a formação de um letramento significativo para crianças com deficiência intelectual.

Quadro 19. Recorte de uma prática pedagógica observada.

A aula da professora Rosalina teve início com a acolhida no pátio, onde a coordenação fez alguns informes. Após esse momento, todos foram para salas, e a professora esperou que todos se acomodassem para realizar um momento de conversa, perguntando o que os alunos haviam feito no final de semana.

No entanto, a professora iniciou a atividade de escrever a agenda no quadro, e os alunos começaram a copiar do quadro. Para José (estudante com autismo) e Sara (estudante com deficiência intelectual), a professora escreveu a agenda resumida apenas para eles cobrirem (prática de escrever com "pontilhados" ou traços, técnica tradicional para o desenvolvimento da escrita). Alguns estudantes terminam a agenda com mais facilidade em menos tempo e ficam aguardando a próxima atividade. Uma das crianças que terminou primeiro, a professora pediu para sentar próximo a Sara, a criança segurou em sua mão e ajudou a finalizar a atividade. José realizou sozinho.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2024).

Percebemos que, no relato acima do Quadro 19, José e Sara completaram a agenda copiando-a sobre os pontilhados feitos pela professora. No entanto, essa prática de escrita mecanizada e sem um contexto pedagógico mais significativo não é uma atividade eficiente para a aprendizagem. A cópia por pontilhados, embora tenha sido realizada com a intenção de desenvolver a habilidade de escrita, não promove nenhum aprendizado significativo, nem a autonomia do estudante. Portanto, a cópia mecânica da agenda limita o desenvolvimento real da criança, reduzindo a oportunidade do aprendizado apenas à repetição sem significado. Foi observado que a escrita da agenda nas três turmas observadas era uma atividade que dificultava a participação das crianças que ainda não tinham desenvolvido a habilidade da escrita convencional. Durante a escrita da agenda, os que tinham dificuldade demoravam um pouco mais que os outros, e os que não escreviam ficavam ociosos, muitas vezes, apenas à espera que todos terminassem.

A seguir um recorte do segundo tempo de aula no Quadro 20:

### Quadro 20. Relato de prática pedagógica.

No segundo tempo de aula, a professora colocou para as crianças ouvirem a paródia: Você sabe o que é folclore?

Você sabe o que é folclore?  
 Vou lhe dar a explicação...  
 É tudo aquilo que vem do povo  
 E nasce livre do coração.  
 Tem a lenda da Mãe d'Água,  
 Tem a história do Saci,  
 Do Curupira, Vitória-Régia,  
 Do Caipora e Jurupari.  
 Tem cantigas de criança,  
 Tem modinha, tem lundu,  
 Tem muito frevo, baião e samba,  
 Cateretê e maracatu.  
 Os ditados populares  
 Mostram o que o povo sente:  
 Quem não tem cão, caça com gato.  
 Olho por olho, dente por dente.  
 Minha terra tem de tudo...  
 Tem angu, tem mungunzá,  
 Tem carne seca, tem rapadura,  
 Tem caruru e tem vatapá.  
 Isso tudo pode crer...

(Paródia da Música - Asa Branca de Luiz Gonzaga)

Depois, perguntou às crianças o que elas sabiam sobre folclore e algumas falaram o nome de personagens das lendas. Em seguida, selecionou palavras no quadro para as crianças completarem no caderno, a atividade foi realizada por meio de uma brincadeira em que as crianças tinham de acertar as letras que faltavam. Exemplo: curupira, estava escrito: (c\_r\_r\_p\_r\_).

As palavras foram: folclore, cultura, lendas, saci -Pererê, curupira e iara.

Durante a atividade, a professora fazia alguns direcionamentos a Sara e mostrava com mais ênfase as iniciais das palavras, o nome dos personagens ela enfatizou utilizando as letras móveis entregando para a criança manusear.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2024).

A atividade proposta pela professora que abordava o tema do folclore despertou interesse dos estudantes, principalmente com o recurso da utilização da música. A escolha de palavras-chave que representavam o tema e o uso de letras móveis de forma lúdica facilitou a leitura. A ênfase nas iniciais das palavras e o direcionamento específico para a Sara proporcionaram uma maior participação da criança.

Ao utilizar recursos, como a paródia da música de Luiz Gonzaga e a brincadeira de completar as palavras, a professora criou um ambiente em que as crianças puderam interagir de forma lúdica e colaborativa, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

O trecho da observação relatada (quadro 21) adiante traz à tona um elemento significativo: a vivência das crianças com práticas culturais do cotidiano:

Quadro 21. Recorte da aula observada.

