



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

SUSERMANY GOMES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA NO
CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL**

FORTALEZA

2026

SUSERMANY GOMES

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA NO CONTEXTO DA
INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

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

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.

FORTALEZA

2026

SUSERMANY GOMES

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA NO CONTEXTO DA
INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

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

Aprovado em: 26/04/2026

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

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

Dedico este trabalho aos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Fortaleza, que mesmo diante dos desafios estruturais, institucionais e emocionais, seguem exercendo a docência com compromisso, sensibilidade e resistência. Que esta pesquisa seja um gesto de escuta e conscientização da urgência da efetivação da política pública de inclusão atual.

AGRADECIMENTOS

“Gratidão, essa palavra-tudo”
(*Carlos Drummond de Andrade*)

A Deus, agradeço pelo dom da vida, por ter sua mão na minha em todos os momentos, sejam eles de dor ou alegria. Por seu amor que se manifestou na minha vida com o dom da maternidade.

À minha filha amada Maria Clara, por seus abraços e beijos constantes durante a escrita deste trabalho, por ter estudado comigo nas tardes desses dois anos, esta por sua vez, procurava fazer suas atividades sem exigir a minha explicação.

Ao meus pais: Vicente de Paulo (*in memoriam*), Maria do Socorro e Antônio Fernando (meu pai 2), pelo apoio incondicional e compreensão, mesmo nos momentos de cansaço e ausência exigidos pelo percurso.

À minha orientadora Professora Doutora Adriana Leite Limaverde Gomes, por ter me acolhido e acompanhado de perto cada passo da pesquisa, parecia ler os meus pensamentos, percebia as minhas dúvidas, inseguranças e sempre oferecia suporte de onde eu poderia encontrar as respostas para trilhar os caminhos da pesquisa. Agradeço a sua partilha de saberes e incentivo. Sinto-me honrada por tê-la como orientadora.

Ao Professor Doutor Messias Dieb Holanda, agradeço os conhecimentos compartilhados nas diversas disciplinas em que tive a honra de tê-lo como professor e as orientações dadas no dia da qualificação desta pesquisa.

À Professora Doutora Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, pelas orientações em todo esse percurso e pela contribuição na minha qualificação e defesa.

Às amigas do grupo LER, pelo acolhimento, encorajamento, partilha de saberes, confesso que, às vezes, sentia-me perdida, mas o grupo fortalecia e as nossas tardes provocavam discussões reflexivas intensas e esclarecedoras.

Aos amigos que tenho e aos que fiz durante o mestrado, por terem apoiado quando quis desistir, pela escuta por horas e por terem tido a paciência de ler a minha escrita.

Aos professores participantes da pesquisa e crianças informantes, que se disponibilizaram a participar da pesquisa e, assim, tornaram esta pesquisa possível.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME, por ter formado

essa parceria com a Universidade Federal do Ceará e, com isso, possibilitar ao professor do município pleitear uma vaga na pós-graduação.

Agradeço a todas as pessoas que durante este caminho foram uma rede de apoio fundamental para que pudesse dedicar-me às aulas, leitura, escrita, pesquisa de campo e análises.

RESUMO

Nesta pesquisa, investigamos a prática pedagógica alfabetizadora de duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza que possuíam crianças com deficiência intelectual (DI) em suas turmas. Caracterizamos as estratégias de mediação utilizadas por essas professoras e analisamos as atividades de leitura e escrita propostas às crianças com DI. Baseamos-nos na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1997, 2007, 2009, 2011, 2022); na Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999); na mediação pedagógica da leitura e da escrita por crianças com deficiência intelectual em Gomes (2012); Gomes, Poulin e Figueiredo (2010); Poulin (2024); e na alfabetização e letramento em Soares (2003, 2023); Kleiman (1995, 2004a, 2004b, 2016); Solé (1998); Morais (2005a, 2005b, 2012, 2019, 2025). O estudo qualitativo do tipo descritivo foi desenvolvido em uma escola municipal de Fortaleza-CE no contexto do ensino comum. Participaram duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que possuíam, em suas salas de aula, crianças com DI em processo de alfabetização. Utilizamos a entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula. Verificamos que as práticas pedagógicas se organizavam a partir de diferentes estratégias de mediação, com destaque para a mobilização de conhecimentos anteriores, explicações, questionamentos dirigidos e orientações para a realização das atividades. Observamos diferenças entre as professoras quanto à utilização dessas estratégias: uma apresentava maior diversificação de intervenções, articulando leitura, oralidade e escrita em atividades mais integradas, a outra tendia a concentrar suas ações em momentos de revisão e execução de tarefas, com menor exploração de estratégias que favoreciam a construção de sentido. Nas atividades de leitura e escrita, identificamos práticas que favoreciam a participação das crianças com DI, quando havia mediação intencional e acompanhamento mais próximo. Contudo, havia propostas centradas em aspectos formais e repetitivos da língua, que limitavam o avanço na apropriação do sistema de escrita alfabética e a inserção em práticas de letramento. Concluímos que é essencial a adoção de práticas intencionais, sistemáticas e planejadas, de acordo com as singularidades dos estudantes. Nesse sentido, a mediação pedagógica exerce papel determinante no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual, podendo ampliar ou restringir suas possibilidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; mediação pedagógica; prática pedagógica e alfabetização.

ABSTRACT

This study investigated the literacy teaching practices of two teachers in the early years of primary education within the municipal school system of Fortaleza, who had children with intellectual disabilities (ID) in their classes. It characterised the mediation strategies used by these teachers and analysed the reading and writing activities proposed to children with ID. It was based on Vygotsky's Historical-Cultural Theory (1997; 2007; 2009; 2011); the Psychogenesis of Written Language (Ferreiro and Teberosky, 1999); pedagogical mediation of reading and writing by children with intellectual disabilities in (Gomes 2012, Gomes, Poulin e Figueiredo, 2010; Poulin, 2024), and on literacy and literacy development (Soares, 2003, 2023; Kleiman, 1995, 2004a, 2004b, 2016; Solé, 1998; Morais, 2005a, 2005b, 2012, 2019, 2025). This descriptive qualitative study was conducted in a municipal school in Fortaleza, Ceará, within the context of mainstream education. Two teachers from the early years of primary education took part, both of whom had children with ID in the process of learning to read and write in their classrooms. Semi-structured interviews and classroom observation were used. It was found that teaching practices were organised around different mediation strategies, with particular emphasis on the mobilisation of prior knowledge, explanations, guided questioning and guidance for carrying out activities. Differences were observed between the teachers regarding the use of these strategies: one employed a wider variety of interventions, combining reading, oral expression and writing in more integrated activities, whilst the other tended to focus her efforts on moments of revision and task completion, making less use of strategies that promoted meaning-making. In reading and writing activities, practices were identified that encouraged the participation of children with ID, when there was intentional mediation and closer monitoring. However, there were approaches centred on formal and repetitive aspects of language, which limited progress in mastering the alphabetic writing system and integration into literacy practices. It is concluded that the adoption of intentional, systematic and planned practices, in accordance with the students' individual characteristics, is essential. In this sense, pedagogical mediation plays a decisive role in the literacy process of children with intellectual disabilities, having the potential to expand or restrict their learning opportunities.

Keywords: intellectual disability; pedagogical mediation; pedagogical practice and

literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Professora Bell, registrando na lousa as perguntas de interpretação do texto <i>O Macaco Meleca</i> e ao lado a atividade de Kiusam.....	107
Figura 2 –	Organização das cadeiras na vertical e Itamar à frente.....	139
Figura 3 –	Jarid sentada entre as filas das crianças que não leem e próxima à mesa do Itamar.....	140
Figura 4 –	Jarid agachada lendo para uma das crianças que não leem.....	141
Figura 5 –	Crianças organizadas em dois grandes grupos em sala de aula.....	144
Figura 6 –	Crianças organizadas em quatro grupos na biblioteca.....	145
Figura 7 –	Crianças organizadas em um grande grupo em formato de semicírculo e dentro dele outro grupo com cadeiras juntas na horizontal.....	145
Figura 8 –	Registro do texto: “Onde está a margarida?” demarcado por cores	153
Figura 9 –	Sempre as cores azul e preto para chamar a atenção durante a explicação e a leitura.....	155
Figura 10 –	Momento em que os estudantes recebem o alfabeto móvel e manipulam as tampinhas para formar palavras.....	157
Figura 11 –	Crianças no início do jogo de linguagem.....	161
Figura 12 –	Kiusam na hora que chamou a professora.....	161
Figura 13 –	Kiusam atento ao vídeo legendado na sala de vivências (olhar fixo durante a exibição da canção <i>Aquarela</i>)	196
Figura 14 –	Kiusam observando a imagem no celular da professora como apoio para o desenho do cão e ao lado a atividade de escrita Kiusam com o apoio do recurso.....	197
Figura 15 –	Produção de Kiusan, navio colorido e reconhecimento da professora.....	171
Figura 16 –	Livro de literatura infantil da atividade de leitura utilizado na prática da professora Bell.....	177
Figura 17 –	O momento em que a professora retira do texto palavras para	

	esclarecer.....	180
Figura 18 –	Livro aberto de Kiusam após o acompanhamento da leitura.....	182
Figura 19 –	Kiusam reconhece a palavra porquinhos no texto.....	183
Figura 20 –	Separação silábica.....	193
Figura 21 –	Reconhecimentos de sílabas comuns entre as palavras.....	193
Figura 22 –	Escrita final de Kiusam antes da correção das palavras do ditado com alfabeto móvel.....	197
Figura 23 –	Professora escrevendo as palavras do ditado na lousa.....	198
Figura 24 –	Atividades de escrita propostas à criança com deficiência intelectual.....	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Quantitativo de teses, dissertações e artigos no período de 2015 – 2022.....	28
Quadro 2 –	Pesquisas analisadas na subseção 2.1.....	29
Quadro 3 –	Pesquisas analisadas na subseção 2.2.....	34
Quadro 4 –	Pesquisas analisadas na subseção 2.3.....	42
Quadro 5 –	Pesquisas analisadas na subseção 2.4.....	49
Quadro 6 –	Quantitativo de estudantes com deficiência por distrito de educação.....	77
Quadro 7 –	Distribuição dos estudantes com deficiência intelectual e síndrome de Down na educação infantil e anos iniciais por distritos da SME.....	78
Quadro 8 –	Perfil das professoras participantes.....	81
Quadro 9 –	Perfil dos estudantes informantes.....	82
Quadro 10 –	Identificação das categorias e subcategorias de mediação.....	91
Quadro 11 –	Atividades de leitura e escrita propostas pelas professoras.....	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CODIN	Coordenadoria de Diversidade e Inclusão
CREAECE	Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará
EI	Educação Infantil
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HUWC	Hospital Universitário Walter Cantídio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDDA	Livro Didático Digital Acessível
MA	Maranhão
MEAC	Maternidade Escola Assis Chateaubriand
MS	Mato Grosso do Sul
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
PADI	Plano de Ação do Desenvolvimento Individual
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Projeto de Ensino Individualizado
POESME	Programa Observatório da Educação
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
RN	Rio Grande do Norte
SAC	sala de aula comum
SciELO	Scientific Electronic Library Online

SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SGE	Sistema de Gestão Educacional de Fortaleza
SME	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza
SP	São Paulo
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SPAECE-Alfa	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfabetização
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	ESTADO DA QUESTÃO.....	27
2.1	Práticas pedagógicas alfabetizadoras de professores com crianças com deficiência intelectual.....	28
2.2	Mediação pedagógica na alfabetização em contextos inclusivos.....	34
2.3	Estratégias de mediação pedagógica com apoio de tecnologias na alfabetização de crianças com deficiência intelectual.....	42
2.4	Experiências inclusivas de alfabetização na rede pública.....	49
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	57
3.1	A Teoria Histórico-Cultural e o conceito de mediação no desenvolvimento e na alfabetização.....	58
3.1.1	<i>A criança com deficiência intelectual: um olhar para além do diagnóstico.....</i>	62
3.2	Contribuições da Psicogênese da Língua Escrita e da Psicologia Histórico- Cultural para a formação de sujeitos leitores e escritores.....	64
3.2.1	<i>Alfabetização e letramento da criança com deficiência intelectual na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.....</i>	70
4	METODOLOGIA.....	76
4.1	Lócus da pesquisa.....	76
4.2	Participantes.....	81
4.3	Procedimentos para a construção dos dados.....	82
4.3.1	<i>Entrevistas semiestruturadas.....</i>	83
4.3.2	<i>Observação em sala de aula.....</i>	84
4.3.3	<i>Aspectos éticos.....</i>	86
4.3.4	<i>Análise dos planejamentos.....</i>	86
4.3.5	Sistematização e interpretação dos dados.....	87
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	90
5.1	As estratégias de mediação.....	90
5.1.1	<i>Mobilização de conhecimentos anteriores.....</i>	94

5.1.1.1	<i>Mobilização de conhecimentos anteriores com comentários para retomar o conteúdo.....</i>	95
5.1.1.2	<i>Mobilização de conhecimentos anteriores com diálogos com os estudantes sobre os conteúdos aprendidos.....</i>	98
5.1.1.3	<i>Mobilização de conhecimentos anteriores com questionamentos sobre os conhecimentos prévios.....</i>	102
5.1.1.4	<i>Mobilização de conhecimentos anteriores para chamar atenção sobre a localização de respostas.....</i>	106
5.1.2	<i>Explicação no conjunto das estratégias de mediação identificadas nesta pesquisa.....</i>	110
5.1.2.1	<i>Explicação das características textuais para auxiliar a compreensão e sobre semântica das palavras.....</i>	112
5.1.2.2	<i>Explicação dos conteúdos e atividades.....</i>	121
5.1.2.3	<i>Explicação sobre o texto.....</i>	125
5.1.3	<i>Motivação para realizar a atividade.....</i>	128
5.1.3.1	<i>Motivação para realizar a atividade com a aproximação física contato visual para auxiliar na resolução da atividade.....</i>	129
5.1.3.2	<i>Acolhimento da criança com deficiência intelectual para incluí-la nas atividades.....</i>	132
5.1.3.3	<i>Encorajamento e validação do esforço da criança.....</i>	135
5.1.4	<i>Organização do espaço da sala de aula.....</i>	138
5.1.4.1	<i>Organização do espaço para posicionamento da criança com deficiência intelectual.....</i>	138
5.1.4.2	<i>Organização das carteiras em pares ou grupos heterogêneos.....</i>	143
5.1.5	<i>Utilização de recursos ou materiais para mediar as atividades de leitura e escrita.....</i>	147
5.1.5.1	<i>Utilização do gênero canção como apoio à leitura.....</i>	148
5.1.5.2	<i>Utilização de cores para destacar palavras-chave de um texto.....</i>	151
5.1.5.3	<i>Utilização do alfabeto móvel para a produção de texto.....</i>	156
5.1.5.4	<i>Utilização de jogos de linguagem nas atividades de leitura e escrita.....</i>	160
5.1.5.5	<i>Utilização de vídeos e recursos multimodais nas atividades de leitura e escrita.....</i>	165

5.1.5.6	<i>Utilização de desenhos e pinturas nas atividades de leitura e escrita.....</i>	169
5.2	Atividades de leitura e escrita propostas pelas professoras.....	173
5.2.1	<i>Leitura de gêneros literários infantis e utilização de estratégias de leitura: compreensão antes, durante e após a leitura.....</i>	175
5.2.2	<i>Numeração das linhas do texto e esclarecimento do significado de palavras desconhecidas antes da leitura.....</i>	180
5.2.3	<i>Identificação da sílaba inicial, medial e final.....</i>	183
5.2.4	<i>Apontamento de palavras, sílabas e letras.....</i>	185
5.2.5	<i>Repetição oral imediata da leitura realizada pela professora.....</i>	188
5.2.6	<i>Atividades de escrita no livro didático adotado pela professora, separação silábica e reconhecimento de sílabas comuns entre as palavras.....</i>	191
5.2.7	<i>Ditado com correção na lousa.....</i>	196
5.2.8	<i>Proposição de atividades de escrita descontextualizadas e sem estímulo cognitivo.....</i>	200
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
6.1	Contribuições da pesquisa.....	208
6.2	Desdobramentos da pesquisa.....	208
6.3	Limites da pesquisa.....	209
	REFERÊNCIAS.....	210
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIÁLOGOS.....	221
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	223
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	224
	ANEXO A – DOCUMENTOS DA COORDENADORIA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO.....	228
	ANEXO B – OUTROS DOCUMENTOS.....	231

1 INTRODUÇÃO

“Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.” (Maria Teresa Eglér Mantoan)

A presente pesquisa se vinculou a duas pesquisas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), as quais visaram a fomentar o pensamento científico e a iniciação à pesquisa entre estudantes de graduação da Universidade Federal do Ceará, ambas coordenadas pela professora Adriana Leite Limaverde Gomes, da Faculdade de Educação. A vinculação aos dois projetos PIBIC citados se justificou, tendo em vista a participação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC no Programa Observatório da Educação (POESME) da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), o qual é responsável pelo acompanhamento, monitoramento e incentivo a pesquisas e projetos de intervenção educacional no município, a partir do estabelecimento de convênio com algumas universidades cearenses, dentre elas a Universidade Federal do Ceará.

O primeiro PIBIC (2022-2023) foi intitulado *Práticas pedagógicas de professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de Fortaleza: um estudo colaborativo acerca das estratégias, atividades e avaliação de crianças que apresentam deficiência intelectual*. Essa pesquisa objetivou investigar as práticas de escrita de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza junto às crianças com DI.

Enquanto o segundo PIBIC (2024-2025), cuja temática foi *A mediação de professores do ciclo de alfabetização para a apropriação do sistema de escrita alfabética de crianças que apresentam deficiência intelectual*, teve o propósito de investigar as atividades de escrita propostas por esses professores que favorecem a apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças com DI, bem como apreender as estratégias de mediação utilizadas por esses professores durante a realização de atividades de escrita por crianças com DI.

Além da vinculação com os dois projetos mencionados, destaco também a minha trajetória profissional marcada por diversas experiências em sala de aula de três municípios cearenses (Paraipaba, Caucaia e Fortaleza): turmas de educação

infantil, especificamente nas de infantil III e V no município de Paraipaba; turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, na cidade de Fortaleza; salas do ciclo de alfabetização em Caucaia.

Atualmente, sou professora do segundo ano do ensino fundamental. Essa trajetória profissional é entrelaçada com minha vida pessoal, porque sou mãe de uma criança que nasceu prematura extrema, ou seja, era uma bebê nascida com menos de 28 semanas de gestação, com peso muito baixo e maior vulnerabilidade a complicações no desenvolvimento. Desse modo, ela adquiriu a deficiência visual devido às várias complicações durante o período em que esteve na incubadora.

Ser mãe da Clara, uma criança nascida prematura extrema e com deficiência, permitiu-me perceber de perto o preconceito e o despreparo das escolas, tanto públicas quanto privadas, para exercer a inclusão com equidade e justiça para crianças com deficiência.

Com o apoio do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE), órgão da Secretaria da Educação do Ceará que coordena e apoia ações de educação especial nas escolas públicas, promovendo a inclusão de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades – conforme a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) –, conseguimos, de forma colaborativa e por meio de um curso sobre deficiência visual, definir estratégias de mediação para apropriação da leitura e da escrita focadas nas potencialidades e necessidades da minha filha.

Hoje, tenho ciência pessoal de que a deficiência não define nenhuma pessoa e, assim como a Clara conseguiu ser alfabetizada em contexto de letramento, espero que todas as crianças com e sem deficiência sejam sujeitos leitores e escritores. Essa realidade pessoal me encoraja, a cada dia, a me dedicar aos estudos de alfabetização e letramento para crianças com deficiência.

Retomando minha experiência de docência nos três municípios cearenses citados, identifiquei e ainda percebo inúmeras dificuldades dos docentes no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita das crianças com deficiência intelectual (DI), a qual é uma condição marcada por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos 22 anos de idade, especialmente quanto à apropriação da leitura, perpassando pela escrita (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

Um dos maiores problemas, certamente, é atestado tanto nas reclamações quanto nos relatos dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – serviço previsto na Política Nacional de Educação Especial, o qual visa a garantir acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades, de forma complementar ao ensino regular – e dos professores da sala de aula comum (SAC).

Paralelo à minha prática pedagógica, tive a oportunidade de participar de formações continuadas voltadas à leitura e à escrita, especialmente duas: o Pró-Letramento, que se trata de um programa de formação continuada promovido pelo Ministério da Educação voltado para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com foco em alfabetização e letramento; e dos cursos relacionados ao programa de formação de professores alfabetizadores dos anos iniciais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2023), política pública de formação de professores alfabetizadores e de acompanhamento do ciclo de alfabetização no Brasil, voltada para garantir a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade.

Fiz também um curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, no qual realizei uma pesquisa sobre o brincar e os processos de aprendizagem, o que me possibilitou desenvolver círculos de leitura, escrita e brincadeiras com mães cangurus¹ da Maternidade Escola Assis Chateaubriand (MEAC) e crianças internadas na oncologia pediátrica do Hospital Universitário Walter Cantídio (HUWC).

Durante o curso de especialização, foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), um marco legal nos campos da Educação e da Educação Especial. O termo *público-alvo* foi delineado pela primeira vez no referido documento. Tal política foi de extrema relevância para a escolarização dessas pessoas, pois nela foi afirmada a obrigatoriedade da matrícula na escola comum. Assim, o que antes era *interpretado* pela própria Constituição da República (a de 1988) como preferencial, passou a exigir que os sistemas de Educação organizassem as escolas para a efetivação da matrícula dos estudantes em questão.

Cabe destacar que, recentemente, houve atualização na legislação,

¹ Expressão que se refere às mães de bebês prematuros participantes do método Canguru, caracterizado pelo contato pele a pele e cuidado contínuo com os filhos.

passando a ser Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, pelo Decreto n.º 12.686/2025, estabelecendo diretrizes para garantir o direito à educação em um sistema inclusivo, assegurando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação em classes comuns da rede regular de ensino (Brasil, 2025). Além de enfatizar a formação continuada dos profissionais da educação e a participação da família no processo educativo.

Apesar desse avanço legal para incluir esse público, no contexto atual, as avaliações externas têm exercido uma influência sobre o ensino de modo geral, o que provoca, de certa forma, a exclusão desses estudantes.

O município de Fortaleza tem obtido excelentes resultados nos últimos anos, no que se refere à alfabetização das crianças, repercussões evidenciadas pelo aumento do índice de desempenho dos estudantes nas avaliações externas, especialmente no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE-Alfa), versão destinada à alfabetização, que avalia o desempenho das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente em leitura e escrita, e pelo elevado número de crianças que concluem o segundo ano do ensino fundamental já alfabetizadas.

No entanto, não concordamos com essa avaliação padronizada, que é aplicada apenas pensando nas crianças sem deficiência. É importante esclarecer que o maior número de acertos nos descritores exigidos na avaliação é determinante para considerar a criança alfabetizada, personalizando uma mecanização do conhecimento, com exaustivos treinos para a realização dessa avaliação, a qual não passa de um exame classificatório e excludente.

Isso pode sugerir que as crianças foram treinadas para responder às questões exigidas, sem se apropriarem da leitura e da escrita de forma significativa. Ademais, observamos ainda que, a partir de 2025, novas normativas passaram a regulamentar os critérios de participação de estudantes com deficiência no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Conforme a Portaria n.º 1955/2025 – GAB, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, somente determinadas condições de deficiência serão consideradas para fins de dedução no cálculo da participação e da proficiência das escolas, sendo exigida, por exemplo, a indicação de Transtorno do Espectro Autista associado à deficiência intelectual para que o estudante seja contemplado nesse critério. Embora

a normativa preveja recursos de acessibilidade, como aplicação da prova em sala específica, apoio de leitor ou transcritor e tempo adicional, a estrutura da avaliação permanece padronizada, baseada em uma matriz única de descritores, o que mantém a lógica homogeneizadora do processo avaliativo.

Outro fato comprovado é o aumento do número de crianças com deficiência e transtorno do espectro de autismo matriculadas nas escolas. Durante os últimos anos, a rede pública de Fortaleza apresentou uma elevação na matrícula dessas crianças, mas isso não garante sucesso no processo de alfabetização e letramento.

Essa postura negligente se evidencia quando crianças com deficiência e transtornos não participam das avaliações diagnósticas, dos simulados preparatórios do SPAECE- Alfa, projetos de reforço no contraturno e quando não é exigida a sua presença no dia da avaliação do SPAECE-Alfa. Mesmo que participem da avaliação externa, a pontuação das crianças com deficiência intelectual nos índices de desempenho das escolas não é sequer considerada.

Essa não contabilização nos resultados oficiais reforça, na prática, uma separação marcada entre crianças com e sem deficiência, produzindo efeitos diretos na forma como elas são percebidas e tratadas no ambiente escolar. Conforme destaca Lanutti (2018), a inclusão escolar é, muitas vezes, atravessada por práticas ambíguas, nas quais o estudante público da educação especial é incluído do discurso, mas excluído na gestão pedagógica e nos processos avaliativos, o que reforça a lógica da normalização institucionalizada.

Essa lógica se materializa também na forma como as avaliações externas, como o SPAECE-Alfa, vêm sendo tratadas pelas redes públicas de ensino. As metas de aprovação impostas aos gestores criam um clima de urgência e competição que desloca o foco da escola; o compromisso deixa de ser, prioritariamente, com a aprendizagem real das crianças e passa a ser com o alcance de índices elevados. Em vez de olhar com escuta e cuidado para o processo de cada estudante, a escola é pressionada a produzir resultados que atendam a critérios estatísticos que, na maioria das vezes, estão desvinculados das reais necessidades dos educandos.

Essa lógica competitiva interna é estimulada por premiações em dinheiro, tanto para a escola, quanto para os professores, o que pode aprofundar as desigualdades internas. A postura da coordenação pedagógica, diante dessas pressões, direciona sua atenção quase exclusivamente para as turmas de segundo e quinto anos, exatamente aquelas que são o foco das avaliações externas,

organizando reforços escolares, muitas vezes, conduzidos por pessoas sem formação em pedagogia. Esses momentos de reforço são aplicados no próprio turno das aulas regulares e destinados às crianças que apresentam características de escrita semelhantes.

Nessa engrenagem marcada por metas e prazos, o coordenador pedagógico influencia o trabalho docente de maneira determinante, limitando o planejamento a descritores cobrados com maior frequência nas provas dos anos anteriores. O currículo, então, deixa de ser espaço de criação, diálogo e escuta das infâncias, para se transformar em um roteiro técnico e fechado. As crianças são tratadas como números; os professores, como executores de planos alheios; e a escola como vitrine de dados.

Essa concepção tecnicista de currículo se aproxima da crítica de Paulo Freire (1999) à educação bancária, na qual o autor compreende o ensino como um ato de depositar conteúdos prontos nos estudantes, desconsiderando a escuta, o contexto e o protagonismo dos sujeitos. Nesse modelo, o conhecimento deixa de ser construído em uma relação viva com o mundo, e os aprendizes são reduzidos à condição de recipientes passivos.

Em contraponto, Freire afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os condicionam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 1999, p. 25). Quando a escola se submete a uma lógica curricular voltada, exclusivamente, à performatividade e à repetição de descritores, ela compromete seu papel formativo e se distancia de sua função essencialmente humanizadora e democrática.

Esse modelo de escola é uma expressão de uma sociedade que naturaliza o rendimento e desempenho como critérios legítimos de valorização dos sujeitos, sustentando o que se pode denominar de mito da capacidade, que significa a crença de que apenas os que demonstram habilidades dentro dos padrões esperados merecem reconhecimento e pertencimento escolar. Conforme apontam Lanutti (2018) e Mantoan (2003), a escola, ao organizar-se a partir da lógica da padronização, tende a promover os que se adaptam às suas exigências e a excluir, ainda que simbolicamente, os que escapam dessa normatividade, reforçando desigualdades históricas sob o disfarce de meritocracia.

Diante dessas constatações que reafirmam a existência de uma escola que exclui, torna-se possível compreender os resultados das pesquisas PIBIC citadas, que

corroboram esse cenário de exclusão. Os relatórios dessas pesquisas PIBIC denunciam, de modo frequente, a exclusão das crianças com deficiência intelectual das atividades de sua turma, na medida em que são propostas a essas crianças “atividades xerocadas de pintura, recorte e colagem, ou as mesmas atividades de seus pares, mas elas não sabiam responder, e as professoras não orientavam e as isolavam nas salas” (GOMES, 2022, p. 3).

Além desses resultados, destacamos as observações empíricas no cotidiano escolar estudado nesta pesquisa, as quais testemunham a presença de práticas alfabetizadoras excludentes, nas quais o público-alvo da educação especial é invisibilizado e/ou desacreditado em sua capacidade de aprender, especialmente no que se refere às crianças com deficiência intelectual. Essa constatação se articula com os achados de Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), os quais defendem que o envolvimento ativo da criança no processo de aprendizagem não é apenas desejável, mas desempenha um papel decisivo para reduzir as situações de fracasso escolar.

Explicar essa relação é necessário, porque evidencia que a participação engajada do estudante, mediada por práticas pedagógicas intencionais e inclusivas, pode transformar o cenário de exclusão em oportunidades concretas de desenvolvimento e aprendizagem.

Conforme destacado na Lei n.º 13.146/2015, a deficiência não pode ser considerada um atributo do sujeito, mas uma condição que emerge da interação entre o indivíduo e as barreiras impostas pela sociedade. Trazendo para o contexto educacional, trata-se, portanto, de reconhecer que a exclusão não reside na criança, e sim na existência de práticas escolares que não acolhem a diferença como constitutiva do processo educacional.

Essa visão dialoga com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vygotsky (1997), o qual compreende a deficiência como fenômeno social, cuja significação e impacto no desenvolvimento humano dependem das mediações simbólicas e das interações estabelecidas no ambiente cultural. Na mesma edição, Vygotsky defende que é por meio da mediação do outro: professor, família, pares, que a criança, independentemente de suas condições orgânicas, pode acessar funções psicológicas superiores, entre elas o pensamento verbal e a linguagem escrita.

Esta pesquisa, ao se centrar sobre as práticas alfabetizadoras de professores que possuem crianças com deficiência intelectual em suas turmas,

compreende a alfabetização na perspectiva do letramento. A alfabetização e o letramento são processos fundamentais na formação de indivíduos críticos e autônomos, pois possibilitam o acesso à leitura e à escrita como práticas sociais, ampliando a capacidade de compreender, interpretar e interagir com o mundo.

Em contextos educacionais que incluem crianças com deficiência intelectual, esses processos assumem relevância ainda maior, uma vez que promovem a participação plena na vida escolar e social, rompem barreiras comunicacionais e favorecem o exercício da cidadania.

Portanto, a presente pesquisa nasceu das experiências vivenciadas no ambiente escolar, onde os olhares atentos, assustados, alheios e sorridentes das crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental, refletem a complexidade do ato de ensinar. Em um ambiente marcado por cadernos riscados, livros amassados, lápis gastos e a vitalidade infantil, ela é também uma resposta à desvalorização histórica e social da docência nesse ciclo, frequentemente reduzida a frases, como *não passa de uma professorinha*, as quais carregam preconceito e ignorância sobre a importância da mediação pedagógica.

Na intencionalidade de reforçar o debate sobre a educação inclusiva e impulsionar transformações importantes nas práticas pedagógicas, compreendendo a importância deste estudo, na medida em que se acredita na sua possibilidade de promover reflexões nas escolas, no sentido de assegurar um compromisso com a aprendizagem de todas as crianças com e sem deficiência.

Diante do que aqui se expôs, percebemos que, apesar de várias políticas para alfabetização e mais recentemente o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, disposto na Lei n.º 15.247, de 31 de outubro de 2025, essas ações ainda são insuficientes para abraçar a alfabetização de todas as crianças, com e sem deficiências, com transtornos e altas habilidades, promovendo mudanças que assegurem uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Assim, buscamos investigar as práticas pedagógicas alfabetizadoras desses docentes, com ênfase nas estratégias de mediação adotadas no cotidiano escolar e nas atividades de leitura e de escrita propostas às crianças com deficiência intelectual.

Considerando esse contexto investigativo e a complexidade que envolve o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual em salas de aula comuns, foi preciso reconhecer que tal processo resulta da articulação de dimensões

cognitivas/comunicacionais, didático-pedagógicas, organizacionais, socioculturais e institucionais.

Concretamente, trata-se de lidar com fases distintas de apropriação do sistema de escrita na mesma turma, planejar mediações intencionais e avaliação formativa, garantir recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas, articular sala comum e AEE, e enfrentar barreiras atitudinais e baixas expectativas, em condições nem sempre favorecidas por formação docente e tempo pedagógico. Nesse cenário, investigar não é apenas mapear obstáculos, mas identificar estratégias diferenciadas e responsivas que ampliem participação e aprendizagem em alfabetização e letramento. Diante disso, delineamos a seguinte questão norteadora da pesquisa: Como se desenvolve a prática pedagógica alfabetizadora de professores dos anos iniciais da rede municipal de Fortaleza que possuem crianças com deficiência intelectual em suas turmas?

Assim, partimos da hipótese de que as estratégias de mediação utilizadas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental no ensino da leitura e da escrita em turmas que possuem crianças com deficiência intelectual apresentam características diversificadas, sendo mobilizadas a partir das condições concretas da prática pedagógica e das experiências formativas dos docentes.

Supondo que tais estratégias envolviam diferentes formas de organização das atividades, intervenções linguísticas, cognitivas, podendo favorecer ou limitar os processos de alfabetização desses estudantes, partimos da premissa de que a forma como os professores organizam essas atividades e realizam a mediação pedagógica pode influenciar diretamente as possibilidades de participação e aprendizagem das crianças com deficiência intelectual no processo de alfabetização.

Essas hipóteses possibilitaram a delimitação dos objetivos da pesquisa, os quais têm por finalidade sistematizar a investigação proposta, uma vez que o objetivo geral expressa a intenção central do estudo, enquanto os objetivos específicos desdobram e operacionalizam essa meta principal, articulando-se com as hipóteses formuladas.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar a prática pedagógica alfabetizadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza que possuem crianças com deficiência intelectual em suas turmas. Para orientar o percurso investigativo, foram definidos como objetivos específicos caracterizar as estratégias de mediação utilizadas por

professores dos anos iniciais do ensino fundamental no ensino da leitura e da escrita de crianças com deficiência intelectual e analisar as atividades de leitura e de escrita propostas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que possuem crianças com deficiência intelectual em suas turmas.

Ao delimitar tais objetivos, buscamos subsidiar reflexões críticas acerca das práticas alfabetizadoras no contexto da inclusão escolar, reafirmando o direito de todas as crianças à aprendizagem da leitura e da escrita, com mediação intencional e reconhecimento de suas singularidades. Assim, neste estudo, a alfabetização é compreendida de forma indissociável do letramento, como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética em articulação ao uso social da leitura e da escrita, em práticas significativas de linguagem (SOARES, 2022; MORAIS, 2012).

Essa concepção pressupõe que aprender a ler e a escrever vai além da codificação e decodificação de palavras, envolvendo a construção de sentidos e a participação ativa em diferentes eventos de leitura e escrita. Ao reconhecer que o espaço escolar é, por natureza, heterogêneo, esta investigação parte do princípio de que a mediação pedagógica, quando planejada intencionalmente, é capaz de favorecer a aprendizagem de todas as crianças, considerando seus diferentes modos de ser, aprender e interagir. É a partir dessa compreensão de alfabetização que este estudo analisa as práticas pedagógicas alfabetizadoras no contexto da inclusão escolar, buscando compreender como elas podem favorecer a participação e a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual.

Dessa forma, desdobramos este estudo em seis capítulos. Inicialmente, o primeiro corresponde à introdução, na qual são apresentados o contexto da pesquisa, a problematização do estudo, a questão norteadora, as hipóteses, bem como os objetivos geral e específicos que orientam a investigação.

No segundo capítulo, apresentamos o estado da questão, com o propósito de analisar pesquisas que abordam práticas alfabetizadoras mediadas por professores dos anos iniciais, especialmente no contexto da escolarização de crianças com deficiência intelectual.

O terceiro capítulo contempla a fundamentação teórica, na qual são discutidos os referenciais que sustentam o estudo, com destaque para a Teoria Histórico-Cultural e para as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita no processo de alfabetização.

O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico da investigação,

descrevendo o lócus da pesquisa, os participantes, os procedimentos de construção dos dados e as estratégias de sistematização e análise das informações coletadas.

Dando seguimento, o quinto apresenta os resultados e as análises da pesquisa, indicando as evidências produzidas a partir do material empírico coletado e discutindo-as à luz do referencial teórico adotado. Nesse capítulo, apresentamos de que maneira as estratégias de mediação pedagógica e as atividades de leitura e escrita propostas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental se configuram no contexto da inclusão de crianças com deficiência intelectual, evidenciando possibilidades, limites e contribuições dessas práticas para o processo de alfabetização.

Por fim, este estudo traz o capítulo de conclusão, o qual sintetiza os principais achados da pesquisa, retomando os objetivos propostos e evidenciando em que medida foram alcançados.

Dessa forma, a seguir, apresentamos o estado da questão, com o propósito de analisar pesquisas que abordam práticas alfabetizadoras mediadas por professores dos anos iniciais, especialmente no contexto da escolarização de crianças com deficiência intelectual, sob a lente da Teoria Histórico-Cultural.

2 ESTADO DA QUESTÃO

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela.” (Freire, 2021)

Nesta seção, expomos o estado da questão com o propósito de identificar, sistematizar e analisar pesquisas acadêmicas que investigam a prática pedagógica de alfabetização desenvolvida por professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em turmas que incluem crianças com deficiência intelectual. A seleção das produções prioriza os estudos que abordam estratégias de mediação no ensino da leitura e da escrita, ancoradas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Conforme Therrien e Therrien (2004), a imersão na literatura científica permite ao pesquisador ampliar seu olhar crítico e situar sua contribuição nos diálogos acadêmicos, apropriando-se da diversidade cultural e epistemológica que permeia a temática investigada. Nesse sentido, a análise aqui desenvolvida baseia-se nas categorias fundamentais da abordagem teórico-metodológica adotada pela pesquisa.

Com base nos objetivos desta investigação, realizamos um levantamento qualitativo, descritivo e seletivo de produções acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo. As pesquisas foram localizadas nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos seguintes descritores: prática pedagógica; deficiência intelectual; alfabetização; linguagem escrita; mediação pedagógica e tecnologias assistivas.

O recorte temporal compreende o período de 2009 a 2024, estabelecido a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), base regulatória que impulsionou novas diretrizes para a escolarização de estudantes com deficiência no ensino regular. Ao todo, foram identificadas 73 produções, entre artigos, teses e dissertações. Destas, 19 estudos foram selecionados por apresentarem maior consonância com os objetivos desta pesquisa, tanto em termos de referencial teórico quanto de foco empírico nos anos iniciais do ensino fundamental.

No primeiro quadro, apresentamos as dezenove pesquisas que mais se aproximam dos propósitos desta investigação.

Quadro 1 – Quantitativo de teses, dissertações e artigos no período de 2015 - 2022

Tipo/ Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL
Teses	0	0	0	1	1	0	0	1	3
Dissertações	1	0	2	2	3	3	0	1	12
Artigos	1	0	0	0	0	0	1	2	4

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A partir do levantamento das pesquisas apresentadas no Quadro 1, optamos por agrupar os estudos em quatro categorias temáticas, definidas pelo foco predominante de cada investigação. Essa organização evidencia diferentes perspectivas sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual, permitindo identificar tendências, enfoques metodológicos e lacunas na produção científica. Em cada categoria, são indicados o ano e a natureza do trabalho (artigo, dissertação, tese etc.), de modo a contextualizar a produção e possibilitar uma análise temporal.

Assim, a categoria 2.1 reúne investigações sobre práticas pedagógicas alfabetizadoras nos anos iniciais com crianças com deficiência intelectual; a 2.2 contempla estudos sobre mediação pedagógica em contextos inclusivos; a 2.3 abrange trabalhos que exploram tecnologias assistivas na alfabetização; e a 2.4 apresenta experiências inclusivas conduzidas na rede pública de ensino. Essa divisão, portanto, não é meramente descritiva, mas busca organizar a produção científica em eixos que favoreçam a comparação entre diferentes contextos, recursos e estratégias de ensino.

Para iniciar a análise das pesquisas selecionadas, apresentamos os estudos que investigam as práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental junto a crianças com deficiência intelectual em suas turmas. Tais trabalhos contribuem para a compreensão de como o processo de ensino da leitura e da escrita tem se constituído no cotidiano escolar e de quais estratégias têm sido construídas pelos docentes para assegurar a participação e a aprendizagem desses estudantes.

2.1 Práticas pedagógicas alfabetizadoras de professores com crianças com deficiência intelectual

Na primeira subseção, evidenciamos cinco estudos: Santos e Martins

(2015), Silva (2015), Silva (2018), Dantas (2019) e Silva (2020). A relevância dessas pesquisas reside na abordagem das práticas pedagógicas de alfabetização e das estratégias de mediação da leitura e da escrita utilizadas por professores da Educação Básica que atuam com estudantes com deficiência intelectual. A maioria dos estudos fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

As pesquisas analisadas utilizam diversas metodologias, como: estudos de caso, abordagens etnográficas e análises documentais, e todas apresentaram proximidade com o objeto desta investigação ao reconhecerem que a prática pedagógica constitui um fator essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita no contexto da inclusão escolar.