Durante a aula, as crianças compartilharam espontaneamente, em uma conversa, uma notícia acontecida do dia anterior, eram três meninos que estavam próximos um do outro, um deles continuou a conversa dizendo que viu a notícia na televisão. A professora rapidamente interrompeu a conversa e falou: Vocês três estão só conversando, o menino perguntou: *Tu viu, tia?* (perguntando sobre o assunto da notícia da tv). Ela imediatamente respondeu: Vamos prestar atenção na aula, desviando a atenção de volta ao conteúdo planejado, sem explorar ou valorizar o diálogo espontâneo das crianças e desconsiderando o aspecto social que estava sendo trazido à tona pelos próprios alunos.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2024).

O comentário sobre a notícia, embora tenha se desviado do conteúdo planejado, era uma oportunidade rica para explorar a compreensão dos estudantes que estão imersos em um universo social em que as informações circulam rapidamente, seja por meio da televisão, das redes sociais ou das conversas cotidianas. Mesmo que o tema não estivesse previsto na proposta inicial, sua retomada em outro momento poderia ter favorecido a articulação entre os saberes escolares e os acontecimentos do cotidiano.

O letramento, que se dá fora dos muros da escola, é tão relevante quanto o letramento escolar. As crianças, mesmo antes de estarem na escola, já estão expostas a um mundo de informações que demandam habilidades de compreensão e participação em um contexto social. Ao não considerar essa troca como parte do processo de aprendizagem, a professora desconsidera uma parte importante do desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico, que é a capacidade das crianças de interpretar e discutir o que veem e ouvem no seu entorno. Além disso, entende-se que é importante a construção de um ambiente onde os alunos se sintam encorajados a compartilhar suas opiniões e experiências, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e sociais.

O letramento social e cultural, que se dá nas interações cotidianas, pode ser um ponto de partida para muitas atividades educacionais significativas, em que a experiência dos alunos é reconhecida e integrada ao processo de ensino.

As práticas de letramento observadas em sala de aula correspondem majoritariamente ao modelo autônomo de letramento. Esse modelo privilegia atividades mecânicas, com foco na reprodução e decodificação de textos, sem considerar amplamente as habilidades orais ou os comportamentos leitores espontâneos das crianças.

Além disso, as atividades avaliativas, como simulados e exercícios padronizados, não levam em consideração a característica heterogênea presente na turma, sendo essa uma barreira para que exista uma inclusão de fato das crianças, pois não valorizam as diferentes habilidades e potenciais das crianças.

Embora o modelo autônomo tenha sido predominante, especialmente em atividades como reprodução de exercícios dos livros didáticos ou avaliações externas, que enfatizavam habilidades isoladas de leitura e escrita sem um contexto social mais amplos, elementos do modelo ideológico também foram identificados, como as atividades que promoviam a interação com textos de diferentes gêneros, como a criação de listas, leitura de biografias e interpretação de poemas. Essas atividades estavam alinhadas ao contexto social dos alunos, permitindo-lhes compreender a escrita com sua função social.

Goulart (2006) compreende que o letramento está relacionado à apropriação de conhecimentos que constituem a cultura chamada letrada, a autora realizou estudos com alunos e professores de escolas públicas e enfatiza a relevância da escola na constituição de sujeitos letrados. Essa relevância se dá “no sentido da participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, analisamos as práticas pedagógicas de letramento em relação à presença da deficiência intelectual no processo de alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental. Com base no referencial teórico, observamos como o letramento emergente se manifesta e interage com as práticas pedagógicas das professoras, investigando de que forma essas ações contemplam eventos de letramento que favorecem a alfabetização das crianças com deficiência intelectual.

A pesquisa evidenciou que as crianças com deficiência intelectual encontram dificuldades quando as práticas pedagógicas não consideram, de forma ampla, a heterogeneidade presente na sala de aula. As propostas pedagógicas que não reconhecem e integram os diferentes níveis de letramento dos estudantes podem restringir significativamente suas oportunidades de participação e desenvolvimento no contexto escolar. Essa constatação destaca a importância de estratégias que valorizem os conhecimentos prévios das crianças e favoreçam sua participação ativa no processo de alfabetização, considerando a diversidade como aspecto fundamental das práticas educativas.

Durante a colaboração das professoras no preenchimento dos questionários, foram identificados discursos com expectativas reduzidas em relação à aprendizagem das crianças com deficiência intelectual, especialmente no que se refere ao processo de leitura e escrita. Essa percepção, influenciava as oportunidades de investimento pedagógico direcionadas a esses estudantes.

Nesse sentido, observa-se que o reconhecimento das possibilidades de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual ainda representa um caminho em construção, o que impacta diretamente nas práticas pedagógicas. Esse processo exige reflexões que não devem se limitar à compreensão da deficiência, mas que priorizem, sobretudo, o fortalecimento e a diversificação das estratégias de ensino da leitura e da escrita.

A superação de práticas excludentes na educação exige um investimento significativo na formação docente, possibilitando conhecimentos acerca do respeito às individualidades no processo de aprendizagem, mobilizando estratégias que promovam a participação ativa de todos os estudantes e fazendo escutas referentes às dificuldades que os professores encontram na sua atuação como docente para promover de fato uma sala de aula inclusiva.

A partir da análise dos dados, também identificamos que as ações realizadas nas turmas, em que foi realizada a pesquisa, são marcadas diretamente pela busca de resultados

satisfatórios nas avaliações externas. Observamos uma centralização em práticas avaliativas que valorizavam habilidades de leitura e escrita convencionais já adquiridas pelos estudantes. Nesse contexto, aqueles que ainda não dominavam plenamente essas competências encontravam maior dificuldade para acompanhar o formato das avaliações propostas. Conseqüentemente, suas habilidades e avanços individuais muitas vezes permaneciam invisibilizadas no contexto avaliativo. Esse tipo de enfoque, presente nas avaliações externas, pode limitar a percepção sobre os avanços individuais e não contemplar integralmente os diferentes níveis de aprendizagem já alcançados pelas crianças.

A escola, enquanto instituição social, tem um papel crucial no desenvolvimento humano, sendo responsável por promover tanto o crescimento intelectual quanto social dos alunos. Portanto, ela deve oferecer oportunidades de letramento e práticas que incentivem a inclusão social de todos os estudantes.

É fundamental promover atividades que façam com que as crianças atribuam significado à aprendizagem da escrita, levando em consideração a realidade e a singularidade de cada uma. Todas as crianças, independentemente da deficiência ou do pouco acesso a materiais escritos, trazem consigo experiências e vivências letradas.

Nesse contexto, é possível refletir sobre práticas letradas que realmente mobilizem o interesse das crianças, estimulando sua participação ativa nessas atividades. Ao considerar a escrita como um objeto cultural, é essencial promover a mediação que permita ao aluno com deficiência intelectual participar do processo de forma plena, que favoreçam sua interação com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula através de materiais que ampliam suas possibilidades de participação, como o uso de recursos diversificados, materiais multimodais, tecnologias assistivas e estratégias diferenciadas de ensino. É preciso criar situações de aprendizagem que façam sentido para todas as crianças, promovendo uma verdadeira inclusão no universo da escrita e da cultura letrada.

A partir das reflexões apresentadas, surgiram questionamentos acerca do objeto investigado: Como garantir que as práticas pedagógicas favoreçam uma aprendizagem inclusiva, respeitando as particularidades e potencialidades de cada aluno? Quais materiais e recursos podem facilitar a apropriação da leitura e da escrita, considerando as práticas sociais que as envolvem? Quais estratégias podem ser utilizadas para acompanhar e registrar o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual em uma avaliação contínua, levando em conta seus avanços nas diferentes áreas do aprendizado?

Compreender a relevância do letramento emergente para alfabetização de crianças pode ampliar o olhar dos educadores(as) sobre a fase de aquisição da aprendizagem da leitura

e da escrita. O letramento emergente nos mostra a importância de reconhecer e respeitar os saberes prévios da criança e valorizar a manifestação de suas aquisições iniciais para a trajetória de aprendizagem.

Os resultados desse estudos, em síntese, evidenciam que, quanto aos quesitos indicados na *Escala de Letramento Emergente*, as crianças com deficiência intelectual apresentavam comportamentos leitores e interesses por objetos de conhecimento de leitura e escrita, demonstrando elevado interesse nas contações de história, além de interesse espontâneo nos livros de literatura infantil, apresentando participação ativa durante a leitura, conhecimento sobre o manuseio do livro, orientação da leitura e conhecimento sobre funções da escrita especialmente quando havia mediações que favoreciam a escuta e a participação da criança em situações significativas de letramento.