Para facilitar a visualização e articulação entre os referenciais mobilizados, demonstramos, a seguir, um quadro-resumo com os estudos analisados nesta subseção:

Quadro 2 – Pesquisas analisadas na subseção 2.1

Nº	Autor(a)	Título	Tipo	Ano
1	Teresa Cristina Coelho dos Santos; Lúcia de Araújo Ramos Martins	Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular	Artigo	2015
2	Líbia Sara Rocha Garcia da Silva	Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira/SP	Dissertação	2015
3	Ariana Santana da Silva	Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual	Dissertação	2018
4	Liliane Moreira Dantas	É possível mudar?: práticas pedagógicas de professores de sala de aula que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual	Tese	2019
5	Andrialex William da Silva	Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual	Dissertação	2020

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, retirados das pesquisas analisadas (2026).

O primeiro estudo em análise, de Santos e Martins (2015), discute as práticas de professores frente à inclusão de estudantes com deficiência intelectual em turmas regulares. O objetivo foi investigar como os docentes compreendem e conduzem o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes no ensino comum.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola da rede municipal de Natal/RN, com a participação de professores de classes regulares.

O acompanhamento ocorreu ao longo de vários meses, permitindo observar não apenas as aulas, mas também outros momentos da rotina escolar. Participaram da investigação duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que tinham estudantes com deficiência intelectual em suas turmas.

Ao examinar as concepções docentes sobre inclusão, Santos e Martins (2015) identificaram posicionamentos distintos em relação à presença desses estudantes na classe comum. Uma das professoras demonstrou insegurança diante da inclusão e mencionou as antigas classes especiais como espaços considerados mais adequados para sua escolarização. A outra docente, embora reconheça limites estruturais e dificuldades no cotidiano escolar, compreende a inclusão como um processo em construção no sistema educacional.

Essas diferenças também se manifestam nas interpretações sobre a deficiência intelectual e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Em um dos discursos predomina uma compreensão associada ao déficit cognitivo, que relaciona a deficiência a dificuldades de memória e à suposta incapacidade de registrar os conteúdos trabalhados em sala. Em contrapartida, a outra professora reconhece os desafios presentes no processo educativo, mas admite que esses aprendentes podem avançar na leitura e na escrita, ainda que em ritmos distintos.

No que se refere à organização das aulas, o estudo identificou predominância de estratégias tradicionais de ensino, estruturadas principalmente em exposições orais seguidas de exercícios escritos no quadro e no caderno. Segundo as autoras, essa forma de condução das atividades limita a participação mais ativa dos estudantes com deficiência intelectual, sobretudo quando as tarefas exigem habilidades de leitura e escrita ainda em desenvolvimento.

Apesar disso, as observações registram algumas iniciativas voltadas à diversificação das atividades, como momentos de contação de histórias e propostas realizadas na biblioteca. Nessas situações, é verificado maior interesse dos estudantes, indicando que estratégias pedagógicas mais diversificadas podem favorecer o envolvimento da turma. Contudo, tais experiências aparecem de forma esporádica e não se configuram como eixo estruturante da prática pedagógica.

Além disso, outro ponto discutido pelas autoras refere-se às adequações curriculares. Enquanto uma das docentes relata dificuldades para realizá-las diante

da diversidade presente na turma e das exigências do currículo escolar, a outra afirma promover algumas adaptações em atividades e materiais. Ainda assim, essas iniciativas não ocorrem de forma sistemática e frequentemente dependem de esforços individuais da professora.

De modo geral, Santos e Martins (2015) indicam que a presença de estudantes com deficiência intelectual nas salas comuns não se traduz automaticamente em participação efetiva nas atividades escolares. O estudo destaca a necessidade de investimentos em formação docente e de maior articulação entre professores da classe comum, profissionais do atendimento educacional especializado e famílias, de modo a fortalecer práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade.

Em perspectiva semelhante, a dissertação de Silva (2015) analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas no ciclo de alfabetização do ensino fundamental em escolas municipais de Limeira, no estado de São Paulo. A autora parte da constatação de que o insucesso escolar de crianças com deficiência intelectual, especialmente no campo da leitura e da escrita, era frequentemente relatado por docentes da rede municipal, o que motivou a investigação sobre o trabalho pedagógico realizado nas turmas em que esses estudantes estavam matriculados.

Para isso, a pesquisa de Silva (2015) foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa e envolveu duas etapas. Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico e análise de documentos escolares, incluindo o projeto político-pedagógico das instituições. Em seguida, a autora desenvolveu a pesquisa de campo em escolas municipais de Limeira, com observações em salas de aula frequentadas por aprendentes com deficiência intelectual e entrevistas com professoras do ciclo de alfabetização.

No estudo de Silva (2015), participaram onze professores(as) distribuídos(as) em dez escolas da rede municipal, foram analisados aspectos como organização do espaço, interações entre professores e estudantes, atividades propostas e intervenções pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita.

Em uma das cenas observadas, uma docente mediava a participação de uma aluna com deficiência intelectual durante uma roda de leitura, utilizando imagens, perguntas orais e fichas com palavras-chave. No entanto, tais práticas mostraram-se pontuais e dependentes da iniciativa individual, com predomínio do uso do livro didático e atividades de cópia, o que limitava a participação efetiva das crianças. Os

resultados evidenciam a escassez de práticas sistematizadas voltadas à alfabetização desses estudantes e a necessidade de investimentos na formação docente.

A análise evidencia que, embora os estudantes com deficiência intelectual estivessem inseridos nas turmas do ciclo de alfabetização, a aprendizagem da leitura e da escrita nem sempre se integrava de forma consistente ao trabalho pedagógico desenvolvido. Assim, a presença desses estudantes na sala comum não garantia necessariamente sua participação nos processos de alfabetização, revelando um distanciamento entre o discurso da inclusão e a organização das práticas observadas nas escolas.

Para contribuir para o debate sobre alfabetização em contextos inclusivos, destacamos as contribuições da dissertação de Silva (2018), ao investigar a relação entre alfabetização e inclusão escolar a partir do trabalho com consciência fonológica no desenvolvimento da escrita de um aprendente com deficiência intelectual. Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, a pesquisa buscou compreender de que modo intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica poderiam favorecer o processo de apropriação da escrita.

Para tanto, a investigação de Silva (2018) adotou abordagem qualitativa e analisou as interações pedagógicas estabelecidas no processo de alfabetização do estudante participante. Nesse contexto, foram desenvolvidas atividades relacionadas à exploração sonora das palavras, incluindo rimas, segmentação silábica e outras propostas voltadas à reflexão sobre os aspectos fonológicos da linguagem.

Os resultados indicam que intervenções pedagógicas planejadas e sistemáticas podem favorecer avanços nas produções escritas do estudante, evidenciando a importância da mediação docente no processo de aprendizagem. O estudo destaca que atividades que articulam ludicidade, exploração da linguagem oral e reconhecimento das hipóteses de escrita da criança podem ampliar sua participação nas experiências de alfabetização.

A tese de Dantas (2019) amplia essa discussão ao examinar práticas pedagógicas direcionadas à alfabetização de estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. Desenvolvida a partir de uma pesquisa-ação colaborativa, a investigação acompanhou o trabalho de professoras da sala comum em diálogo com profissionais do atendimento educacional especializado.

Essa abordagem permitiu observar o cotidiano escolar e promover

momentos de reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com esses estudantes. Os resultados indicam que as práticas voltadas à alfabetização apresentam movimentos simultâneos de mudança e permanência. Ao mesmo tempo em que se observa maior reconhecimento das possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, persistem dificuldades relacionadas às condições de trabalho docente, à organização do tempo escolar e à necessidade de formação continuada voltada à educação inclusiva.

Por sua vez, a dissertação de Silva (2020), realizada por uma professora da rede filantrópica de Natal/RN, analisou as práticas pedagógicas no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual. Trata-se de um estudo de caso qualitativo, com elementos da pesquisa participante e etnográfica, desenvolvido em uma turma de 3º ano do ensino fundamental composta por 17 estudantes, entre eles uma criança com deficiência intelectual. A coleta de dados incluiu observações em sala de aula, entrevistas e análise de documentos.

O estudo identificou que a prática da professora se organizava em três momentos: planejamento, execução e avaliação. Cumpre destacar a flexibilização curricular por meio de atividades diferenciadas com apoio de jogos fonológicos e materiais visuais para a escrita. O método fônico esteve presente na rotina da turma. Os resultados apontaram que a trajetória escolar e familiar da aluna influenciava diretamente seu processo de alfabetização, evidenciando a importância de uma mediação sensível às singularidades do sujeito.

A análise dos cinco estudos contribui para refletir sobre as práticas de alfabetização de crianças com deficiência intelectual na escola pública. Em consonância com os objetivos da pesquisa, percebemos que algumas experiências revelam avanços significativos na leitura e na escrita, enquanto outras ainda apresentam limitações.

Nos estudos de Silva (2018), Dantas (2019) e Silva (2020), observamos práticas mais intencionais e responsivas às necessidades dos estudantes. Em Silva (2018), a professora propõe atividades com listas, rimas, palmas e desenhos, respeitando as hipóteses da aluna sobre a escrita. Dantas (2019) destaca o uso de materiais concretos elaborados a partir da escuta e avaliação das potencialidades dos estudantes. Já Silva (2020) apresenta uma rotina estruturada com planejamento, execução e avaliação, aliada a recursos visuais e jogos fonológicos.

Em contrapartida, os estudos de Santos e Martins (2015) e Silva (2015)

evidenciam práticas com variações: em alguns momentos incluíam, em outros, excluíam, sem a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Em ambas as pesquisas, as atividades mais presentes ainda se concentram em cópias e preenchimento de lacunas, restringindo a participação e o desenvolvimento dos estudantes.

Essas análises dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa, ao evidenciar como as estratégias de mediação e as atividades propostas impactam o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual. Experiências que respeitam as hipóteses de aprendizagem das crianças, utilizam recursos variados e promovem participação ativa revelam o potencial de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

Com base nessas contribuições e nos demais estudos, a próxima subseção aprofunda, a partir do levantamento de pesquisas, o entendimento da escrita como construção cultural, analisando de que forma as práticas pedagógicas ancoradas na mediação articulam-se ao processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural.

2.2 Mediação pedagógica na alfabetização em contextos inclusivos

Aprofundando a temática em questão, esta subseção dá continuidade à análise da produção acadêmica que discute a prática pedagógica de alfabetização ancorada na mediação como eixo estruturante da aprendizagem da linguagem escrita por crianças com deficiência intelectual. Exploramos as investigações de Oliveira (2016), Paixão (2018), Freitas, Dainez e Carvalho (2021), Gomes e Morais (2022).

A seguir, apresentamos um quadro-resumo com os estudos analisados nesta seção.

Quadro 3 – Pesquisas analisadas na subseção 2.2

(*Continua*)

Nº	Autor(es)	Título	Tipo	Ano
1	Kátia de Moura Graça Paixão	Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita.	Tese	2018
2	Cleonice Maria Lima de Oliveira	Mediação Pedagógica com alfabetização, letramento e subjetivação na educação inclusiva	Dissertação	2020

Quadro 3 – Pesquisas analisadas na subseção 2.2

(Conclusão)

Nº	Autor(es)	Título	Tipo	Ano
3	Ana Paula de Freitas, Débora Dainez e Cláudia Adriana Silva de Mello Carvalho	Práticas pedagógicas inclusivas e processos de apropriação da linguagem escrita.	Artigo	2021
4	Adriana Leite Limaverde Gomes e Arthur Gomes de Moraes	A apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças que apresentam deficiência intelectual.	Artigo	2022

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, retirados das pesquisas analisadas (2026).

A tese de Paixão (2018) propõe o debate ao investigar as possibilidades e desafios da apropriação da linguagem escrita por crianças com deficiência intelectual na escola comum, tomando como referência a experiência positiva de Cuba. A autora reforça a escrita como prática simbólica e relacional, voltando-se aos sentidos e significados construídos por esses sujeitos no cotidiano escolar.

Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, a pesquisa parte do princípio de que o desenvolvimento humano não é linear nem pré-determinado, mas tecido nas relações sociais mediadas culturalmente, perspectiva que dialoga com os achados das pesquisas analisadas nesta subseção. Seu objetivo é compreender o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, considerando os sentidos atribuídos pelas próprias crianças em suas vivências escolares.

A metodologia adotada por Paixão (2018) caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo, com foco na análise da mediação pedagógica em práticas pedagógicas de alfabetização de crianças com deficiência intelectual. O estudo contou com a participação de dois aprendentes matriculados no 3º ano do ensino fundamental I. O lócus da pesquisa foi uma escola pública municipal do interior paulista, em uma turma do 3º ano do ensino fundamental. Ademais, cumpre destacar que a coleta de dados envolveu observações participantes, entrevistas e análise das produções escritas dos estudantes.

Foram analisados também documentos produzidos no contexto do Plano de Ação do Desenvolvimento Individual (PADI), como prontuários dos estudantes no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAEE), entrevistas com as famílias, questionários com professores, registros de matrícula, diário de campo de visitas escolares, avaliações iniciais e processuais do PADI, recortes de cenas observadas durante a intervenção, tarefas realizadas pelos estudantes e o

plano de intervenção semanal.

A análise concentrou-se especialmente na mediação pedagógica realizada entre estudantes, pesquisadores e professores, com foco na investigação de sua contribuição para o processo de constituição da linguagem escrita em crianças com deficiência intelectual. Para isso, foram utilizados diferentes procedimentos e instrumentos de coleta, a fim de contemplar a complexidade e a dinamicidade inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Paixão (2018) justifica a escolha metodológica ao destacar a complexidade e singularidade do ser humano, além da impossibilidade de definir práticas pedagógicas universais para a alfabetização de pessoas com deficiência intelectual. Inspirada em Kuenzer (1998)², a autora reconhece que o recorte do objeto de estudo é apenas um recurso analítico, pois, na realidade concreta, os fenômenos educacionais são multifacetados e interdependentes.

Os resultados da pesquisa revelaram que a apropriação da escrita por crianças com deficiência intelectual ocorre de forma singular, sendo fortemente influenciada pelas interações sociais e pelas práticas pedagógicas mediadas. Ao longo do processo, foi observada uma mudança significativa no comportamento dos sujeitos acompanhados: atitudes de recusa, desatenção e desinteresse foram gradualmente substituídas por maior envolvimento, foco e abertura à linguagem escrita.

Tais transformações evidenciam que o desenvolvimento humano é dinâmico, relacional e contínuo, confirmando a ideia de que o sujeito se constroi nas interações sociais, em constante processo de humanização.

Nas considerações finais, Paixão (2018) defende que a escrita deve ser compreendida como um direito cultural e uma experiência de subjetivação, exigindo da escola práticas pedagógicas mediadoras e intencionais que reconheçam o potencial de desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. Superar barreiras simbólicas e pedagógicas historicamente construídas implica repensar a prática docente em sua dimensão social, simbólica e afetiva.

Na mesma direção, a dissertação de Oliveira (2020) analisa a mediação

² Kuenzer (1998) fundamenta-se nas concepções de Karl Marx e Antonio Gramsci para compreender a relação entre educação e trabalho. De Marx, retoma a centralidade do trabalho como princípio educativo e categoria ontológica do ser social. De Gramsci, incorpora a ideia de escola unitária e a função da educação na formação de uma consciência crítica.

pedagógica na alfabetização e no letramento de estudantes com deficiência intelectual, articulando esses processos aos conceitos de subjetivação e subjetividade no contexto da educação inclusiva. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada na perspectiva sócio-histórica, concebe os instrumentos metodológicos como encontros entre sujeitos. Como diferencial, destacamos a aproximação com o contexto social das crianças por meio de visitas domiciliares, entrevistas e relatos orais realizados antes das observações em sala de aula comum.

O estudo foi conduzido em duas escolas públicas da rede municipal de Queimadas/PB, com histórico de inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Participaram crianças do 1º e 2º ano (S1 e S2), suas professoras regentes, cuidadoras e mães. A coleta de dados incluiu entrevistas, avaliação pedagógica realizada pela professora do AEE, observações participantes, registros em diário de campo, gravações, análise documental e instrumentos de caracterização das práticas.

A autora fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, nos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984), na Psicogênese da Língua Escrita e no modelo social da deficiência. Nessa perspectiva, o conceito de *novos letramentos* não se restringe à ideia de atualização tecnológica ou temporal, mas envolve a compreensão das práticas de leitura e escrita como fenômenos sociais, culturais e multimodais, situados em contextos específicos e mediados por diferentes linguagens e tecnologias digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; ROJO, 2012).

Essa abordagem amplia o foco do letramento tradicional, reconhecendo que a participação dos sujeitos em práticas letradas diversas implica a mobilização de múltiplos modos semióticos e de identidades sociais, o que é especialmente relevante no contexto da educação inclusiva. A partir desse quadro teórico, a autora identifica dois tipos principais de mediação: a segregadora-conformista, predominante nas interações em grupo, que exclui simbolicamente os aprendentes com deficiência intelectual; e a afirmativa de resistência, observada em interações face a face, especialmente promovidas por cuidadoras, que potencializam a participação dos estudantes.

A análise das condições sociais e familiares permitiu à autora compreender as crianças em sua integralidade e identificar habilidades apoiadas por mediações escolares e familiares. Os resultados evidenciam que a ideologia da homogeneidade ainda orienta as práticas pedagógicas, limitando o reconhecimento das singularidades e reforçando uma lógica excludente. O letramento, quando compreendido de forma

autônoma e desvinculado da mediação, mostrou-se um marcador de distinção entre sujeitos tidos como aptos e aqueles considerados incapazes de se apropriar da linguagem escrita.

Nas observações realizadas, Oliveira (2020) identifica a transferência da função mediadora da professora para a cuidadora, ou uma mediação pouco estimulante ao desenvolvimento cognitivo do estudante com deficiência intelectual, mesmo quando compartilhada por ambas. Essa dinâmica intensifica processos de exclusão simbólica e distanciamento dos bens culturais, como a leitura e a escrita. Tal prática reproduz estereótipos sociais baseados na dicotomia normalidade/deficiência, em desacordo com os princípios da política de educação especial na perspectiva inclusiva.

A pesquisa conclui que a mediação pedagógica, quando orientada por uma perspectiva crítica e culturalmente situada, favorece não apenas a apropriação da leitura e da escrita, mas também o reconhecimento dos sujeitos como autores de si, deslocando o foco da deficiência para o potencial de desenvolvimento. Nesse contexto, a alfabetização emerge como um direito humano e cultural; e a escola, como espaço de transformação social.

Dando continuidade à discussão sobre a mediação como fator estruturante do desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com deficiência intelectual, o artigo de Freitas, Dainez e Carvalho (2021) examina o processo de apropriação da linguagem escrita e as possibilidades de desenvolvimento de uma criança com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual.

A pesquisa de Freitas, Dainez e Carvalho (2021) foi realizada em uma escola pública de Minas Gerais, com foco no processo de alfabetização de Nil, uma criança de 7 anos matriculada no 2º ano do ensino fundamental. Com uma abordagem qualitativa e fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, a pesquisa foi conduzida na sala de aula comum, com o apoio do AEE e com o acompanhamento de uma estagiária de pedagogia.

Ao longo do ano letivo, as pesquisadoras acompanharam Nil nas aulas e, em parceria com a professora regente, elaboraram atividades pedagógicas que permitiram a coleta de dados por meio de observações sistemáticas, videogravadas e analisadas ancoradas na abordagem microgenética³. Essa abordagem permite

³ É uma abordagem fundamentada na Teoria Histórico-Cultural que busca analisar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores por meio da observação intensiva e detalhada de episódios

observar, em detalhe, os processos interacionais que envolvem a construção da linguagem escrita. Um dos episódios centrais da análise foi a produção coletiva e individual de um bilhete para as mães. A atividade foi mediada pela professora e pela estagiária e envolveu a criação de um texto com significado real: os bilhetes seriam expostos em um mural para leitura durante uma reunião de pais.

Nil, inicialmente, apenas observou, e depois passou a participar ativamente, expressando oralmente o que desejava escrever e, em seguida, realizou a cópia do texto construído coletivamente. Ele também expressou, com um desenho de sua autoria, o afeto pela mãe. Apesar de não escrever com autonomia no sistema de escrita alfabética, sua participação revelou avanços importantes no processo de leitura e escrita, como atenção sustentada, envolvimento afetivo com o tema e desenvolvimento da consciência sobre a estrutura do gênero textual.