Esperamos que os questionamentos e reflexões apresentados possam contribuir para novas pesquisas sobre práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, considerando os processos de letramento emergente na alfabetização das crianças buscando promover o desenvolvimento de habilidades iniciais de leitura e escrita e possibilitando a participação ativa dos estudantes em práticas pedagógicas e avaliativas. Ressaltamos, assim, a importância de que essas práticas estejam alinhadas ao reconhecimento da singularidade da aprendizagem escolar, favorecendo uma educação que valorize as potencialidades dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, N. **Investigação naturalista em educação: guia prático e crítico**. Porto: Asa Editores, S.A, 2005.
- ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 9, n. 21, 2001.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 2003.
- BARBOSA, E. A. de O. **Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular**. 2014. 77 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D. *et. al.* **Situated literacies. Reading and writing in context**. London: Routledge, 2000, p.7-34.
- BLOOM, A. **The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students**. New York: Simon & Schuster, 1987.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDIN, J. B.; SCHEID, N. M. J. **A singularidade da aprendizagem escolar em crianças com deficiência intelectual**. Curitiba: Appris, 2019.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p. 77-101, 2006.
- CARVALHO, M. de F. **Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças**. Campinas: Autores Associados de Campinas, 2006.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- COLAÇO, S. F. **Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica**. Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 1-12.
- CONTI, L. M. C. **Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- DIAS, M. V. B. **Promoção do letramento emergente de crianças com Síndrome de Down**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

- FERNANDES, E. **A criança e a linguagem escrita: um olhar sobre o letramento emergente.** 2002. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? *In: JESUS, D. M. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.*** Porto Alegre: Mediação, 2p. 23, 2009.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras.** Trad. M. Z. C. Lopes. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FIAD, R. S. **A pesquisa sobre a reescrita de textos.** Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Évora: Universidade de Évora, p. 1-9, 2009.
- FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.*** 1. ed. Petrópolis: Vozes, p. 141-145, 2009.
- FIGUEIREDO, R. V. A escola de atenção às diferenças. *In: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L. W.; POULIN, J. **Novas luzes sobre a inclusão.*** Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In: FREITA, S M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.*** São Paulo: Cortez, 2003.
- GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n 33, 2006.
- GUEDES, M. G. de M. **Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino.** 2012. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- GUEDES, M. G. de M. **Princípios político-pedagógicos freireanos nas políticas curriculares e no chão da escola.** Recife: Editora UFPE, 2015.
- HEATH, S. B. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms.** New York: Cambridge University Press, 1983.
- HIRSCH, E. D. **Cultural Literacy: What Every American Needs to Know.** Boston: Houghton Mifflin, 1987.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília, DF: Liber Livro, 1997.
- IPECE. **Cresce 111% número de matrículas de alunos com necessidades especiais no Ceará entre 2012 e 2020.** Instituto de Pesquisa e Estratégia econômica do Ceará (IPECE).

Fortaleza: IPECE, 2022. Disponível em: <<https://www.ipece.ce.gov.br/2022/01/20/cresce-111-numero-de-matriculas-de-alunos-com-necessidades-especiais-no-ceara-entre-2012-e-2020/>>. Acesso em: 25 out. 2023.

KATIMS, D. S. Emergent literacy in early childhood special education: curriculum and instruction. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 11, n. 1, p.147-157, 1991.

KATIMS, D. S. Emergence of literacy in preschool children with disabilities. **Learning Disability Quarterly**, v. 17, n. 1, p. 58-69, 1994.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 52, dez, 2007.

KLEIMAN, A. B. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez, 2008.

KLEIMAN, A. B. Projetos de Letramento na Educação Infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LUSTOSA, F. G. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade**. 2002. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. 2009. 295f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUSTOSA, F. G. **Diálogos sobre inclusão e diversidade**. Fortaleza: Seduc, 2022.

LUSTOSA, G.; FIGUEIREDO, R. V. de. Inclusão: o desafio de conviver com a diferença de conviver na sala de aula. CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1., 2021. João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, s. n., 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

- MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In*: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: Orientações Pedagógicas. *In*: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- MANTOAN, M. T. E. Construir a escola das diferenças: caminhando nas pistas da inclusão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de atenção às diferenças**. Brasília, DF, 2010. Texto 1. p. 14-22.
- MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MAPURUNGA, A. **Ser autista nessa sociedade capacitista**. Abraça, 2021.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P. *et al.* **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2002.
- MARTINS, S. M. de B. A. **Desafios e estratégias para a melhoria do desempenho de alunos do 2º ano no SPAECE**. 2025. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, 2025.
- MELO, C. M. N. de. **Os gêneros textuais na formação do professor alfabetizador: implicações para a prática pedagógica**. 2009. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009.
- MENEZES, E. A. de O.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; LUZ, C. N. S. Estudos sobre pesquisa e reflexão na formação docente: o estado da questão. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 23, n. 2, 2018.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- NUNES, C. A.; LUSTOSA, F. G. Reflexões sobre alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual: um estudo exploratório. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Realize Eventos Científicos & Editora, 2019.

OLIVEIRA, M. do S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

PASSONE, E.; ARAÚJO, K. H. Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 136-159, jan./mar. 2020.

PENIN, S. T. **Currículo e diversidade: desafios para a formação docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POULIN, J. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade** v. 28, n. 60, dez., 1997.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium. *In*: SIGNORINI, I. **Rediscutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

ROJO, R. H. R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612, set/dez., 2008.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J.; COUTURE, C. Emergent literacy and intellectual disabilities. **Journal of Early Intervention**, v. 21, n. 3, p. 267-281, 1998.

SANTANA, J. S. **Saberes-práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita do 5º ano do ensino fundamental de Fortaleza**. 2022. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SANTOS, G. C. S. Educação especial inclusiva: desafios persistentes, ameaças emergentes e lutas que se renovam. *In*: ARAÚJO, E. J. M.; FARIAS M. da S. B. de; GUERRA, M. das Graças Gonçalves Viera. **Políticas Públicas da Educação Superior: gestão, avaliação e financiamento**. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos. **Educação**, v. 34, p. 330–340, 2011.

SILVA, M. S. da. **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, F. G. da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão.** 2011. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2011.

SNOW, C. E.; BURNS, S. M.; GRIFFIN, P. (Ed.). **Preventing reading difficulties in young children.** Washington, DC: National Academy Press, 1998.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** 26. Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro: Anped, 2004.

SOARES, M. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil,** Ano 7, n. 20, jul./out., 2009.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. *In:* MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial. 2014.

SULZBY, E.; TEALE, W. Emergent literacy. *In:* KAMIL, M. L. *et al.* **Handbook of reading research.** v. 2. New York: Routledge, 1991. p. 727- 757.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L.V. **Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1998.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Editora Atlas, 2008.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. *In:* ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; TEIXEIRA, R. A. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIANA, F. L.; CRUZ, M. C.; CADIME, I. Letramento emergente e desenvolvimento da linguagem: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação,** v. 22, n. 68, p. 1–20, 2017.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BARRERA, S. D. **Desenvolvendo competências de letramento emergente: Propostas integradoras para a pré-escola.** Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I. **Falar, ler e escrever: propostas integradoras para Jardim de Infância.** Lisboa: Santillana, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Problemas de defectologia.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALTER, E. **Os efeitos de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo.** 2017. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Ática, 1985.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS A



### INSTRUMENTO DA PESQUISA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E MARCADORES SOCIAIS DA DEFICIÊNCIA: INTER-RELAÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Orientadora: Dra. Francisca Geny Lustosa

Orientada: Marcela Alexandre Rodrigues Caetano

#### **Escala de letramento emergente proposta por Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998).**

**(adaptada)**

Itens	Descrição	Atividade	Pont. Final
1. Interesse em Livros Pont. Máxima 3	Esta variável visa a perceber o interesse espontâneo da criança por livros Pontuação: 0 = a criança não demonstra interesse; 1 = a criança precisa de apoio para olhar o livro; 2 = a criança precisa ser encorajada; e 3 = a criança pega os livros e olha todos eles espontaneamente.		
2. Interesse durante a leitura de histórias. Pont. Máxima: 6	Esta variável tem o objetivo de identificar a atenção que a criança dá para a história que está sendo lida para ela por um adulto. Uma história longa e uma curta são lidas para a criança. Para cada história, um escore é dado numa escala de 4 pontos, variando de 0 (nenhum interesse), 1 (pouco interesse), 2 (interesse), 3 (interesse contínuo).		
3. Participação Ativa durante a leitura Pont. Máxima 3	Esta variável observa o comportamento da criança durante a leitura de história. Uma criança é considerada participante ativa se ela comenta sobre a história ou sobre as figuras; se responde às perguntas do avaliador (sobre questões que encorajam a criança a predizer a história); se completa sentenças, se ela faz conexões com as coisas que fala. Estes comportamentos são medidos numa escala de 4 pontos, variando de 0 (nenhuma participação), 1 (pouca participação), 2 (participação), 3 (alta participação).		
4. Conhecimento sobre o manuseio do livro Pont. Máxima 5	Este item observa a manipulação do livro pela criança. 1 ponto = se a criança segura o livro da forma correta; 1 ponto = se a criança segura o livro com a capa para cima, Até 3 pontos = se virar as páginas uma a uma do começo ao fim.	3	
5. Orientação na Leitura Pont. Máxima 3	Este item avalia o conhecimento da criança sobre o texto impresso. Pede-se para a criança seguir o texto com os dedos durante a leitura do livro.		