Os resultados analisados revelam que Nil, mesmo sem pleno domínio da escrita, ocupa um lugar ativo nas práticas pedagógicas de alfabetização, construindo significados e elaborando hipóteses sobre a linguagem escrita. As práticas pedagógicas inclusivas, baseadas na mediação sensível e na escuta, possibilitaram que ele se envolvesse cognitivamente com a linguagem, acessando o universo simbólico da cultura letrada.

Avançando na discussão sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras junto às crianças com deficiência intelectual, o artigo de Gomes e Morais (2022) apresenta os resultados de uma investigação com a participação de crianças com deficiência intelectual, em fase inicial da alfabetização. As crianças participantes compreendem o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA) a partir de estímulos variados, como o uso de figuras ilustrativas e a exploração do *software* educativo “Luz do Saber Infantil”⁴.

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em quatro escolas da rede pública municipal de Fortaleza-Ce e envolveu oito crianças (A1 a A8), com idades entre 8 e 13 anos, a maioria atendida no contraturno pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nenhum participante havia frequentado instituição especial, e

específicos de interação, focalizando as mudanças que ocorrem em curto prazo durante o processo de aprendizagem (Vygotsky, 2007).

⁴ O Luz do Saber Infantil é um *software* educativo com jogos e atividades que ajudam as crianças no processo de alfabetização, por meio de atividades lúdicas que estimulam a leitura e a escrita. (CEARÁ. Secretaria da Educação. **Luz do Saber Infantil**: guia pedagógico. Fortaleza: SEDUC, 2014).

apenas um apresentava histórico de multirrepetência. O estudo utilizou como instrumentos um pré-teste e um pós-teste de escrita espontânea, aplicados individualmente em encontros de cerca de 40 minutos, entre dois e três meses de intervalo.

Os dados foram coletados por meio de um pré-teste e um pós-teste, utilizando palavras escolhidas a partir de dois grupos semânticos: comidas e brinquedos/brincadeiras. As crianças foram convidadas a escrever de três a sete palavras que escolhiam livremente dentro desses grupos, com ou sem apoio de figuras, e suas produções foram analisadas em relação aos níveis e subníveis de escrita, os quais incluem pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e uma categoria complementar denominada "Outros" (FERREIRO; TEBEROSKY 1999).

Entre os resultados, foi possível observar que a condição com figuras não teve um impacto positivo na evolução conceitual da escrita das crianças. No pré-teste, predominou o uso de notações silábicas e da categoria *Outros*, com uma baixa incidência de escritas alfabéticas. No pós-teste, apesar da maior exposição ao *software* e da mediação com figuras, não houve um avanço significativo na consolidação do princípio alfabético. Um exemplo notável foi o de A8, que, ao escrever a palavra *BOLO/OELA*, utilizou letras parcialmente relacionadas aos sons, apresentando uma leitura interpretativa que revela ajustes subjetivos entre grafemas e fonemas, ainda sem estabilidade.

Por outro lado, A5, ao escrever *CARRINHO/ MOIESS*, agrupou letras que formavam pares silábicos sem uma correspondência sonora estável, demonstrando uma busca por sentido na escrita, mas permanecendo no subnível *Outros*. Os pesquisadores destacam a heterogeneidade nas produções das crianças, evidenciando oscilações entre os níveis de escrita, mesmo dentro de uma mesma sessão de testagem.

Nas considerações finais, Gomes e Morais (2022) ressaltam que a diversidade de subníveis observada não deve ser interpretada apenas como instabilidade ou retrocesso, mas sim como uma expressão das estratégias que as crianças mobilizam diante das dificuldades cognitivas e dos desafios conceituais do processo de alfabetização. Eles destacam que o uso de figuras, isoladamente, não promoveu avanço conceitual na escrita, e que a mediação pedagógica continua sendo um elemento central.

Ao considerar o conjunto das cinco pesquisas analisadas nesta subseção,

é possível identificar aproximações significativas, embora com ênfases distintas. Todas reconhecem a importância das práticas pedagógicas alfabetizadoras ancoradas na mediação para o desenvolvimento da leitura e da escrita, especialmente no caso de crianças com deficiência intelectual. Paixão (2018), Oliveira (2020), Freitas, Dainez e Carvalho (2021) e Gomes e Morais (2022) investigaram diretamente como as interações sociais e a mediação pedagógica influenciam o acesso e a apropriação da linguagem escrita, seja em sala de aula comum, no AEE ou em práticas integradas a ambos. Oliveira (2020), embora com abordagem distinta, também reconhece o papel estruturante das relações na constituição da linguagem escrita.

As pesquisas diferem nos contextos e procedimentos metodológicos: Paixão (2018) e Oliveira (2020) realizaram estudos qualitativos em escolas públicas, com observações, entrevistas e análise das produções escritas das crianças; Freitas, Dainez e Carvalho (2021) utilizaram a abordagem microgenética para examinar detalhadamente as interações de um estudante em atividades coletivas e individuais; e Gomes e Morais (2022) aplicaram pré e pós-testes de escrita espontânea, com e sem apoio de figuras, integrando o uso do *software* educativo *Luz do Saber Infantil* como recurso de estímulo.

Apesar das diferenças, o ponto de união mais significativo entre todos os estudos é a defesa de uma prática pedagógica alfabetizadora que respeite os tempos, ritmos e modos de aprender de cada sujeito, fundamentada na escuta sensível, na mediação intencional e na compreensão da linguagem como espaço de produção de sentido. A apropriação da leitura e da escrita é concebida não apenas como resultado de métodos formais, mas também como fruto de experiências espontâneas, criativas e socialmente significativas, aspecto que inscreve essas pesquisas no campo das discussões que sustentam esta subseção.

A próxima subseção reúne pesquisas que se dedicam a investigar as estratégias de mediação pedagógica com o uso de tecnologias no processo de desenvolvimento da alfabetização e letramento por estudantes com deficiência intelectual.

2.3 Estratégias de mediação pedagógica com apoio de tecnologias na alfabetização de crianças com deficiência intelectual

Os trabalhos de autores, como Oliveira (2017), Rodrigues (2018), Castro (2019), Silva (2019), Nunes (2022) e Souza, Pletsch e Souza (2020), evidenciam diferentes metodologias e recursos tecnológicos utilizados no contexto da educação inclusiva, com destaque para *softwares* educativos, aplicativos móveis, comunicação aumentativa e livros digitais acessíveis.

É possível observar também que o planejamento docente intencional, aliado ao uso de ferramentas digitais, pode favorecer avanços significativos na alfabetização, no letramento e na autonomia de estudantes com deficiência intelectual. A seguir, apresentamos um quadro síntese com os estudos analisados nesta seção.

Quadro 4 – Pesquisas analisadas na subseção 2.3

N	Autor(es)	Título	Tipo	Ano
1	Neidyana S. de Oliveira	Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema Scala Web por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum	Dissertação	2017
2	Maria do Socorro M. S.Rodrigues	A prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado do município de Caucaia-CE: uma análise sobre o uso do software luz do saber na sala de recurso multifuncional.	Dissertação	2018
3	Janaina L. M.Castro	O Desenvolvimento da escrita de estudantes com Deficiência Intelectual: uma análise sobre o uso de recursos de comunicação aumentativa e /ou alternativa no Atendimento Educacional Especializado	Dissertação	2019
4	Maria Simone Silva	Cognição e aprendizagem: evidências sobre o funcionamento cognitivo	Dissertação	2019
5	Izadora M. da S. de Souza, Márcia D. Pletsch e Flávia F. de Souza	Livro Didático Digital Acessível no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual	Artigo	2020
6	Camila Almada Nunes	Mediações pedagógicas no uso de aplicativos de leitura e escrita da Play Store: implicações para alfabetização e letramento de crianças com Deficiência Intelectual.	Tese	2022

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, retirados das pesquisas analisadas (2026).

A dissertação de Oliveira (2017) objetivou investigar de que modo a mediação em pares pode influenciar a evolução conceitual da língua escrita e do uso da tecnologia assistiva das crianças com deficiência intelectual (DI), incluídos na sala de aula comum. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de Fortaleza, envolvendo cinco crianças com deficiência intelectual com hipóteses de escrita entre o nível silábico e o silábico-alfabético, matriculados no 2º, 3º e o 5º anos da Educação Básica.

O estudo, de natureza qualitativa, fundamenta-se na Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 2007). A metodologia foi organizada em três etapas: aplicação de pré-testes; desenvolvimento de atividades de revisão e reescrita em sala de aula comum, com uso do sistema *Scala Web* e mediação entre pares; e aplicação de pós-testes.

Durante as sessões de intervenção, realizadas em díades (aprendentes com e sem deficiência), os participantes revisaram e reescreveram os textos previamente produzidos no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Uma das cenas marcantes ocorreu quando a aluna Tereza, com apoio de sua colega, utilizou o alfabeto colado na carteira para encontrar letras correspondentes aos sons das palavras. Em outra situação, a aluna Joana identificou palavras mal segmentadas, propondo alterações no texto com base em sua percepção sonora. Essas cenas das práticas pedagógicas revelam o protagonismo das alunas com DI e a potência da mediação entre pares.

Os resultados indicaram progressos significativos tanto na qualidade textual quanto na evolução conceitual da escrita, com quatro dos cinco participantes avançando nos níveis psicogenéticos. A pesquisa destaca que a mediação planejada e colaborativa, associada ao uso de tecnologias assistivas, como o sistema *Scala Web*, favorece uma aprendizagem significativa da escrita. Oliveira (2017) conclui que as práticas de revisão e reescrita, mediadas por pares em um contexto inclusivo e apoiadas por recursos digitais, contribuem para a construção da autoria, da autonomia e da consciência linguística dos estudantes com deficiência intelectual.

Essa abordagem é corroborada pela dissertação de Rodrigues (2018), que analisa a prática pedagógica de professoras do AEE no uso do *software Luz do Saber*, evidenciando a relevância das tecnologias digitais no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. O estudo foi realizado em uma escola pública

do município de Caucaia-CE, com a participação de três professoras do AEE e três crianças do 3º ano do ensino fundamental.

A pesquisa de Oliveira (2017), de abordagem qualitativa e fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2007), configurou-se como um estudo de caso. Os procedimentos metodológicos incluíram observações nas aulas de AEE, análise de planejamentos e atividades, registros em diário de campo e encontros de planejamento colaborativo entre a pesquisadora e as professoras.

Durante a coleta de dados, duas cenas de práticas pedagógicas se destacaram. Na primeira, ocorrida na aula 5 – Amarelinha, a professora P1 mediu a leitura de um texto digital utilizando o *software* de forma indireta, ao perguntar à aluna C1: “*Sobre o que fala este texto?*”. Diante da resposta correta, incentivou-a com um elogio: “*Muito bem! Parabéns!*”. A estudante, inicialmente insegura, passou a participar com mais autonomia.

Na segunda cena, durante a questão 14, a professora solicitou que C1 contasse as sílabas da palavra *amarelinha* e sugeriu o uso dos dedos para auxiliá-la, promovendo a associação entre fala e escrita. Ao responder corretamente, a aluna foi novamente elogiada: “*Você acertou de primeira!*”.

A análise evidenciou que a mediação das professoras evoluiu ao longo das intervenções, passando de estratégias de controle direto para abordagens mais indiretas, com estímulo à autorregulação. C1, por exemplo, avançou do nível silábico para o silábico-alfabético, demonstrando maior compreensão do sistema de escrita e autonomia nas tarefas. A pesquisa concluiu que a antecipação de respostas pelas docentes, embora bem-intencionada, poderia restringir a iniciativa dos estudantes, enquanto intervenções abertas e dialógicas favoreciam o protagonismo infantil e a internalização das aprendizagens.

Nas considerações finais, Rodrigues (2018) destaca a importância de uma prática pedagógica planejada e mediada, que reconheça as potencialidades dos estudantes com deficiência intelectual e valorize sua capacidade de aprendizagem. O uso do *software Luz do Saber*, quando articulado ao planejamento colaborativo e a uma prática pedagógica sensível das professoras, mostrou-se promissor no processo de alfabetização e na apropriação do SEA por esses aprendentes.

Complementando essa discussão, a dissertação de Castro (2019) teve como objetivo analisar as contribuições da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para a aprendizagem da linguagem escrita de crianças com deficiência

intelectual no contexto do (AEE). O estudo também buscou caracterizar a prática pedagógica de uma professora do AEE e investigar como sua estratégia de mediação, por meio da CAA, repercutia na aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e do tipo intervenção, foi realizada em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza-CE, com a participação de uma professora do AEE e três estudantes diagnosticados com deficiência intelectual, matriculados no 2º, 3º e 6º anos do ensino fundamental. Os procedimentos incluíram avaliação inicial da escrita, entrevista com a professora, aplicação de roteiro de autoavaliação, observações na SRM e sessões de intervenção com uso de recursos de CAA.

Uma cena de observação evidencia o impacto da prática pedagógica alfabetizadora. Durante uma atividade com cartões ilustrados e nomes de brinquedos, a professora incentivou um dos estudantes (A1) a nomear os objetos e a formar palavras com as letras correspondentes, o que o levou a identificar sons iniciais e finais, avançando em sua compreensão da estrutura silábica.

Os resultados indicaram que o uso sistemático de recursos de CAA (como pranchas de símbolos, imagens e *softwares*), em situações mediadas colaborativamente, favoreceu o avanço conceitual dos aprendentes, dentro dos níveis psicogenéticos em que se encontravam. Foi possível identificar deslocamentos significativos no uso de letras aleatórias para formas mais consistentes de escrita, com valor sonoro e representação silábica, e, em alguns casos, com estrutura frasal.

A autora destaca que a prática pedagógica da professora evoluiu ao longo da intervenção, com maior atenção às potencialidades dos estudantes e à necessidade de ajustar os recursos comunicativos às hipóteses de escrita em construção. Além disso, defende que a CAA não apenas ampliou o repertório comunicativo dos estudantes, mas também funcionou como um instrumento de mediação simbólica que estimulou a consciência linguística e a autonomia na produção textual.

Por fim, Castro (2019) conclui que a prática pedagógica, aliada ao uso de estratégias de mediação com recursos aumentativos e alternativos de comunicação, pode efetivamente contribuir para o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual. A mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) não é um nível, mas o espaço entre o que a criança já consegue fazer sozinha e o que ela pode fazer com ajuda. É nesse espaço que a aprendizagem impulsiona o

desenvolvimento. Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2007) e nos princípios da alfabetização construtiva, revelou-se um caminho promissor para promover o desenvolvimento da linguagem escrita nesse público.

Nesse contexto, a dissertação de Silva (2019) teve como objetivo investigar quais funções cognitivas são mobilizadas por crianças com deficiência intelectual em atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula, à luz da Teoria Histórico-Cultural e da proposta de modificabilidade cognitiva de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2016)⁵.

A pesquisa amplia e estabelece uma aproximação íntima com nossa temática, sendo realizada em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza-Ce, com quatro crianças com deficiência intelectual, matriculados no 3º ano do ensino fundamental, além da participação de duas professoras da sala comum. Trata-se de um estudo qualitativo, de cunho interventivo, cujos dados foram produzidos a partir da observação participante, análise de tarefas pedagógicas e entrevistas com as docentes.

Durante o estudo, foram desenvolvidas atividades voltadas à leitura e à escrita, que incluíam jogos, leitura compartilhada e produção textual. Em uma das cenas observadas, uma das crianças demonstrou dificuldade em escrever espontaneamente. No entanto, ao receber apoio verbal e estímulo visual da professora, conseguiu completar palavras a partir da escuta atenta de seus sons iniciais. Em outra cena, uma criança utilizou uma estratégia de analogia ao relacionar a palavra *pato* à escrita de *porta*, percebendo a semelhança sonora das sílabas iniciais. Essa observação revelou a ativação de processos cognitivos importantes, como atenção, comparação e memória.

Os resultados indicaram que o desenvolvimento das funções cognitivas, como atenção, memória, categorização e resolução de problemas, foi significativamente favorecido pelas intervenções planejadas, que contaram com uma mediação intencional e sensível por parte das professoras.

Silva (2019) conclui que, quando o professor atua com intencionalidade e

⁵ Feuerstein (2016), em sua Teoria da Modificabilidade Cognitiva, defende que todas as pessoas são capazes de aprender e desenvolver suas habilidades cognitivas, desde que recebam uma mediação adequada. Essa concepção considera que o cérebro é plástico e pode ser transformado por meio de experiências intencionais de ensino. (FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. **Modificabilidade cognitiva e o Programa de Enriquecimento Instrumental**. Porto Alegre: Penso, 2016).

reconhece as possibilidades cognitivas do estudante com deficiência intelectual, isso pode favorecer significativamente sua aprendizagem. Essa pesquisa, portanto, possui centralidade na mediação pedagógica e contribui para que se possa entender não apenas as possibilidades de avanços na leitura e na escrita, mas também as contribuições para o fortalecimento da autoestima e da participação ativa das crianças no ambiente escolar.

Complementando essa discussão, a tese de Nunes (2022) analisou as mediações pedagógicas realizadas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental com estudantes com deficiência intelectual, a partir da utilização de aplicativos educacionais disponíveis na *Play Store*. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino do município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, envolvendo quatro professoras e seis crianças com deficiência intelectual, com idades entre 6 e 10 anos.

A investigação possui caráter qualitativo, de natureza exploratória e interpretativa, ancorada na abordagem histórico-cultural (VYGOTSKY, 2007) e em estudos que discutem o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)⁶ em contextos inclusivos. Os procedimentos metodológicos incluíram entrevistas semiestruturadas com as docentes, observações participantes nas salas de aula, registros fotográficos e análise das produções dos estudantes ao utilizarem os aplicativos.

Durante a coleta de dados, uma das cenas de práticas pedagógicas se destacou. Durante a utilização do aplicativo *ABC do Bita*, outra aluna associou a imagem e o som da letra *B* à palavra *bola*, registrando essa palavra na lousa digital com autonomia. A professora interveio apenas com perguntas que induziram à reflexão, como “*Qual som vem depois do B?*”, estimulando a consciência fonológica.

Os resultados revelaram que o uso dos aplicativos, quando planejado intencionalmente, contribuiu para ampliar o engajamento dos estudantes e para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à linguagem escrita. As professoras, ao se apropriarem pedagogicamente das TDIC, transformaram-nas em recursos mediadores capazes de potencializar aprendizagens significativas na Zona de Desenvolvimento Proximal.

⁶ Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação são recursos, como computador, internet e jogos digitais, usados para ajudar no ensino e na aprendizagem (BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018).

Nas considerações finais, Nunes (2022) defende que o uso de tecnologias em contextos inclusivos deve ser acompanhado de práticas pedagógicas mediadoras intencionais, as quais promovam a participação ativa dos estudantes e respeitem os diferentes tempos e modos de aprender. A pesquisa reafirma o papel das tecnologias como ferramentas potentes na mediação da linguagem escrita, desde que articuladas a práticas pedagógicas que valorizem a singularidade de cada estudante.

Por sua vez, o artigo de Souza, Pletsch e Souza (2020) analisou o uso do Livro Didático Digital Acessível (LDDA)⁷ à luz dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)⁸, com foco em contextos de inclusão escolar. As autoras, ao investigarem experiências com o LDDA em diferentes redes públicas, destacaram a importância de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade dos estudantes e ampliem o acesso à linguagem escrita por meio de recursos digitais acessíveis.

O estudo é de natureza teórica e descritiva, fundamentado em referências da educação inclusiva e da acessibilidade digital. O texto aponta que o DUA oferece uma abordagem que favorece a aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência intelectual, ao propor múltiplos meios de representação, expressão e engajamento. Embora o artigo não tenha investigado diretamente o uso de LDDA por crianças com deficiência intelectual, suas análises são relevantes, pois apresentam princípios e caminhos para o planejamento pedagógico inclusivo com o uso de tecnologias digitais.

As autoras reforçam que a eficácia do LDDA depende de dois fatores essenciais: a intencionalidade do professor ao utilizar o recurso e a formação docente voltada para práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias. Assim, o estudo contribui para a compreensão de que o acesso à linguagem escrita no contexto digital precisa estar articulado a políticas e práticas pedagógicas que promovam equidade e valorizem a singularidade dos estudantes.

No conjunto, os estudos desta subseção sinalizam uma ampliação dos olhares sobre a mediação pedagógica com tecnologias no processo de alfabetização

⁷ Livro Didático Digital Acessível é uma versão digital do livro didático adaptada para estudantes com deficiência, com recursos como leitura em voz alta, imagens com descrição, tradução em Libras e navegação facilitada. (BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de acessibilidade em materiais didáticos digitais**. Brasília, DF: MEC, 2020).