	<p>1 = se a criança aponta para o início do texto;  1 = se a criança retorna para a próxima linha;  1 = se ela aponta do início ao final do livro  Total: 3 pontos</p>		
6. Conceitos sobre a escrita Pont. Máxima 3	<p>Este item visa a observar o conhecimento da criança sobre os conceitos de letra, palavras e sentenças. Durante a leitura, em 3 diferentes ocasiões, pede-se para a criança circular uma letra, uma palavra e uma sentença. É dado 1 ponto para cada resposta correta.  Total: 3 pontos</p>		
7. Relação entre palavra falada e palavra escrita Pont. Max 6	<p>três sentenças curtas são lidas para a criança, e, em seguida, pede-se para que ela circule ou aponte para uma palavra específica. 2 = para cada resposta correta (máximo = 6 pontos)</p>		
8. Funções da escrita Pont. Max 10	<p>10 figuras são mostradas para a criança umas com imagem e outras palavras, e pede-se para ela indicar em quais contêm escrita.  1 = para cada resposta correta.  (máximo = 10 pontos)</p>		
9. Leitura da escrita no ambiente. Pont. Max 10	<p>Pede-se para a criança identificar 10 palavras presentes no ambiente  1 = para cada resposta correta</p>		
10. Reconhecimento do nome da criança Pont. Max. 1	<p>O nome da criança é escrito no papel. Perguntar a criança o que está escrito e observar se ela identifica o nome  1 = resposta correta</p>		
11. Leitura de faz-de-conta Pont. Max. 5	<p>Este item observa o conhecimento da estrutura da linguagem escrita. Após ouvir a história em voz alta pelo avaliador, pede-se para a criança ler a história.  1 = rotular e comentar sobre os itens das figuras;  = tecer oralmente uma sequência sobre as figuras;  = criar uma história com a prosódia e redação da linguagem escrita;  = usar a escrita pré-convencional como forma de ler a história;  5 = leitura convencional</p>		
12. Escrita Pont. Max. 16	<p>Pede-se para a criança escrever seu primeiro nome e uma palavra (palavra comum ao repertório da criança). Cada produção é medida em duas dimensões: forma da letra e princípio alfabético.  Para a forma da letra são dados os seguintes pontos:  1 = desenho;  4 = rabiscos; 3 = rabisco parecido com letra; 4 = letras como unidades; 5 = letras; 6 = escrita convencional.  Para o princípio alfabético, as produções são medidas de acordo com 3 categorias:  0 ponto para nenhuma evidência do princípio alfabético;  1 ponto para alguma evidência do princípio alfabético  2 pontos para padrão consistente</p>		

## APÊNDICE B – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS B



### INSTRUMENTO DA PESQUISA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E MARCADORES SOCIAIS DA DEFICIÊNCIA: INTER-RELAÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Orientadora: Dra. Francisca Geny Lustosa

Orientanda: Marcela Alexandre Rodrigues Caetano

Escola: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

#### **Escala de investigação de atividades de letramento das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores <sup>1</sup>**

Quais atividades você costuma fazer em sala e com qual frequência? Pode assinalar mais de uma.

<b>Atividades</b>	<b>Frequência</b>		
	<b>um pouco</b>	<b>às vezes</b>	<b>sempre</b>
– Contação de histórias			
– Escrita de cartas			
– Leitura de poemas			
– Biografia de autores			
– Fazer lista de compras			
– Utilizar jornais para atividades de texto			
– Atividades com rótulos			
– Ler manuais de instrução			
– Ler Receitas			
– Ler bulas de remédios			
– Escreve histórias, poesias ou letras de músicas			
– Escrever bilhetes			
– Outras			

Caso tenha marcado a última opção especifique:

---



---



---



---



---

Quais desses materiais você já disponibilizou este ano em sala de aula? Pode assinalar mais de uma.

- 1 – Fotos ou álbuns de fotografia
- 4 – Cordel
- 5 – Dicionário
- 6 – Enciclopédias
- 7 – Folhetos ou encartes
- 8 – Calendários
- 10 – Catálogo
- 11 – Jornais
- 12 – Livros de receitas
- 13 – Livros de literatura de infantil
- 14 Livros científicos para pesquisa
- 15 – Livros didáticos
- 16 – Manuais de instrução
- 17 – Revistas
- 18- Cartazes
- 19- Cardápio
- 20 – Nenhum desses materiais
- 21 \_ Outros.
- Quais? \_\_\_\_\_

Assinale os eventos de letramento que você realizou ou pretende realizar com sua turma:

Visita a museus  Cinema  Exposição de obras de arte  Acesso a computador e internet

Teatro

Outros \_\_\_\_\_

Nas aulas de leitura, costuma usar outros recursos além do texto escrito?

sim  não

Assinale quais:  Filmes  Músicas  Propagandas  Obras de arte  Gibis

Outros \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Roteiro elaborado pela pesquisadora e orientadora desta pesquisa com base em instrumental utilizado no livro: ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

## APÊNDICE C – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS C



### INSTRUMENTO DA PESQUISA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E MARCADORES SOCIAIS DA DEFICIÊNCIA: INTER-RELAÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE EVENTOS DE LETRAMENTO	
ELEMENTOS	PERGUNTAS-CHAVE
<b>Cenário</b>	<p>Onde o evento ocorre?            Como o local está organizado?            O que está acontecendo nesse ambiente? Quais as circunstâncias espaciais e temporais do episódio?</p>
<b>Participantes</b>	<p>Quem está envolvido no evento? Quem é incluído na atividade?            Quem é delas excluído?            Quais os papéis que os participantes desempenham na atividade?            Quem interage com os materiais escritos?            Quem se distancia deles?            Quem está envolvido nas relações de produção, interpretação, circulação e regulação dos textos?</p>
<b>Textos e outros objetos</b>	<p>Que textos estão presentes na atividade?            Como eles são identificados pelos participantes?            Quais materiais circulam nas práticas?            Há outros objetos relevantes nos eventos? Quais? Com quais materiais escritos e meios semióticos as crianças interagem?</p>
<b>Recursos</b>	<p>De que habilidades e conhecimentos as pessoas parecem lançar mão para a participação na situação?            Que recursos materiais e meios semióticos as crianças utilizavam para se envolverem no eventos?</p>
<b>Atividades, ações e sequências</b>	<p>O que os participantes estão fazendo?            Existe alguma ordem particular nas ações?            O que determina o início e o fim do evento?            Quais ações, estratégias, regras e rotinas são consideradas apropriadas e portanto, legitimadas na situação?</p>
<b>Regras</b>	<p>Quais são as convenções que regem as atividades dos participantes?            Quem está autorizado a falar determinados enunciados?            Quem está autorizado a fazer determinadas ações?            Quais as formas de comunicação praticadas pelas pessoas? Quais são as legitimadas?</p>
<b>Contextos</b>	<p>O evento depende de acontecimentos anteriores a ele?            Quais? Destes, decorre outra situação de letramento?            A que outros fatos os participantes fazem referência no decorrer deste evento?</p>

<b>Interpretação</b>	Que sentidos os participantes parecem atribuir às práticas das quais participam? E aos textos com os quais interagem? Quais os significados do letramento nesta prática? O que significa ser letrado nesse contexto? Quais as consequências disso? Que papéis o letramento desempenha nas relações de poder entre os participantes?

**Roteiro da pesquisa:** Eventos de Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise etnográfica de Anna Leticia Feichas

## APÊNDICE D – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL



Levantamento de publicações nacionais sobre deficiência intelectual, no período de 2014 a 2024.