⁸ O Desenho Universal para a Aprendizagem é um modelo que propõe formas flexíveis de ensinar, levando em conta as diferentes maneiras como cada estudante aprende, para garantir a participação de todos. (BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008).

de estudantes com deficiência intelectual. Enquanto alguns trabalhos se aproximam diretamente da escrita e da leitura (OLIVEIRA, 2017; RODRIGUES, 2018; NUNES, 2022), outros exploram as interfaces com a cognição (SILVA, 2019) ou com a expressão multimodal (CASTRO, 2019), ampliando o repertório metodológico da prática pedagógica inclusiva. Essa diversidade aponta caminhos para a próxima subseção, na qual se aprofunda a discussão sobre práticas alfabetizadoras inclusivas de professores da rede pública.

2.4 Experiências inclusivas de alfabetização na rede pública

Nesta subseção, são apresentados trabalhos que analisam experiências de alfabetização inclusiva na rede pública, com foco na atuação docente e no uso de recursos acessíveis no ensino comum. Os estudos de Costa (2017), Nantes (2019), Pereira (2020) e Costa (2022) abordam experiências pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental, reforçando a articulação entre mediação, acessibilidade e desenvolvimento da leitura e da escrita de estudantes com deficiência intelectual.

Quadro 5 – Pesquisas analisadas na subseção 2.4

N	Autor(as)	Título	Tipo	Ano
1	Marcela Francis Costa	O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual? Concepções e práticas docentes	Dissertação	2017
2	Daniela Pereira Nantes	Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: Estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula.	Dissertação	2019
3	Andréa Carla Bastos Pereira	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense	Dissertação	2020
4	Roberta Mendes da Silva Costa	Estratégias e recursos de mediação pedagógica para um estudante com deficiência intelectual no primeiro ciclo do Ensino Fundamental	Dissertação	2022

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, retirados das pesquisas analisadas (2026).

A dissertação de Costa (2017) constitui uma importante contribuição para

a compreensão das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum. A pesquisa teve como objetivo analisar as múltiplas dimensões da inclusão escolar, nas interfaces entre as concepções docentes e os processos de mediação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual nas classes comuns e no AEE de escolas da Baixada Fluminense.

A investigação foi realizada em sete municípios da Baixada Fluminense, em turmas de escolas públicas que atendiam crianças com deficiência intelectual no ensino comum. Participaram da pesquisa 120 professores da rede pública que integravam um curso de extensão sobre inclusão escolar, além de duas crianças com deficiência intelectual: uma denominada Tainá, de 9 anos, matriculada no 5º ano; e a outra, Sérgio, de 8 anos, matriculado no 3º ano, em dois municípios distintos. Essas crianças foram observadas no cotidiano escolar, no contexto da sala de aula comum. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa.

A coleta de dados envolveu questionários, entrevistas, observações em sala de aula e o uso da Escala de Envolvimento (Leuven)⁹, adequada para avaliar a participação ativa das crianças nas atividades. Foram feitas quatro observações em diferentes disciplinas, nas quais a escala foi aplicada para analisar tanto o envolvimento da criança com deficiência intelectual quanto a qualidade das mediações e interações estabelecidas.

Os resultados revelaram uma contradição recorrente entre o discurso inclusivo e as práticas pedagógicas efetivadas nas salas de aula. Embora os professores afirmem valorizar a inclusão, muitos não reconheciam a criança com deficiência como capaz de se alfabetizar em igualdade de condições com os demais colegas. Em diversas situações observadas, os estudantes com deficiência intelectual foram excluídos das atividades centrais da aula ou receberam propostas simplificadas, desvinculadas dos objetivos curriculares.

A autora destaca que o nível de envolvimento das crianças nas atividades estava diretamente ligado à qualidade da mediação pedagógica, o que reforça a centralidade da mediação intencional como condição para a aprendizagem. Uma cena

⁹ A *Escala de Envolvimento de Leuven* foi elaborada por Ferre Laevers, da Universidade de Leuven (Bélgica), e tem como finalidade avaliar o grau de envolvimento das crianças nas atividades propostas, sendo o envolvimento considerado um indicador-chave da qualidade das experiências de aprendizagem na educação infantil e nos anos iniciais. (LAEVERS, Ferre. **A experiência da criança: implicações para a prática educativa.** Trad. Beatriz Cardoso. São Paulo: Instituto Avisa Lá, 1994).

de prática pedagógica significativa foi registrada durante a aula de Artes, quando Tainá, estudante com deficiência intelectual, participou de uma atividade de desenho livre baseada em imagens de revistas. A professora organizou os grupos estrategicamente e ofereceu apoio inicial, permitindo que Tainá escolhesse a imagem e manipulasse os materiais com relativa autonomia. Durante a atividade, houve uma tentativa de substituição de sua ação por parte dos colegas, o que foi corrigido por meio da intervenção da pesquisadora, garantindo que Tainá pudesse agir de forma independente.

A estudante demonstrou envolvimento contínuo, criou dois desenhos, interagiu com os colegas e colaborou na organização da sala ao final. Com o incentivo da professora, participou da socialização da atividade, apresentando oralmente sua criação. A cena da prática pedagógica evidenciou o impacto positivo da mediação pedagógica intencional no engajamento e na expressão criativa da estudante, reforçando o papel das estratégias mediadoras na promoção da autonomia e participação no ensino comum.

Prosseguindo com a discussão, a dissertação de Nantes (2019) contribui, significativamente, para a compreensão das práticas pedagógicas voltadas à escolarização de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum, a partir de sua trajetória como professora e supervisora educacional na rede municipal de Sidrolândia-MS. O objetivo geral da pesquisa foi investigar as práticas pedagógicas nas salas de aula comuns, visando a promover a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

O estudo de Nantes (2019) adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada no delineamento de estudo de caso, tendo como lócus uma escola da rede municipal de ensino de Sidrolândia. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras regentes, um assistente de sala, a equipe gestora e estudantes com deficiência intelectual, matriculados nos 4º e 5º anos do ensino fundamental. Os instrumentos de coleta de dados incluíram observação participante, análise documental e aplicação de questionários semiestruturados.

Entre os resultados encontrados, foi evidenciado que, apesar da existência de políticas públicas e normativas legais voltadas à inclusão, como a LDB¹⁰, a PNEE-

¹⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) estabelece as normas gerais da educação brasileira, assegurando, entre outros princípios, o direito à educação (BRASIL, 1996).

PEI¹¹ e a LBI¹², a escola investigada ainda reproduz práticas pedagógicas excludentes e tradicionalmente centradas na transmissão de conteúdos, com pouca ou nenhuma adaptação metodológica. A observação em sala de aula revelou que os estudantes com deficiência intelectual eram frequentemente colocados à margem das atividades, realizando tarefas mecânicas e sem vínculo com os objetivos de aprendizagem da turma. Isso revela uma postura negligente e uma crença generalizada na incapacidade de aprendizagem desses sujeitos.

O trabalho de Nantes (2019) articula-se diretamente com a proposta desta pesquisa, ao evidenciar que a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual depende, essencialmente, da qualidade das práticas pedagógicas mediadas no cotidiano da sala de aula. Sua análise contribui para a reflexão sobre os limites das políticas públicas quando não há investimento na formação docente, no planejamento colaborativo entre professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na construção de práticas que promovam, de fato, a apropriação da leitura e da escrita.

Portanto, a dissertação reforça a premissa que ancora esta investigação: a mediação pedagógica constitui o eixo central para a promoção de aprendizagens significativas, especialmente no que se refere à leitura e à escrita por crianças com deficiência intelectual no ensino comum.

Dando continuidade a essa discussão, a dissertação de Pereira (2020) investigou a prática docente voltada à inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual (DI) nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de São Luís (MA). O objetivo da pesquisa foi analisar como ocorre a prática docente na inclusão de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense.

A investigação foi conduzida em duas escolas da zona urbana/rural de São Luís, com maior concentração de estudantes com deficiência intelectual, conforme dados do Censo Escolar de 2018. O estudo envolveu 14 professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia adotada foi

¹¹ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Ministério da Educação em 2008, orienta que todos os estudantes, com ou sem deficiência, devem ter acesso à escola comum (Brasil, 2008).

¹² A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino.

qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, fundamentada no método dialético. Para a coleta de dados, a autora utilizou documentos oficiais, como Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que são documentos construídos coletivamente pelas comunidades escolares, orientando as diretrizes, metas e práticas educativas de cada instituição de ensino.

Fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, os PPPs expressam a identidade da escola e sua proposta de formação, considerando o contexto sociocultural das crianças. Ademais, utilizou-se de relatórios escolares e documentos legais, além de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores(as) participantes. A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Os resultados das investigações de Pereira (2020) revelaram que 64,28% das professoras compreendiam a inclusão como uma prática de atendimento individualizado, ainda marcada por uma lógica assistencialista e pela medicalização do processo de aprendizagem. Em muitos casos, a prática pedagógica se estruturava sob a crença de que as crianças com deficiência intelectual não eram capazes de se apropriar de conhecimentos escolares, o que compromete o direito à aprendizagem e à alfabetização desses aprendentes.

A pesquisa identificou que, mesmo reconhecendo a presença dos estudantes com DI na sala de aula, as professoras enfrentavam dificuldades em planejar e executar práticas pedagógicas alfabetizadoras que favorecessem o desenvolvimento da leitura e da escrita. A mediação pedagógica ocorria de forma pouco intencional, muitas vezes reduzida a adaptações mecânicas e sem articulação com o projeto pedagógico da escola. Essa constatação dialoga com Vygotsky (1997), o qual afirma que o avanço das funções psíquicas superiores depende da interação social mediada, intencional e planejada, especialmente no caso de sujeitos com barreiras cognitivas e sociais.

Um episódio significativo narrado na dissertação de Pereira (2020) exemplifica esse desalinhamento entre discurso e prática. Em uma das entrevistas, uma docente afirmou que faz o que pode *“com os alunos com deficiência, mas eles não acompanham”*, reforçando uma concepção limitadora da capacidade de aprendizagem desses estudantes. Essa visão, como destaca Mantoan (2003), perpetua a lógica da exclusão simbólica no interior da escola comum, em que o pertencimento está condicionado à adaptação do estudante aos modelos já

uniformizados.

Do ponto de vista das políticas públicas, o estudo reconhece os avanços legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), mas evidencia que a efetivação do direito à escolarização e à escrita ainda depende da formação docente crítica, do compromisso institucional e de práticas pedagógicas inclusivas que rompem com a lógica meritocrática e excludente (BRASIL, 2015).

Em síntese, a dissertação contribui para a discussão sobre o direito à escrita de crianças com deficiência intelectual ao evidenciar que a presença desses estudantes na escola comum não garante, por si só, o acesso à linguagem escrita. É necessário superar práticas reprodutivistas e investir em mediações pedagógicas intencionais e contextualizadas, conforme propõe Vygotsky (1997) e reafirma Paulo Freire (2021), ao entender a educação como um ato político de libertação e reconhecimento do outro como sujeito histórico.

Dando continuidade à discussão sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, a dissertação de Costa (2022) investiga as estratégias e os recursos utilizados na mediação pedagógica para um estudante com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim como Nantes (2019), que destacou a importância da mediação pedagógica para a aprendizagem significativa, Costa (2022) foca na prática docente e na intencionalidade pedagógica como fatores cruciais para favorecer o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de um estudante com deficiência intelectual.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar como se configuram as estratégias e recursos pedagógicos na mediação do ensino de um estudante com deficiência intelectual nos três primeiros anos do ensino fundamental em uma escola pública regular. A metodologia adotada foi a de estudo de caso qualitativo, com análise de dados construída a partir de entrevistas semiestruturadas com duas professoras que atuaram com o estudante nos anos iniciais, análise documental do acervo escolar do aprendente (cadernos, pastas de atividades e registros avaliativos) e a produção de um material pedagógico intitulado *Itinerário para elaboração de recursos didáticos acessíveis*.

Os resultados da pesquisa revelaram que o estudante apresentava maior engajamento e melhores respostas nas atividades em que havia clareza dos objetivos pedagógicos, uso de recursos visuais e possibilidade de interação social.

As professoras entrevistadas relataram que, muitas vezes, recorriam a

estratégias intuitivas e adaptações informais devido à ausência de formação continuada específica sobre deficiência intelectual. Isso reafirma os achados de autores, como Mantoan (2003) e Pletsch (2014), que destacam a lacuna existente entre as políticas de inclusão e a prática efetiva na sala de aula regular.

A dissertação enfatiza que a mediação pedagógica não se restringe à adaptação superficial de conteúdos, mas envolve a criação de condições que possibilitem ao estudante se apropriar de práticas sociais e culturais, como a leitura e a escrita, a partir de seu nível de desenvolvimento. A autora dialoga com Vygotsky (1997) ao afirmar que a aprendizagem ocorre pela internalização de signos e instrumentos mediados pela relação com o outro, sendo a escola o espaço privilegiado para essa construção.

Uma cena marcante do trabalho foi a descrição da elaboração de uma atividade de leitura com pistas por cores e imagens ampliadas, criada especialmente para facilitar o acesso do estudante ao texto escrito. Ao utilizar esse recurso, a professora notou maior concentração e participação do estudante, o qual passou a apontar palavras e associá-las a imagens, demonstrando avanço na construção de hipóteses sobre a linguagem escrita. Essa cena ilustra a eficácia dos recursos acessíveis quando integrados a uma prática pedagógica planejada e responsiva às necessidades dos estudantes.

Dessa forma, o estudo de Costa (2022) reafirma a centralidade da mediação pedagógica para a efetivação do direito à escrita de crianças com deficiência intelectual. Ao evidenciar que a aprendizagem não depende apenas da condição orgânica, mas, sobretudo, da qualidade das interações e das oportunidades educativas oferecidas, a pesquisa fortalece a defesa de uma escola que promova, de fato, o pertencimento, a participação e a aprendizagem de todos.

As dissertações de Costa (2022), Costa (2017), Pereira (2020) e Nantes (2019) convergem ao destacar a importância da mediação pedagógica na apropriação da linguagem escrita por estudantes com deficiência intelectual. Todas ressaltam que essa mediação deve ser intencional e planejada, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, para favorecer a participação e o avanço desses estudantes no processo de alfabetização.

No contexto desta pesquisa, a referência à apropriação da linguagem escrita considera, especificamente, dimensões diretamente relacionadas ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Na leitura, isso envolve o reconhecimento de palavras,

a decodificação, a compreensão de pequenos textos e a participação em situações de leitura mediada com função social. Na escrita, inclui a formulação e o refinamento de hipóteses sobre o SEA, a produção de palavras e frases curtas e o uso da escrita em práticas significativas no cotidiano escolar. Ao focar nessas dimensões, buscamos compreender de que forma a mediação pedagógica contribui para a superação de barreiras de acesso ao universo letrado e para a valorização das potencialidades de cada criança. Assim, a fundamentação teórica deste estudo, apresentada a seguir, traz autores que orientam a compreensão do que se propõe.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Alfabetização é mais que saber ler e escrever. É a habilidade de ler o mundo” (Freire, 2021).

Diante do cenário apresentado pelas pesquisas discutidas no estado da questão, é fundamental aprofundar os estudos sobre a prática pedagógica alfabetizadora emancipatória, sustentada na mediação pedagógica. Essa abordagem deve superar os desafios existentes e desenvolver estratégias que favoreçam a apropriação da leitura e da escrita por crianças, com ou sem deficiência intelectual. É essencial considerar as particularidades do desenvolvimento de cada criança, sem, contudo, desconsiderar seu direito inalienável à alfabetização e ao letramento.

O referencial teórico deste estudo apoia-se na Teoria Sócio-Histórica, conforme os aportes de Vygotsky (1997, 1998, 2007, 2009, 2011, 2022) e Pino (2010), a qual compreende o desenvolvimento humano como resultado da atividade social mediada por instrumentos e signos. Além disso, consideramos as contribuições de autores que se dedicam ao estudo da mediação pedagógica na apropriação da linguagem escrita por pessoas com deficiência intelectual, como Gomes (2012); Gomes, Poulin e Figueiredo (2010); Poulin (2024).

No campo da alfabetização e do letramento, dialogamos com os estudos de Soares (2003, 2023); Kleiman (1995, 2004a, 2004b, 2016); Solé (1998); Morais (2005a, 2012, 2019, 2025), assim como com os aportes da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), os quais nos auxiliaram na compreensão dos processos pelos quais a criança constrói hipóteses sobre a escrita em contextos sociais concretos.

Considerando que o conceito de mediação pedagógica está diretamente vinculado aos princípios da Teoria Histórico-Cultural, é necessário apresentar, inicialmente, os fundamentos dessa abordagem. Compreender que essa teoria tem como centralidade a mediação, em um modelo social de desenvolvimento humano nos processos de aprendizagem, é essencial para a análise proposta. Essa base teórica nos permite aprofundar, nas subseções seguintes, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, da Psicogênese da Língua Escrita, da consciência fonológica e do sistema de escrita alfabética para a apropriação da leitura e da escrita por crianças com e sem deficiência intelectual.

Ao final da reflexão, a proposta é convergir para uma prática pedagógica que articule, simultaneamente, alfabetização e letramento. Para isso, iniciamos pela exposição dos princípios filosóficos e epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural e pela sua centralidade na mediação, conforme delineados por Vygotsky e seus colaboradores.

3.1 A Teoria Histórico-Cultural e o conceito de mediação no desenvolvimento e na alfabetização

Nosso referencial teórico apoia-se nos estudos da Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) e por seus colaboradores Aleksei Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977), os quais compreendem o desenvolvimento humano como resultado da atividade social mediada por instrumentos e signos culturais. Essa abordagem fornece os fundamentos necessários para analisar as práticas pedagógicas alfabetizadoras nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente em contextos inclusivos com crianças com deficiência intelectual.

A Teoria Histórico-Cultural constitui uma das principais correntes da psicologia do desenvolvimento e da educação. Essa abordagem se compromete com a análise da formação humana à luz das condições sociais, históricas e culturais em que os sujeitos estão inseridos. Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, a teoria rejeita explicações que reduzem o desenvolvimento a fatores inatos ou biologicamente determinados, propondo uma concepção relacional e processual em que o sujeito atua sobre o mundo e é por ele transformado.

A base filosófica dessa abordagem considera que o ser humano é, simultaneamente, produto e produtor da história. Como afirma Marx (2007, p. 25), “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas que encontram diretamente legadas e transmitidas pelo passado”. Lênin (1982) reforça essa concepção ao destacar que o reconhecimento da unidade material do mundo é o ponto de partida do materialismo filosófico, em oposição às concepções idealistas que atribuem a origem dos fenômenos a entidades imateriais ou metafísicas.

A vida e a obra de Vygotsky refletem o compromisso com uma ciência

voltada à transformação da realidade. Em 1924, ao apresentar a conferência *A consciência como objeto da psicologia do comportamento*, Vygotsky critica a psicologia vigente, ao propor que a consciência é uma construção histórico-social, resultante da atividade humana. Martins, Abrantes e Facci (2016) explicam que a consciência é uma condição alcançada pelo gênero humano, permitindo ao indivíduo representar mentalmente a realidade e transformá-la de forma coletiva e intencional, numa práxis que articula objetividade e subjetividade.

Essa teoria reconhece que os processos de ensino e aprendizagem são construções coletivas mediadas por interações sociais significativas. Vygotsky (2007) destaca a indissociabilidade entre aprendizagem e desenvolvimento, entendendo-os como processos interdependentes.

Adotar essa perspectiva implica reconhecer a importância da mediação docente, da cultura escrita e da organização intencional das práticas escolares. O desenvolvimento, enquanto processo relacional e historicamente situado, exige condições que favoreçam a apropriação ativa dos conhecimentos culturais. Vygotsky (1998) ressalta que essa apropriação não ocorre de forma direta, mas por meio de instrumentos e signos, os quais possibilitam a transição do plano interpsicológico para o intrapsicológico. Nesse processo, o papel do professor como mediador é essencial.

Desde o nascimento, o ser humano depende da interação com os outros para desenvolver suas funções psicológicas superiores. Por meio dessas relações sociais, o sujeito internaliza saberes acumulados historicamente e, ao mesmo tempo, constroi sua subjetividade e visão de mundo.

No cotidiano, foram utilizados signos em diversas atividades. “Recorremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica” (OLIVEIRA, 1997, p. 30-31). Esses signos, uma vez internalizados, operam como mediadores internos, permitindo representar objetos, formular hipóteses e planejar ações futuras. Vygotsky (2007, p. 58) acrescenta que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui um aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”.

As funções psicológicas superiores se desenvolvem pela combinação entre instrumentos e signos. O instrumento atua externamente, promovendo transformações materiais; o signo atua internamente, organizando o comportamento do sujeito. Vygotsky (2007) explica que o instrumento serve como condutor da ação

sobre o mundo externo, enquanto o signo organiza a ação interna e reflexiva.

A atividade humana, assim, opera uma dupla mediação: técnica e simbólica. A primeira transforma a natureza; a segunda atribui significados às ações. A mediação semiótica, especialmente por meio da linguagem, é fundamental para a construção da subjetividade e para o processo educativo.

Aprendizagem e desenvolvimento, embora sejam conceitos distintos, mantêm uma relação intrínseca. Quando a aprendizagem ocorre em contextos interativos e mediados, ela atua como promotora do desenvolvimento. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano é composto por dois níveis: o desenvolvimento real, que corresponde às habilidades que a criança já domina e realiza de forma autônoma; e o desenvolvimento potencial, o qual abrange aquelas tarefas que a criança ainda não é capaz de executar sozinha, mas consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de um par mais experiente, por meio de mediações apropriadas.

A esse intervalo entre os dois níveis, o autor denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Essa concepção rompe com visões maturacionistas, valorizando a centralidade da mediação pedagógica como fator de desenvolvimento dentro da Teoria Histórico-Cultural. Oportunamente, este estudo segue o termo defendido por Prestes (2010), que utiliza a expressão Zona de Desenvolvimento Iminente. Segundo a autora,

sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. (PRESTES, 2010, p. 173).

No que diz respeito à Zona de Desenvolvimento Iminente, Vygotsky (2004, p. 485 *apud* Prestes, 2010, p.174-175) entende que:

Pesquisas permitiram aos podólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível de desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam

a botar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual. Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento das crianças define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre a zona de desenvolvimento atual. Essa diferença revela-se num grau muito significativo em relação ao processo de desenvolvimento da criança com retardo mental e ao de crianças normais. A zona de desenvolvimento iminente em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma pesquisa mostrou que numa criança de 5 anos, a zona de desenvolvimento iminente equivale a dois anos, ou seja, as funções, que na criança de 5 anos, encontram-se em fase embrionária, amadurecem aos 7 anos. Uma criança de 7 anos possui uma zona de desenvolvimento iminente inferior. Dessa forma, uma ou outra grandeza da zona de desenvolvimento iminente é própria de etapas diferentes de desenvolvimento da criança.

Dessa forma, Vygotsky (1997) compreende que a *deficiência* não deve ser entendida como um *defeito* ou um impedimento intrínseco ao desenvolvimento do estudante, mas como uma condição cujo impacto está diretamente relacionado à forma como a sociedade e a escola se organizam para lidar com ela. A ausência de interações significativas e de mediações adequadas pode limitar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, a escola assume um papel fundamental, pois é nesse espaço social que se concretizam as possibilidades de mediação capazes de promover o crescimento e a participação ativa do estudante com deficiência intelectual.

No contexto escolar, é comum associar erroneamente mediação a simples ajuda do professor. Essa visão distorce o conceito de mediação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Sforni (2008) alerta que a mediação deve ser compreendida na articulação entre sujeito, conhecimento e sociedade, e não apenas como interação entre indivíduos. O conhecimento, enquanto objeto cultural, é o elemento central dessa relação.

A simplificação do pensamento vygotskiano tem levado a práticas pedagógicas que ignoram sua base dialética. Compreender a mediação implica considerar que a inserção da criança no mundo social deve ocorrer de forma intencional e mediada, promovendo o desenvolvimento máximo das funções psíquicas superiores.

Ao ingressar na escola, a criança tem acesso a novos modos de organizar sua vida e seu pensamento. A aprendizagem escolar assume, assim, um papel estruturante, possibilitando a formação de conceitos científicos e a transformação de sua relação cognitiva com o mundo.

De acordo com Rego (2011, p.104),

As atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola (que Vygotsky chama de científicos) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo.

A mediação não deve ser entendida como simples técnica, mas como via essencial para a realização do desenvolvimento e aprendizagem. Essa abordagem é especialmente relevante para pensar as práticas pedagógicas alfabetizadoras com crianças com deficiência intelectual, pois reconhece que seu desenvolvimento ocorre na relação com o outro, por meio da linguagem, da cultura escrita e da participação em práticas sociais significativas.

Conceber a alfabetização a partir da Teoria Histórico-Cultural implica compreendê-la como processo cultural, social e intencionalmente mediado. O professor, ao organizar situações educativas inclusivas, cria oportunidades reais para que todos os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética.

Assim, as práticas pedagógicas tornam-se espaços de mediação que favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e contribuem para a formação de sujeitos leitores e escritores, com ou sem deficiência intelectual, em uma perspectiva verdadeiramente inclusiva e transformadora.

3.1.1 A criança com deficiência intelectual: um olhar para além do diagnóstico

Ao reconhecer que a mediação pedagógica depende da intencionalidade docente e das interações sociais significativas, é preciso também refletir sobre quem são os sujeitos dessas interações. Nesta seção, abordamos a compreensão da criança com deficiência intelectual em sua totalidade, a partir de uma perspectiva que ultrapasse o olhar clínico e se fundamenta nos pressupostos históricos culturais do desenvolvimento.

A Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada na obra de Vygotsky, compreende o indivíduo como um ser histórico e cultural, produto e produtor da sociedade. Essa abordagem considera o sujeito de maneira sistêmica, levando em conta sua evolução histórica, inter-relações e desenvolvimento dentro da cultura (BITTENCOURT; FUMES, 2021). Assim, o desenvolvimento humano é concebido

como um processo contínuo de interações compartilhadas, iluminado pelas circunstâncias culturais, sociais e históricas.

Vygotsky (2022) revolucionou os conceitos relacionados à educação especial ao estudar a defectologia. Na concepção antiga, a deficiência era vista de forma puramente aritmética, como uma soma de defeitos, levando à segregação social das pessoas com deficiência intelectual. Testes de QI eram utilizados para medir o coeficiente de inteligência, resultando em classificações reducionistas que consideravam essas pessoas como débeis, imbecis ou idiotas, desconsiderando suas capacidades de aprendizagem e interação social.

Essa visão biológica, a qual considera a criança com deficiência intelectual como incapaz devido a condições genéticas, tem gerado descompassos nas práticas pedagógicas e impotência frente às capacidades de aprendizagem das crianças. Vygotsky (2022), em contrapartida, propôs uma nova perspectiva que se opõe ao determinismo biológico, enfatizando que a deficiência não é apenas uma questão biológica, mas social. A estrutura social cria situações de deficiência, e o desenvolvimento insuficiente observado nas pessoas com deficiência deve-se à falta de condições adequadas de aprendizagem, que permitam um desenvolvimento semelhante ao de seus pares (BARROCO, 2007; VYGOTSKY, 2011).

Essa mudança de perspectiva proposta por Vygotsky converge com o que, posteriormente, passou a ser denominado de modelo social da deficiência, em contraposição ao tradicional modelo médico. Enquanto o modelo médico entende a deficiência como um problema individual, centrado em déficits orgânicos que devem ser diagnosticados e tratados clinicamente, o modelo social reconhece que é o ambiente social, físico e atitudinal que impõe barreiras ao pleno desenvolvimento e participação dos sujeitos com deficiência.

Como destacam Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 65), esse modelo desloca o foco da limitação biológica para as práticas sociais excludentes, enfatizando que a deficiência é uma construção social que deve ser enfrentada por meio de políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas.

Na perspectiva histórico-cultural adotada nesta pesquisa, o modelo social da deficiência dialoga com os pressupostos de Vygotsky (2011, 2022), ao reconhecer que o desenvolvimento humano não se dá de forma isolada ou determinada biologicamente, mas como resultado da interação mediada com o meio social. Vygotsky rompe com a visão reducionista da defectologia tradicional ao afirmar que o

defeito pode impulsionar vias alternativas de desenvolvimento, desde que o meio social e educativo ofereça condições para isso. Dessa forma, não é a deficiência intelectual em si que impede a alfabetização, mas a organização da escola e da prática docente que não considera as singularidades desses sujeitos.

Adotar o modelo social, portanto, implica reorganizar as práticas pedagógicas alfabetizadoras para além da homogeneização e da ideia de normalidade. Significa planejar situações de ensino que valorizem a diversidade de ritmos, estilos e formas de aprendizagem, oferecendo mediações intencionais que promovam a participação de todas as crianças, com ou sem deficiência. Como apontam Ropoli *et al.* (2010), não se trata de adaptar o currículo para o estudante com deficiência, mas de transformar a lógica da sala de aula regular para que o ensino se torne, de fato, inclusivo.

Na subseção a seguir, são discutidos os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999), inspirados na perspectiva piagetiana, bem como os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky (2007), com foco na formação de sujeitos leitores e escritores.

3.2 Contribuições da Psicogênese da Língua Escrita e da Psicologia Histórico-Cultural para a formação de sujeitos leitores e escritores

A formação de sujeitos leitores e escritores tem sido um tema de investigação em diversas correntes teóricas. Entre elas, destacamos a Teoria Psicogenética, proposta por Ferreiro e Teberosky (1999); e a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky (2007). Ambas as abordagens, embora com referenciais diferentes, compartilham a ideia de que a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento, ademais, reconhecem a importância das interações sociais e culturais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Esses teóricos possuem um reconhecimento e um saber notável, evidenciados em suas contribuições à alfabetização, ao tentarem descrever o processo que as crianças vivenciam até alcançarem a alfabetização propriamente dita. Sem dúvida, ao se introduzir um regime de escrita para a criança, novas dimensões são percebidas. A partir dessas discussões, o erro passa a fazer parte do processo construtivo, mostrando em que nível de escrita a criança se aproxima ou se distancia da alfabetização.

Nesse sentido, é relevante compreender o significado do termo psicogênese, o qual se refere ao estudo da origem e do desenvolvimento dos processos mentais e psicológicos. Em uma abordagem mais específica, essa concepção permite analisar o processo pelo qual as crianças, ao longo do ciclo de alfabetização, constroem conhecimentos sobre a escrita. Tal perspectiva foi aprofundada por Ferreiro e Teberosky (1999) na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, na qual as autoras descrevem como as crianças formulam hipóteses progressivas sobre o funcionamento do sistema de escrita, revelando um percurso cognitivo próprio de apropriação da linguagem escrita.

Os acervos teóricos mostram que, na década de 1980, Ferreiro e Teberosky (1999) realizaram estudos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita com quase mil crianças. Essas investigações resultaram em profundas mudanças no sistema educacional brasileiro, especialmente na área da alfabetização. As teorias predominantemente baseadas na associação de ideias deram lugar a novas discussões inspiradas em seus trabalhos na psicologia.

Influenciadas pelos estudos de Jean Piaget, Ferreiro e Teberosky (1999) desempenharam um papel fundamental na reformulação dos debates sobre os processos de alfabetização. Suas contribuições representam um divisor de águas entre os modelos tradicionais de ensino da leitura e da escrita, e as abordagens construtivistas.

Em um cenário educacional polarizado entre o uso de métodos mecanicistas e a adoção de práticas baseadas na construção ativa do conhecimento, os estudos das autoras introduzem uma nova compreensão sobre a aprendizagem da linguagem escrita, deslocando o foco do ensino para o processo de construção do conhecimento pelo sujeito. A partir de suas pesquisas, o campo da alfabetização passou a ser compreendido em dois momentos distintos: antes e depois de Ferreiro e Teberosky, consolidando suas ideias como referência teórica e metodológica tanto nas políticas públicas quanto nas práticas pedagógicas.

Quando a criança começa a compreender a função social da escrita, inicia um percurso prolongado, no qual se observam diferentes níveis de desenvolvimento, expressos por hipóteses construídas ao longo do processo.

A primeira hipótese, denominada pré-silábica, caracteriza-se por compreensões ainda iniciais sobre a escrita. Nessa fase, é comum que a criança não diferencia claramente o ato de escrever do ato de desenhar. Ao ser solicitada, por

exemplo, a escrever a palavra *casa*, pode representar o objeto por meio de um desenho, acreditando estar escrevendo. Também é frequente a utilização ao mesmo tempo de letras e números, além de outros elementos, como rabiscos, traços aleatórios, pseudoletas e garatujas. Outra característica típica dessa etapa é a associação entre a extensão da palavra escrita e o tamanho do objeto que ela representa, como no caso da palavra *boi*, que tende a ser escrita com muitas letras, devido à compreensão do animal como algo de grande porte.

A segunda hipótese ainda está dentro da escrita pré-silábica, mas em uma fase mais avançada. A criança já não recorre a desenhos para escrever. Nesse momento, ela passa a utilizar letras, demonstrando o entendimento da distinção entre letras e números, embora ainda não compreenda o valor sonoro das representações gráficas. É comum que as letras sejam organizadas de maneira aleatória na linha da escrita, muitas vezes utilizando letras do próprio nome. A leitura ocorre de forma global, e não há correspondência entre a escrita e os sons da fala. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202), “para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas”. A esse respeito, as autoras apontam que o avanço mais perceptível nessa etapa é o aperfeiçoamento gráfico, com traços mais definidos e semelhantes aos das letras convencionais.

A terceira hipótese é denominada silábica. Nessa etapa, a criança já demonstra avanços significativos na construção de seu conhecimento sobre o sistema de escrita. É possível identificar duas manifestações distintas dessa hipótese. Na primeira, a criança atribui uma quantidade de letras equivalente ao número de sílabas da palavra, embora ainda não estabeleça uma correspondência fonética precisa entre as letras e os sons. Por exemplo, ao escrever a palavra *sabonete*, pode representá-la como *CDO*, evidenciando uma lógica silábica, mas com valor sonoro pouco ou nada relacionado à estrutura fonológica real da palavra.

Na segunda manifestação, a criança passa a empregar letras que guardam alguma correspondência qualitativa com os sons da fala, atribuindo uma letra para cada sílaba ou unidade sonora percebida. Assim, ao ser solicitada a escrever *sabonete*, poderá escrever *SOE* ou *SBT*, demonstrando uma tentativa de aproximação entre fala e escrita, ainda que de forma principiante.

A quarta hipótese corresponde à silábico-alfabética, caracterizando-se como uma fase de transição entre a escrita silábica e a escrita plenamente alfabética.

Nessa hipótese, a criança revela avanços importantes ao mesclar elementos de ambas as representações: em alguns momentos, utiliza letras que correspondem corretamente aos fonemas da fala, demonstrando compreensão do princípio alfabético; em outros, ainda recorre à lógica silábica, associando uma letra a cada sílaba.

Trata-se, portanto, de uma escrita instável, em que coexistem traços de uma representação sonora mais precisa com estratégias próprias de níveis anteriores. Por essa razão, essa escrita é frequentemente considerada uma forma *quase alfabética*, pois evidencia um processo de reconstrução ativa do funcionamento do sistema de escrita.

A quinta hipótese é identificada como nível alfabético, sendo compreendido como uma etapa mais avançada no processo de alfabetização. Nessa etapa de escrita, a criança já compreendeu que cada letra corresponde a um fonema e que a combinação entre elas permite formar sílabas e palavras, respeitando a estrutura sonora da língua. Apesar desse avanço, é comum que suas produções ainda apresentem marcas da oralidade, bem como erros na segmentação de palavras, além de dificuldades ortográficas recorrentes. Essa fase é caracterizada por uma escrita que, embora já esteja orientada pelo princípio alfabético, ainda não se configura como plenamente ortográfica ou lexical, evidenciando que o domínio do sistema de escrita continua em construção.

Mais relevante do que simplesmente identificar as hipóteses de escrita é compreender as marcas e características que as crianças expressam em suas produções escritas. Nesse sentido, não se trata de classificá-las rigidamente em uma hipótese, mas de analisar como, em situações intencionais de ensino, as crianças constituem conhecimentos sobre o sistema, articulando leitura e escrita em práticas com função social.

Nessa perspectiva, os processos de aprendizagem não derivam de *conflitos com o objeto*, e sim de situações de mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal, nas quais signos e instrumentos culturais (textos reais, letras móveis, esquemas gráficos e perguntas orientadoras de professor e pares) reorganizam gradualmente as funções psicológicas superiores, favorecendo a internalização de operações e conduzindo à apropriação do sistema de escrita alfabética.

Como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31), “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode

criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito”. Nessa perspectiva, a principal contribuição da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita não é a proposição de um método de ensino, mas sim o reconhecimento da criança como um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

A compreensão dos processos de apropriação da linguagem escrita, conforme delineada por Ferreiro e Teberosky (1999), oferece uma base importante para o reconhecimento da criança como sujeito ativo na construção de seu conhecimento. No entanto, para aprofundar ainda mais a análise sobre como se dá o desenvolvimento psicológico envolvido na alfabetização, é preciso incorporar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.

Fundamentada nos estudos de Vygotsky (2009) e Luria (1986), essa abordagem permite compreender a escrita não apenas como um produto da atividade cognitiva individual, mas como uma função psicológica superior, formada a partir da mediação simbólica e das interações sociais historicamente determinadas.

Ao se tratar sobre a alfabetização sob uma perspectiva histórico-cultural, é imprescindível compreendê-la não como um processo puramente técnico ou de memorização de códigos, mas como um fenômeno complexo, o qual se inscreve no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que está intimamente relacionado à mediação social e à linguagem.

Nessa direção, a Psicologia Histórico-Cultural, fundada por Vygotsky e desenvolvida por seus colaboradores, especialmente Luria, oferece fundamentos teóricos sólidos para a compreensão da linguagem escrita como ferramenta de formação da consciência e do pensamento abstrato.

Na perspectiva de Luria (1986), a linguagem constitui-se como uma das principais funções psicológicas superiores, sendo um instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência e da atividade simbólica. A palavra, enquanto unidade da linguagem, desempenha um papel central nesse processo, pois permite não apenas a designação de objetos do mundo real (função denotativa ou referencial), mas também a abstração, análise e generalização, processos fundamentais para a constituição do pensamento conceitual e para o domínio da linguagem escrita.

Essa concepção nos leva a compreender a alfabetização como um processo de natureza simbólica, mediado pela linguagem e pela ação pedagógica intencional, que deve considerar o estágio de desenvolvimento psíquico da criança.

Vygotsky (2009), ao investigar a relação entre pensamento e linguagem, destaca que essa relação é dinâmica, complexa e se desenvolve qualitativamente ao longo da vida da criança. Ele afirma que “o pensamento não se exprime em palavras, mas nelas se realiza” (Vygotsky, 2009, p. 479), evidenciando que o acesso ao sistema linguístico, tanto oral quanto escrito, transforma profundamente a forma como o sujeito organiza suas experiências e constrói conhecimento.

Dessa forma, o processo de alfabetização, à luz da Teoria Histórico-Cultural, não se reduz ao ensino do código alfabético, mas implica a reorganização das funções psíquicas superiores por meio da apropriação da linguagem como signo mediador. Luria (1986) contribui significativamente para essa compreensão ao descrever o desenvolvimento do significado da palavra como um percurso que parte da referência objetiva – a designação direta de objetos concretos – até alcançar significados generalizados e conceituais.

Ademais, tanto Vygotsky quanto Luria salientam o papel da mediação do outro (adulto, professor, colega de classe mais experiente) na internalização dos signos culturais, entre eles a linguagem escrita. É por meio dessa interação social, situada na Zona de Desenvolvimento Proximal, que o sujeito se apropria dos instrumentos culturais e transforma qualitativamente sua atividade mental. Conforme afirma Vygotsky (2009), “o aprendizado desperta uma série de processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 2009, p. 101).

Assim, a alfabetização, do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, deve ser compreendida como uma atividade cultural mediada, a qual tem como núcleo organizador a linguagem, em suas múltiplas dimensões: comunicativa, simbólica, cognitiva e afetiva. A escrita, nesse contexto, não é apenas um instrumento técnico, mas um sistema semiótico que transforma a maneira como o sujeito pensa, sente e se relaciona com o mundo.

Dessa forma, ao articular as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, ampliamos o nosso olhar para além do domínio técnico da alfabetização. Reconhecemos a escrita como uma construção simbólica que se faz nas relações, nos gestos, nas palavras trocadas e nos sentidos que cada criança atribui à sua própria produção escrita. A sala de aula deixa de ser apenas um espaço de ensino e se torna um lugar de encontros, de escuta

e de construção compartilhada de saberes. Nesse caminho, torna-se essencial refletir sobre o modo como alfabetização e letramento se entrelaçam no cotidiano escolar e na vida dos sujeitos em formação.

3.2.1 Alfabetização e letramento da criança com deficiência intelectual na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Nesta subseção, abordamos os conceitos de alfabetização, letramento, consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita alfabética. No contexto da alfabetização, o desafio se intensifica ao garantir que crianças com deficiência intelectual tenham acesso à leitura e à escrita, considerando questões de equidade, participação e significado.

Quando falamos sobre a alfabetização de pessoas com deficiência intelectual, é importante reconhecer alguns mal-entendidos que ainda persistem no campo educacional. Muitas vezes, essas crianças são vistas como incapazes de se apropriar da leitura e da escrita, o que reforça práticas pedagógicas que não se comprometem com a aprendizagem real.