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Disponível em:</b>
<b>Mapeamento de estudos sobre deficiência intelectual, alfabetização e tecnologia: estado da questão</b>	Camila Almada Nunes Francisca Geny Lustosa	2020	<a href="https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6480">https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6480</a>
<b>A apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças que apresentam deficiência intelectual</b>	Adriana Leite Limaverde Gomes Artur Gomes de Morais	2022	<a href="http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822022000100201&amp;script=sci_arttext">http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822022000100201&amp;script=sci_arttext</a>
<b>In(ex)clusão escolar e social de pessoas com deficiência intelectual em eventos e práticas de letramento no atendimento educacional especializado</b>	Haveskill François Alves Rodrigues Dorivaldo Alves Salustiano	2023	<a href="https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6107">https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6107</a>
<b>Contribuições de v. V. Repkin para pensar a educação dos estudantes com deficiência intelectual: apontamentos introdutórios.</b>	Geandra Claudia Silva Santos Alexandra Ayach Ancahe	2023	<a href="https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/70235">https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/70235</a>
<b>As dimensões subjetivas da avaliação de indivíduos com deficiência intelectual</b>	Alexandra Ayach Ancahe Maria Amélia Almeida	2023	<a href="https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84810">https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84810</a>
<b>Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula</b>	Daniela Pereira Nantes	2019	<a href="https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4458">https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4458</a>
<b>Deficiência intelectual e prática docente: reflexões teórico-práticas</b>	Helayne Nascimento Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	2023	<a href="https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/66822">https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/66822</a>
<b>Constituição identitária de pessoas com deficiência intelectual: primeiras aproximações</b>	Rogério Alves dos Santos; Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	2016	<a href="https://proceedings.science/cbee/cbee7/trabalhos/constituicao-identitaria-de-pessoas-com-deficiencia-intelectual-primeiras-">https://proceedings.science/cbee/cbee7/trabalhos/constituicao-identitaria-de-pessoas-com-deficiencia-intelectual-primeiras-</a>

			aproxim?lang=pt-br
<b>Diálogos entre a literatura e a alfabetização do aluno com deficiência intelectual</b>	Andrialex Silva Rita De Cássia Barbosa Paiva Magalhães Tarcileide Maria Costa Bezerra	2019	<a href="https://www.researchgate.net/publication/333436542_DIALOGOS_ENTRE_A_LITERATURA_E_A_ALFABETIZACAO_DO_ALUNO_COM_DEFICIENCIA_INTELECTUAL">https://www.researchgate.net/publication/333436542_DIALOGOS_ENTRE_A_LITERATURA_E_A_ALFABETIZACAO_DO_ALUNO_COM_DEFICIENCIA_INTELECTUAL</a>
<b>Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?</b>	Marcia Denise Pletsch	2018	<a href="https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32902">https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32902</a>
<b>Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual</b>	Márcia Denise Pletsch Mariana Corrêa	2015	<a href="https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5846">https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5846</a>
<b>Contribuições da avaliação mediada para a escolarização de alunos com deficiência intelectual</b>	Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira, Márcia Denise Pletsch, Anna Augusta Sampaio de Oliveira	2016	<a href="https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25499">https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25499</a>
<b>A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual</b>	Mariana Correa Pitanga de Oliveira	2016	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3192150">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3192150</a>
<b>Desvelando desafios: Alfabetização inclusiva de crianças com deficiência intelectual no contexto escolar brasileiro</b>	Samanta Jander Chimene Brill Andreia Nakamura Bondezan	2023	<a href="https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/anais7/article/view/4921/8934">https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/anais7/article/view/4921/8934</a>
<b>Teoria histórico-cultural, formação de professores e deficiência intelectual: um estudo bibliográfico</b>	Ana Paula de Oliveira Augusto Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Kátia de Abreu Fonseca	2019	<a href="https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nea/article/view/InFor4801v5n12019">https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nea/article/view/InFor4801v5n12019</a>
<b>Avaliação da Condição de Alfabetização de Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto Inclusivo</b> <b>Avaliação da Condição de Alfabetização de Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto Inclusivo</b>	Anna Augusta Sampaio de Oliveira	2015	<a href="https://www.researchgate.net/publication/273901827_Avaliacao_da_Condicao_de_Alfabetizacao_de_Estudantes_com_Deficiencia_Intelectual_no_Contexto">https://www.researchgate.net/publication/273901827_Avaliacao_da_Condicao_de_Alfabetizacao_de_Estudantes_com_Deficiencia_Intelectual_no_Contexto</a>

<b>Avaliação da Condição de Alfabetização de Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto Inclusivo</b>			_Inclusivo
<b>Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual</b>	Janete Lopes Monteiro Rita de Cassia Marchi	2023	<a href="https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69440">https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69440</a>
<b>A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian</b>	Patricia Braun Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes	2015	<a href="https://www.scielo.br/j/rbee/a/7fFvtywfmV65HRBfK8xHc3G/?lang=pt#">https://www.scielo.br/j/rbee/a/7fFvtywfmV65HRBfK8xHc3G/?lang=pt#</a>
<b>A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão</b>	Roseane Cunha Maristela Rossato	2015	<a href="https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/16288">https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/16288</a>
<b>A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo</b>	Marlene Pereira Chaves Maristela Rossato	2019	<a href="https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36893">https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36893</a>
<b>Cognição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual: evidências sobre o funcionamento cognitivo</b>	Maria Simone da Silva	2019	<a href="https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56608">https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56608</a>