Nesse sentido, Gomes, Poulin e Figueiredo (2010, p. 26) alertam que:

A escola, que não está atenta para as diferenças de ritmos, de interesses, de estilos de aprendizagem, ao invés de promover, nega o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos. Nega o que está garantido constitucionalmente a eles, que é o direito à educação e à apropriação dos bens culturais construídos ao longo dos anos pela humanidade e transcritos em forma de conteúdos escolares.

Esse posicionamento evidencia que os equívocos sobre a capacidade de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual não decorrem de limitações biológicas, mas sim da falta de mediações pedagógicas ajustadas às suas singularidades. No cenário atual, observamos um processo de alfabetização que levanta dúvidas sobre a compreensão da importância da mediação pedagógica, fundamentada nas contribuições da teoria vygotskyana. É essencial que o ensino e a aprendizagem proporcionem às crianças, com e sem deficiência, matriculadas nos anos iniciais, pleno acesso aos conhecimentos científicos e históricos acumulados pela humanidade.

Pino (2010) reitera que os aspectos quantificáveis da inteligência não devem ser considerados determinantes para o desenvolvimento da pessoa com

deficiência. É fundamental considerar as mediações e interações no contexto sociocultural, favorecendo a participação ativa do sujeito nos sistemas sociais. Essa nova perspectiva direciona o foco para as relações sociais nas quais o estudante está inserido, oferecendo uma visão que não se limita às incapacidades, mas que também reconhece as potencialidades de aprendizagem e a necessidade de elevar o ensino da criança com deficiência ao processo de educação social.

Na perspectiva sociocultural, a deficiência intelectual não determina a capacidade de aprendizagem de uma criança, pois cada uma é única em suas vivências e nas oportunidades de aprendizagem que lhe são oferecidas. Vygotsky (2022) nos ajuda a entender que a deficiência pode funcionar como um estímulo para o desenvolvimento, e não apenas como uma limitação. O postulado central da defectologia considera que qualquer deficiência origina estímulos para a formação de compensações, e o estudo da criança com deficiência deve incluir o controle dos processos de compensação e substituição, os quais são essenciais para seu desenvolvimento e conduta.

Os processos de compensação e as vias indiretas de desenvolvimento, formados para superar a deficiência, são originados pelo próprio defeito orgânico, o qual gera forças e desejos de superação. Esses desejos refletem a singularidade do desenvolvimento da criança com deficiência e originam formas criativas de crescimento, semelhantes às observadas em crianças típicas. Vygotsky (2011) argumenta sobre a necessidade de criar caminhos alternativos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como pensamento e memória, nas crianças com deficiência intelectual.

De acordo com essa teoria, toda criança aprende na relação com seus pares, com e sem deficiência, em contextos escolares comuns. As leis gerais do desenvolvimento humano se aplicam a indivíduos com deficiência, assim como a todos os demais. Portanto, estudantes com deficiência são capazes de aprender de forma ativa e interativa quando as condições são apropriadas ao seu desenvolvimento.

Gomes (2012) postula que as crianças com deficiência não são inferiores a seus pares, mas apresentam um funcionamento qualitativamente diferenciado. Uma criança com deficiência não é, necessariamente, limitada por esta, suas potencialidades dependem, em grande medida, da forma como se dá sua interação com o meio. Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) mencionam que crianças com e sem

deficiência intelectual apresentam processos de aprendizagem semelhantes em relação ao letramento, às expectativas do entorno e às interações escolares.

As contribuições de Moraes (2012), nesse ponto, dizem respeito à revolução conceitual no âmbito da alfabetização no Brasil, bem como à forma como sua teoria é considerada um método de alfabetização. Em meio às discussões sobre o Construtivismo, destacamos os nomes de Ferreiro e Teberosky (1999) como marcos principais dos estudos sobre alfabetização no Brasil, influenciando as políticas e os documentos orientadores da alfabetização em nível nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998). A partir desses estudos, os professores dos anos iniciais começam a ter uma formação voltada para as discussões sobre métodos de alfabetização; nesse contexto, as concepções de *texto*, *erro* e *hipóteses* são frutos de intensas discussões e formações.

O termo letramento, no Brasil, ganha espaço nas discussões acadêmicas sobre letramento e alfabetização na década de 1980. Soares (2003, p. 35) relata que o termo letramento se originou do inglês *literacy*, o qual significa *a condição de ser letrado*, ou seja, aquele que faz uso competente das habilidades de leitura e escrita. Letramento e alfabetização são ações distintas. Para Soares (2003), alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, diferentemente de ser letrado, que se refere àquele que é capaz de se envolver socialmente em práticas de leitura e escrita.

No contexto da década de 1980, prevalece a concepção de letramento como uma habilidade adquirida, uma realização individual que consiste na codificação e decodificação da escrita. Essa concepção relaciona-se ao que Street (2014) chama de letramento autônomo, em oposição ao letramento ideológico, pautado em uma perspectiva sociocultural que considera o letramento como prática social e não apenas uma habilidade técnica e neutra. Compreendemos que o conceito de letramento, difundido nesse período, está restrito à aquisição da leitura e da escrita.

Na década de 1990, os novos estudos de letramentos, seguindo o que já propunha o letramento, consideram letrado aquele que se coloca como autor do seu próprio discurso. Segundo Bezerra (2017), essa nova concepção considera não somente a leitura e a escrita de textos, mas também envolve a produção e circulação de elementos imagéticos, multimodais, gestuais, entre outros.

Nos anos 2000, destacamos a concepção de Ângela Kleiman (2016), a qual afirma que o letramento não se trata de habilidades individuais a serem aprendidas, mas se orienta na perspectiva social e histórica das práticas de leitura e escrita,

partindo das necessidades reais dos sujeitos. A distinção entre alfabetização e letramento é importante para garantir a especificidade de cada processo e evitar confusões que possam comprometer o desenvolvimento do ensino.

Soares (1998), Morais (2005a) e Kleiman (2004a) defendem que a alfabetização e o letramento devem ocorrer de forma indissociável, contemplando múltiplas dimensões do processo de aprender a ler e a escrever. Conforme Morais (2005a), *alfabetizar letrando* consiste em ensinar, de maneira sistemática, tanto a escrita da linguagem, isto é, o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) quanto o uso social dessa linguagem em diferentes gêneros textuais que circulam em nossa sociedade.

Nesse sentido, a alfabetização não se restringe ao domínio técnico do código, mas abrange também aspectos cognitivos (construção de hipóteses sobre a escrita), linguísticos (consciência fonológica e compreensão dos usos da língua), sociais e culturais (inserção nas práticas letradas da comunidade). Assim, evidencia-se que alfabetizar implica integrar o ensino da escrita às práticas reais de linguagem, articulando o aprendizado formal às experiências significativas de leitura e produção de textos.

Dessa forma, compreendemos que alfabetizar letrando não é apenas uma diretriz metodológica, mas um compromisso ético-político com a formação de sujeitos plenos em sua cidadania, especialmente quando se trata de crianças com deficiência intelectual, historicamente privadas do acesso aos bens culturais letrados.

Conforme as contribuições de Soares (2023), Morais (2005a), Kleiman (2016), Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), reafirmamos que os processos de alfabetização e letramento devem caminhar entrelaçados e são interdependentes, articulando a aprendizagem do sistema de escrita com o uso social da linguagem em contextos significativos. A prática alfabetizadora dos professores dos anos iniciais, portanto, precisa estar fundamentada em pressupostos teóricos que rompam com visões deficitárias e proponham caminhos que garantam às crianças com deficiência intelectual o direito de se constituírem como leitoras e escritoras.

Isso implica compreender que o processo de alfabetização não é linear nem uniforme, mas profundamente marcado pelas condições de mediação, pelas experiências socioculturais e pelas possibilidades concretas de interação com a linguagem escrita. Para que a alfabetização ocorra de forma efetiva, é imprescindível considerar o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, a capacidade da

criança de refletir sobre os segmentos sonoros da fala, como sílabas, rimas e fonemas. Essa habilidade, segundo Morais e Rios Leite (2005), é essencial para a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, pois permite à criança perceber a correspondência entre os sons da fala e os grafemas que os representam.

A consciência fonológica, portanto, não é apenas um pré-requisito técnico, mas um saber que se constitui ao longo das práticas de leitura e escrita vividas na escola, em situações socialmente significativas. Nesse sentido, alfabetizar letrando também significa criar condições para que as crianças, com ou sem deficiência intelectual, avancem na percepção dos sons da fala por meio de atividades pedagógicas intencionais, como jogos com rimas, manipulações sonoras e leitura compartilhada.

Morais (2012) argumenta que a apropriação do sistema de escrita alfabética implica não apenas a memorização de letras, mas a compreensão de regras complexas, como o fato de que a ordem das letras altera o significado das palavras e que cada letra representa um fonema. Tais contribuições reforçam que a consciência fonológica e a compreensão do sistema de escrita alfabética são desenvolvidas no e pelo processo de alfabetização, sendo potencializadas pela mediação pedagógica sensível às necessidades e ritmos de aprendizagem de cada estudante.

Como destacam Morais e Rios Leite (2005), a consciência fonológica deve ser trabalhada de maneira articulada à leitura e à produção de textos, de modo a favorecer a compreensão de que a escrita é um sistema simbólico a serviço da comunicação. Dessa forma, o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente quando se trata de crianças com deficiência intelectual, deve articular as práticas de alfabetização e letramento com propostas que considerem o papel da consciência fonológica na apropriação da escrita, superando práticas instrucionistas e promovendo experiências significativas com a linguagem escrita desde o início da escolarização.

Portanto, agora, conscientes da teoria desta pesquisa, após várias análises e reflexões tendo a criança com deficiência intelectual como informante, em vários trabalhos fundamentados na prática e na mediação pedagógica para a apropriação da linguagem escrita, percebemos uma carência de pesquisas que investiguem a prática pedagógica de alfabetização e letramento no contexto da inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, com um olhar atento para as estratégias de

mediação e para as atividades de leitura e escrita.

Diante dessas lacunas identificadas nas pesquisas acadêmicas e da relevância do tema para a garantia do direito à educação, apresentamos, a seguir, o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, o qual visa a compreender, à luz da Teoria Histórico-Cultural, como as práticas pedagógicas alfabetizadoras têm sido desenvolvidas por professores que atuam com crianças com deficiência intelectual na sala comum.

4 METODOLOGIA

"Se uma criança não pode aprender da maneira que ensinamos, devemos ensinar da maneira que ela aprende." (Marion Welchmann)

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa (ANDRÉ; LÜDKE, 2013), fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, visando à compreensão da prática pedagógica alfabetizadora dos professores junto aos estudantes com deficiência intelectual. A metodologia qualitativa permitiu a análise em profundidade dos fenômenos educativos, priorizando os sentidos, significados e práticas, construídos pelos sujeitos em seus contextos.

Nesse sentido, reiteramos, com base em Bogdan e Biklen (1994), que a nossa fundamentação metodológica apresenta uma abordagem qualitativa na perspectiva de que esta “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (p. 47).

Os procedimentos para análise de dados foram organizados e interpretados à luz da Teoria da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), permitindo a categorização e a compreensão das práticas pedagógicas alfabetizadoras, das estratégias de mediação de leitura e escrita na perspectiva histórico-cultural, bem como a análise das atividades de leitura articuladas à escrita e ancoradas na Teoria Histórico-Cultural e na Psicogênese da Língua Escrita. Assim, optamos por um percurso metodológico capaz de captar as dinâmicas das estratégias de mediação da leitura e da escrita, desenvolvidas pelos docentes. Ademais, cumpre destacar que, segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa privilegia o estudo dos fenômenos em seu contexto natural, valorizando a experiência dos participantes, suas interpretações e o universo simbólico que permeia as interações escolares. A seguir, destacamos os critérios de escolha do local e dos participantes da pesquisa.

4.1 Lócus da pesquisa

Este estudo foi realizado em uma escola da rede municipal da cidade de Fortaleza-CE. Para isso, no mês abril de 2025, solicitamos à Coordenadoria de

Diversidade e Inclusão (CODIN)¹³, por meio do sistema de protocolo da Secretaria Municipal de Educação do município, os dados referentes ao quantitativo de estudantes com deficiência intelectual matriculados nos anos iniciais por escola em suas respectivas áreas geográficas que são denominadas de distritos educacionais, bem como o quantitativo de estudantes por deficiência no ano de 2025. Na semana seguinte, obtivemos as informações solicitadas.

A partir desses dados, elaboramos dois quadros: o primeiro – Quadro 6 – apresenta a distribuição de estudantes com diferentes tipos de deficiência nos distritos de educação de Fortaleza; o segundo – Quadro 7 – retrata o quantitativo de estudantes com deficiência intelectual e síndrome de Down¹⁴, distribuídos por área de atuação da Secretaria Municipal de Educação, nos segmentos de educação infantil e anos iniciais, com base em dados oficiais de 2025.

O Quadro 6, como sinalizado, tem como objetivo apresentar a distribuição dos estudantes público-alvo da educação especial na rede municipal de Fortaleza. O quadro traz o quantitativo de matrículas, por tipo de deficiência, nos seis distritos de educação no ano de 2025. Os dados evidenciam a significativa presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com deficiência intelectual, o que reforça a necessidade de políticas públicas e de práticas pedagógicas mediadas, capazes de atender às especificidades desses sujeitos no contexto da escola regular.

Quadro 6 – Quantitativo de estudantes com deficiência por distrito de educação
(*Continua*)

Tipo de Deficiência	DIST 1	DIST 2	DIST 3	DIST 4	DIST 5	DIST 6
Altas habilidades/Superdotação	1	2	0	1	0	2
Deficiência múltipla	15	12	18	23	35	29
Deficiência física	116	69	109	159	180	120
Deficiência auditiva	14	23	15	35	21	27
Baixa visão	22	8	19	21	13	30
Cegueira	4	6	2	5	8	4
Surdez	8	31	5	23	3	2
Surdocegueira	0	0	0	0	0	0
Deficiência intelectual	707	434	755	790	565	1007

¹³ Coordenadoria de Diversidade e Inclusão da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, responsável por coordenar políticas, programas e ações relativas à educação inclusiva (inclui as células de Educação Inclusiva e Diversidade) na rede municipal de ensino.

¹⁴ A síndrome de Down é uma condição genética causada pela presença de três cópias do cromossomo (trisomia do 21), o que pode resultar em características físicas específicas, atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual em diferentes graus.

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

(Conclusão)

Tipo de Deficiência	DIST 1	DIST 2	DIST 3	DIST 4	DIST 5	DIST 6
TEA	3302	1757	3431	3824	4199	2995

Fonte: Coordenadoria de diversidade e inclusão (CODIN) – Fortaleza (2025)

Para aprofundar a análise, em consonância com a centralidade das práticas pedagógicas alfabetizadoras dos professores da rede pública de Fortaleza, voltadas à apropriação da leitura e da escrita por crianças com deficiência intelectual, o Quadro 7 apresenta um recorte específico dos dados, destacando o quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência intelectual por distrito de educação. Essa delimitação permite identificar os territórios com maior concentração desse público e, com isso, subsidiar reflexões sobre os contextos escolares nos quais se desenvolvem as práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Quadro 7 – Distribuição dos estudantes com deficiência intelectual e síndrome de Down na educação infantil e anos iniciais por distritos da SME

Distrito	Educação Infantil (DI)	Educação Infantil (SD)	Anos Iniciais (DI)	Anos Iniciais (SD)
Distrito 1	5	3	97	14
Distrito 2	4	0	27	5
Distrito 3	8	1	336	24
Distrito 4	4	1	186	14
Distrito 5	6	1	167	17
Distrito 6	12	1	428	22
Total	39	7	1.241	96
Geral			1.280 (DI)	103 (SD)

Fonte: Célula de Planejamento da Rede de Ensino – SME Fortaleza (2025).

É importante esclarecer que a separação entre *deficiência intelectual* e *síndrome de Down* apresentada no quadro possui caráter estritamente administrativo, sem implicar qualquer distinção teórica ou prática no que se refere à abordagem pedagógica ou ao direito à inclusão escolar. Ressaltamos que, de acordo com a legislação educacional vigente e com os principais referenciais teóricos da área, todos os estudantes com síndrome de Down são reconhecidos como parte do grupo de estudantes com deficiência intelectual.

Ao analisarmos os dados quantitativos recebidos, foram revelados importantes aspectos acerca da distribuição dos estudantes com deficiência

intelectual, incluindo aqueles com síndrome de Down, nas diferentes áreas da cidade de Fortaleza. Observamos uma concentração significativa de estudantes, sujeitos desta pesquisa, nos anos iniciais do ensino fundamental, com destaque para o distrito 6, que apresenta o maior quantitativo desse público, seguido pelos distritos 3, 4, 5, 1 e 2, respectivamente.

Tal distribuição pode estar associada à extensão territorial, ao número de escolas, ao perfil populacional de cada distrito educacional, além de refletir ações pontuais e específicas de matrícula realizadas pela Secretaria Municipal de Educação. No total, observamos, a partir do quadro, um total de 4258 estudantes com deficiência intelectual (DI) matriculados nos seis distritos da rede de ensino público municipal de Fortaleza.

Em relação à educação infantil, os números são significativamente menores, o que pode indicar desafios no acesso precoce e possíveis limitações nos processos de diagnóstico para essa faixa etária. Chama a atenção o fato de que, do total de estudantes com o mesmo perfil, uma proporção reduzida apresenta diagnóstico de síndrome de Down (menos de 10% do total de DI em todos os distritos).

Desse modo, a leitura desses dados quantitativos, articulada à abordagem qualitativa e interpretativa, permitiu evidenciar desigualdades, identificar demandas regionais específicas e subsidiar o planejamento de ações pedagógicas e políticas públicas voltadas à promoção da inclusão escolar e do direito à educação para todos.

Embora a análise dos dados tenha evidenciado uma maior concentração de estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito 6, a escolha do lócus da pesquisa não se orientou exclusivamente pelo critério numérico, mas também por aspectos de viabilidade, acessibilidade e proximidade territorial.

Nesse sentido, optamos por realizar a pesquisa em uma escola pertencente ao Distrito 5, considerando, primeiramente, a proximidade da instituição com a residência da pesquisadora, fator que favoreceu o acompanhamento sistemático das atividades, a realização de visitas frequentes e a construção de vínculos com a comunidade escolar. Esse aspecto mostrou-se fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza qualitativa, que exige presença contínua no campo.

Além disso, a escolha foi orientada por informações fornecidas pela Coordenadoria de Inclusão e Diversidade (CODIN), as quais indicaram a instituição como um espaço com condições favoráveis à investigação, especialmente no que se

refere à acessibilidade e à presença significativa de estudantes público-alvo da educação especial. Destacamos, ainda, que a escola havia passado por um processo bem recente de requalificação estrutural, apresentando recursos como rampas de acesso, piso tátil e banheiros adaptados, elementos que contribuem para a efetivação de práticas inclusivas.

Assim, a seleção da escola no Distrito 5 justifica-se não apenas por critérios logísticos, como a proximidade, mas também por suas condições institucionais, estruturais e pedagógicas, que a configuram como um espaço relevante para a análise das práticas de inclusão escolar.

A instituição, na qual foi realizada a pesquisa, contava, em 2025, com 48 turmas distribuídas entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, funcionando nos dois turnos. De acordo com dados confirmados no Sistema de Gestão Educacional de Fortaleza (SGE), a escola possuía um total de 1.182 estudantes matriculados, dos quais 167 eram identificados como público com necessidades educacionais específicas (NEE).

No que se refere à distribuição das matrículas, 902 estudantes se encontravam nos anos iniciais do ensino fundamental e 280 na educação infantil. Quanto à organização das turmas, a escola possuía 34 turmas nos anos iniciais e 14 na educação infantil, totalizando 48 turmas que utilizam 24 salas de aula no espaço físico da instituição.

Logo depois dessa identificação preliminar, foi realizada uma visita à escola, ocasião em que a pesquisadora buscou dialogar inicialmente com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de compreender a realidade institucional. A partir desse primeiro contato, foi realizada uma segunda visita para apresentação formal da proposta de pesquisa à equipe gestora, momento em que foram definidos, em conjunto, os participantes do estudo, considerando a disponibilidade de horários e a presença de estudantes com deficiência intelectual nas turmas.

Optamos por acompanhar uma turma do 1º ano do ensino fundamental, no turno da tarde, que contava com uma criança com deficiência intelectual, além de outros estudantes com necessidades educacionais específicas, e uma turma do 3º ano, no turno da manhã, cujos docentes aceitaram participar da pesquisa e mostraram acolhimento.

A escolha desses dois anos escolares se vinculou ao objetivo de analisar

as práticas alfabetizadoras em diferentes momentos do ciclo de alfabetização: no início do processo, no 1º ano, e em uma etapa posterior, no 3º ano, quando se espera que os estudantes já tenham avançado na apropriação da leitura e da escrita. Essa delimitação permitiu compreender continuidades e diferenças nas práticas pedagógicas voltadas à alfabetização de estudantes com deficiência intelectual ao longo do percurso escolar.

4.2 Participantes

Foram selecionadas duas professoras: uma com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Alfabetização e Letramento, e a outra com especialização em Alfabetização e Letramento. Ambas atuavam com estudantes com deficiência intelectual, integravam o quadro efetivo de docentes da rede pública municipal de ensino de Fortaleza e possuíam experiência de mais de três anos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os critérios adotados para a seleção das docentes participantes foram: (1) ser professora efetiva da rede municipal de Fortaleza; (2) possuir formação em Pedagogia; (3) ter, no mínimo, três anos de experiência em sala de aula; (4) atuar em turmas que incluam estudantes com deficiência intelectual; (5) exercer a função de professora regente da turma; e (6) manifestar concordância em participar da pesquisa.

Feito isso, organizamos a identificação/perfil das professoras respeitando os princípios éticos da pesquisa, assim como, foram utilizados codinomes para a identificação das participantes. No Quadro 8, consta essa organização.

Quadro 8 – Perfil das professoras participantes

Profa	Idade	Formação Inicial	Pós-graduação	Ano em que leciona	Tempo de docência
Bell	45 anos	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional; Especialização em Alfabetização e Letramento	1º ano do ensino fundamental	8 anos de experiência na rede privada e 10 anos na rede pública de ensino
Jarid	33 anos	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	3º ano do ensino fundamental	2 anos de experiência na rede privada e 8 anos na rede pública de ensino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2025).

No que se refere aos estudantes informantes, estabelecemos como critérios de inclusão: (1) estar matriculado nos anos iniciais do ensino fundamental; (2) possuir diagnóstico de deficiência intelectual; e (3) apresentar concordância por parte dos responsáveis legais das crianças em participar da pesquisa.

Depois dessa etapa, apontamos os dois participantes que correspondiam aos critérios estabelecidos e, posteriormente, foi realizada a organização dos dados desses estudantes, incluindo: idade, diagnóstico, ano escolar e se frequentavam o AEE. O Quadro 9 ilustra esse perfil.

Quadro 9 – Perfil dos estudantes informantes

Estudante	Idade	Diagnóstico	Ano escolar	Frequenta AEE
Kiusam (nome fictício)	7 anos (nasc. 27/07/2018)	Deficiência Intelectual+TDAH+TEA(CID 10: F70, F90.0, F84.0)	1º ano (turno tarde)	Sim
Itamar (nome fictício)	9 anos (nasc. 09/04/2016)	Deficiência Intelectual (CID F70) Déficit de socialização, de aprendizagem, de linguagem, distúrbios do sono	3º ano (turno manhã)	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2025).

A caracterização dos estudantes informantes evidencia que foram rigorosamente atendidos os critérios estabelecidos, assegurando a coerência metodológica da pesquisa e fortalecendo a validade dos dados produzidos.

4.3 Procedimentos para a construção dos dados

Esta pesquisa investigou a prática pedagógica alfabetizadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam com estudantes com deficiência intelectual (DI). A partir do objetivo geral, definimos dois objetivos específicos: (i) caracterizar as estratégias de mediação utilizadas por professores no ensino da leitura e da escrita; e (ii) analisar as atividades de leitura e escrita propostas aos estudantes com DI.

Para alcançar tais objetivos, adotamos os seguintes procedimentos e instrumentos: entrevistas semiestruturadas com as duas participantes e observação nas duas salas de aula das práticas de leitura e escrita. Esses procedimentos foram

apoiados por registros escritos (diários de campo) e, quando autorizados, registros audiovisuais (áudio e registro de imagens), de modo a possibilitar triangulação entre discurso, ação e documentação pedagógica que nesse sentido surge como importante estratégia de validação, consistindo na articulação de dois ou mais métodos/fontes, ampliando a confiabilidade dos resultados ao possibilitar a análise do fenômeno sob diferentes perspectivas. (SANTOS *et al.*, 2020).

A proposta foi fundamentada na bordagem qualitativa interpretativa de Denzin e Lincoln (2006, p. 16), que a compreendem como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo, composta por um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível”. Nessa perspectiva, textos e registros abertos, entrevistas, observações e documentos escolares constituem vias de acesso aos sentidos e significações atribuídos às práticas educativas, orientando a compreensão situada das estratégias de mediação no processo de alfabetização de crianças com DI.

4.3.1 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com cada professora na biblioteca da escola, por conta da indisponibilidade de outro espaço na instituição. Elas ocorreram em dia e horário previamente agendados, assegurando privacidade e ausência de interrupções.

As entrevistas (Apêndice A) visavam a compreender a concretização das práticas pedagógicas alfabetizadoras, as dificuldades percebidas pelas professoras e as estratégias que têm favorecido a apropriação da leitura e da escrita por crianças com deficiência intelectual (DI). Iniciamos o diálogo por concepções e descrições da prática alfabetizadora e avançamos para as estratégias de leitura articuladas à escrita no contexto de turmas com estudantes com DI, concluindo com os relatos das participantes os objetivos específicos 1 e 2 propostos neste estudo.

O procedimento fundamenta-se em Minayo (2012), para quem a entrevista semiestruturada é instrumento basilar da pesquisa qualitativa por combinar direcionalidade e abertura, permitindo o aprofundamento das respostas e a exploração dos sentidos atribuídos pelas participantes, sobretudo diante de “situações-problema que requerem reflexão e posicionamento dos sujeitos” (MINAYO, 2012, p. 57).

Importante esclarecer que cada docente participou de 1 (uma) entrevista semiestruturada individual, com duração média de 60 minutos, gravada em áudio de um gravador de aparelho celular mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorização específica para uso dos registros. Os áudios foram transcritos de forma literal, mediante escuta cuidadosa, e conferência do material gravado para um arquivo Word, com o intuito de garantir a confidencialidade dos participantes, todos os dados foram anonimizados por meio da atribuição de pseudônimos. Ao término de cada sessão, realizamos a verificação do material gravado, com o objetivo de assegurar a qualidade e a fidelidade das informações coletadas.

Ao término de cada entrevista, solicitamos às professoras que registrassem, em um caderno de planejamento personalizado, as aulas subsequentes realizadas durante o período de observação. Ressaltamos que os registros foram elaborados livremente pelas docentes, conforme suas formas habituais de organização do planejamento pedagógico, preservando sua autonomia e autoria na construção dos registros. Os cadernos foram previamente organizados com identificação da participante e com uma estrutura simples de seções, como planos de aula, lembretes e avaliações, de modo a contemplar registros relacionados ao cotidiano pedagógico.

O material foi utilizado como documento de pesquisa de natureza não prescritiva, preservando a autoria docente e evitando a indução de procedimentos didáticos específicos. Durante o período de observação, os cadernos foram apenas consultados pela pesquisadora para leitura e análise dos registros durante as aulas observadas, e, ao término, devolvidos aos participantes.

4.3.2 Observação em sala de aula

Concluídas as entrevistas semiestruturadas e a entrega do caderno de planejamento às docentes, realizamos a etapa de observação em sala de aula com o propósito de examinar diretamente as práticas alfabetizadoras nos anos iniciais do ensino fundamental, focalizando: (i) as estratégias de mediação mobilizadas pelas professoras; e (ii) as atividades de leitura e escrita, propostas a crianças com deficiência intelectual (DI). Seguindo um roteiro (Apêndice B), atingimos os objetivos específicos 1 e 2 nessa etapa. A seguir, apontamos as questões consideradas nessa

fase da pesquisa.

Foram conduzidas observações não participantes no contexto da sala de aula comum, distribuídas em nove (9) sessões por turma, com 120 minutos cada, em momentos previamente acordados com a gestão e as docentes. As duas primeiras sessões, anteriores às nove observações, também cumpriram a função de ambientação, visando a reduzir a reatividade das turmas, frente à presença de outra pessoa em sala de aula. A inclusão da observação das aulas considerou: (a) presença de eventos de leitura e/ou escrita; (b) participação de estudantes com DI; e (c) diversidade de gêneros/textos e formatos de tarefa (produção, reescrita, análise linguística/SEA).

Os registros foram produzidos por diários de campo (descrição densa de episódios, intervenções e gravações de áudio). A observação foi guiada por uma grade com os seguintes eixos: (a) mediações (perguntas); (b) leitura (modalidades, gêneros, finalidades); (c) escrita (produção, reescrita, análise linguística/SEA); (d) acessibilidade e apoios (recursos, tempo); (e) participação das crianças com DI. A orientação segue Bogdan e Biklen (1994, p. 48), segundo os quais a investigação qualitativa deve captar “não apenas o que as pessoas dizem fazer, mas o que efetivamente fazem”.

A coleta foi encerrada por saturação empírica, entendida como o momento em que as unidades de registro (episódios/trechos) deixam de acrescentar novos indicadores às categorias a priori e emergentes. Para reduzir a reatividade, enquanto pesquisadora, mantive-me em posição discreta, evitando interferir na rotina pedagógica.

Os materiais provenientes das observações foram organizados e triangulados com as entrevistas, compondo o *corpus* a ser tratado conforme Bardin (2011): pré-análise; exploração/codificação e tratamento; inferência e interpretação. Foram mobilizadas categorias a priori (mediação; leitura; escrita/SEA; acessibilidade/participação; coerência plano prática) e categorias emergentes (cf. Seção 4.4).

Ressaltamos, contudo, que, no tocante aos documentos disponibilizados pelas docentes, inicialmente considerados como planejamentos, eles se configuravam na realidade como agendas e registros pontuais das atividades, não apresentando sistematização didático-pedagógica suficiente para subsidiar a análise da relação entre planejamento e prática. Em razão dessa limitação, tais materiais não foram

incorporados de forma efetiva ao processo de triangulação.

4.3.3 Aspectos éticos

A produção de registros audiovisuais ocorreu após autorização específica da SME/escola, além de TCLE (docentes), consentimento dos responsáveis e assentimento das crianças. Todos os dados foram anonimizados por pseudônimos e armazenados com sigilo e segurança, para uso exclusivo em fins acadêmico-científicos. A presente pesquisa obteve o parecer favorável do comitê de ética para a sua realização sob o número: 7.951.487 (ANEXO-B).

4.3.4 Análise dos planejamentos

O objetivo da análise dos planejamentos foi verificar de que modo os professores planejam e estruturam suas aulas com foco em leitura e escrita, bem como quais são as estratégias e as mediações utilizadas, considerando a presença de crianças com deficiência intelectual. As professoras participantes foram convidadas a elaborar planejamentos de atividades que envolvam tanto a leitura quanto a escrita em seus componentes curriculares.

Esses planejamentos deveriam ser feitos em um caderno específico, entregue pelo pesquisador, para serem analisados quanto às estratégias de mediação adotadas, à intencionalidade pedagógica e ao potencial de inclusão das propostas.

Almejamos a análise dos planejamentos de aula elaborados pelas docentes participantes, considerando-os como instrumentos centrais para compreender a organização didático-pedagógica das práticas voltadas aos estudantes com deficiência intelectual.

No entanto, ao longo do processo de coleta de dados, observamos que as professoras não utilizavam, de forma sistemática, o formato convencional de plano de aula estruturado. Em seu lugar, eram produzidos registros sob a forma de agendas pedagógicas, nas quais constavam, de maneira mais sintetizada e operacional, as vivências que pretendiam para o dia ou para o período letivo.

Cabe destacar ainda que, durante esse processo de coleta de dados, solicitamos às professoras autorização para registrar fotografias dos planos de aula presentes em seus cadernos de planejamento, com a finalidade de aprofundar as

análises.

No entanto, as docentes informaram que não autorizaram a realização de fotografias nem a retirada dos cadernos para consulta posterior. Diante dessa decisão, que foi prontamente respeitada, solicitamos apenas a possibilidade de leitura dos planos no próprio local. As professoras concordaram com essa alternativa, permitindo a leitura dos planos de aula para fins de compreensão e análise no contexto da pesquisa.

Ao iniciar a leitura dos escritos das docentes, constatamos que se tratavam de agendas, e não de planejamentos pedagógicos. Face a isso, optamos por não realizar tal análise proposta, haja visto que, durante a leitura, o que se percebeu foram anotações, apenas em forma de tópicos, as quais descreviam a atividade a ser realizada, páginas do livro e, de modo bem sintético, o que teria de ser produzido nas aulas.

4.3.5 Sistematização e interpretação dos dados

A organização dos dados coletados na pesquisa seguiu os princípios da análise de conteúdo, entendida como um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de descrição das mensagens, as quais possibilitam a inferência de conhecimentos acerca das condições de produção dessas comunicações (BARDIN, 1977).

Nessa perspectiva, buscamos assegurar coerência entre a questão norteadora, questões específicas, o objetivo geral, os específicos e o percurso analítico adotado. Para organização dos dados, detivemo-nos na transcrição das gravações em áudio, nos registros do diário de campo e na análise dos documentos pedagógicos consultados. Buscando identificar padrões e singularidades nas práticas observadas, organizamos os resultados em três etapas: pré-análise, na qual exploramos os dados e realizamos o tratamento com vistas à inferência e interpretação. Nessa fase, desenvolvemos a leitura flutuante do *corpus*, organizamos os documentos e a delimitação das unidades de análise.

Na etapa de exploração, identificamos e codificamos as unidades de registro relacionadas às estratégias de mediação observadas e as atividades de leitura e escrita propostas pelas professoras. Por fim, no tratamento dos resultados, agrupamos essas unidades em eixos analíticos e subcategorias, interpretando seus significados em diálogo com o referencial teórico adotado.

Desse modo, os dados foram organizados da seguinte forma: as estratégias de mediação e as atividades de leitura e escrita, as quais correspondem às categorias que emergiram no decorrer da pesquisa de campo. Nesse sentido, esta investigação caracterizou as estratégias de mediação e analisou as atividades de leitura e escrita desenvolvidas por professores que atuam com crianças com deficiência intelectual. Ademais, cumpre destacar que a análise foi estruturada em seções analíticas.

A partir desse processo de pré-análise, revisitando as hipóteses e os objetivos da pesquisa e já de posse dos dados produzidos, buscamos, conforme o *corpus* empírico, a fundamentação teórica e as questões orientadoras do estudo, responder ao que se propôs nesta investigação.

Para isso, os dados foram organizados em planilhas, identificando a qual participante cada informação se referia e em que contexto o dado havia sido observado, identificando, posteriormente, qual fundamentação teórica correspondia. Nesse momento, os participantes da pesquisa passaram a ser nomeados por meio de pseudônimo, relacionando-os à atividade de leitura com o livro da escritora Bell Holks, definidos ao longo do percurso investigativo.

Dando seguimento ao processo analítico, emergiram duas categorias centrais: (i) estratégias de mediação pedagógica; e (ii) atividades de leitura e escrita, propostas pelos professores às crianças com deficiência intelectual em processo de alfabetização. A primeira categoria, (5.1) estratégias de mediação pedagógica, desdobrou-se em 5 eixos: 5.1.1 Mobilização de conhecimentos anteriores; 5.1.2 Explicação; 5.1.3 Motivação para realização da atividade; 5.1.4 Organização do espaço da sala de aula; 5.1.5 Utilização de recursos ou materiais para mediar as atividades de leitura e escrita.

O primeiro eixo refere-se à mobilização de conhecimentos prévios, realizada por meio de comentários explicativos para retomada de conteúdos já trabalhados; de diálogos com os estudantes, favorecendo a articulação de aprendizagens anteriores; de questionamentos dirigidos, estimulando a ativação de saberes já construídos; e da orientação para a identificação e localização de respostas em atividades.

O segundo compreende as estratégias de explicação, incluindo a explicação das características textuais, da semântica das palavras, dos conteúdos e atividades, bem como explicações voltadas à compreensão global do texto.

O terceiro eixo diz respeito às estratégias de apoio socioemocional, envolvendo a aproximação física com contato visual para auxiliar na resolução das atividades, o acolhimento da criança com deficiência intelectual e o encorajamento com validação de seus esforços.

O quarto eixo contempla a organização do espaço, incluindo o posicionamento da criança e a disposição das carteiras em pares ou grupos heterogêneos. Por fim, a quinta abrange o uso de recursos didático-pedagógicos, como o gênero canção como apoio à leitura, o uso de cores para destacar palavras-chave, o alfabeto móvel para produção escrita, jogos de linguagem, vídeos e outros recursos multimodais, além de desenhos, pinturas e estratégias lúdicas de leitura com apoio de imagens.

Com relação à segunda categoria, intitulada (5.2) atividades de leitura e escrita, foi organizada em 2 eixos, a partir da identificação e sistematização das práticas pedagógicas recorrentes no *corpus* empírico, sendo desdobrada em duas dimensões: atividades de leitura e atividades de escrita, cada uma composta por subcategorias específicas. Quanto às atividades de leitura, foram identificadas as seguintes subcategorias: 5.2.1 Leitura de gêneros literários infantis e utilização de estratégias de leitura: compreensão antes, durante e após a leitura; 5.2.2 Numeração das linhas do texto e esclarecimento do significado de palavras desconhecidas antes da leitura; 5.2.3 Identificação da sílaba inicial, medial e final; 5.2.4 Apontamento de palavras, sílabas e letras; 5.2.5 Repetição oral imediata da leitura realizada pela professora.

No tocante às atividades de escrita, emergiram as seguintes subcategorias: 5.2.6 Atividades de escrita no livro didático adotado pela professora; separação silábica e reconhecimento de sílabas comuns entre as palavras; 5.2.7 ditado com correção na lousa e 5.2.8 reposição de atividades de escrita descontextualizadas e sem estímulo cognitivo. Essas atividades revelam tanto estratégias voltadas à consolidação do sistema de escrita alfabética quanto práticas mais mecânicas, com diferentes níveis de exigência cognitiva.

Tal organização possibilitou articular os dados empíricos às bases teóricas da Teoria Histórico-Cultural e da Psicogênese da Língua Escrita, conferindo consistência analítica e fidelidade ao percurso investigativo desenvolvido na pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS

"A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade." (Emilia Ferreiro)

A análise dos dados foi organizada em dois subtópicos: 5.1 As estratégias de mediação; e 5.2 As atividades de leitura e escrita. Nesse sentido, a investigação se propôs a caracterizar as estratégias de mediação, bem como analisar as atividades de leitura e escrita desenvolvidas pelas professoras Bell e Jarid junto às crianças com deficiência intelectual.

Essa organização permitiu articular os dados empíricos às bases teóricas da Teoria Histórico-Cultural e da Psicogênese da Língua Escrita. Nos subtópicos a seguir, apresentamos a análise desses resultados de acordo com as categorias já mencionadas.

5.1 As estratégias de mediação

Esta categoria emergiu da primeira etapa de análise com a utilização das técnicas de observação em sala de aula comum e de entrevistas semiestruturadas, respondendo ao primeiro objetivo específico da pesquisa: caracterizar as estratégias de mediação utilizadas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental no ensino da leitura e da escrita de crianças com deficiência intelectual. Contribuiu, ainda, para responder ao objetivo geral da pesquisa, que consistiu em investigar como se constitui a prática pedagógica alfabetizadora de crianças com DI no contexto da sala de aula comum.

As estratégias identificadas e discutidas emergiram como unidades de registro recorrentes e documentadas no material empírico. Elas não se apresentaram de forma isolada, mas configuram um conjunto articulado de ações pedagógicas que estruturam a condução das aulas pelas professoras e sustentam a participação das crianças informantes com deficiência intelectual na sala comum.

Esse subtópico teve a finalidade de examinar as estratégias mobilizadas pelas professoras no contexto das aulas observadas, a partir dos registros de campo

referente às turmas de Bell e Jarid. Nesse enquadre, buscam explicitar como se organizam as ações docentes que estruturam a prática alfabetizadora na sala comum.

Os dados produzidos neste estudo apontam: Mobilização de conhecimentos anteriores; Explicação; Motivação para realizar a atividade; Organização do espaço da sala de aula; Utilização de recursos ou materiais para mediar as atividades de leitura e escrita, e, dessas, identificamos subcategorias. Essas estratégias foram observadas nas práticas de Bell (1º ano) e Jarid (3º ano), totalizando ocorrências diferenciadas entre as docentes, o que evidencia variações na condução da mediação conforme o ano escolar e o estilo pedagógico de cada professora e/ou a demanda da criança. A opção por organizar as dimensões da mediação, de modo separado, se justifica pelo desejo de uma apresentação didática, embora compreendamos que, em algumas situações observadas em sala de aula, foram verificados, ao mesmo tempo, distintos tipos de mediações.

Para a análise da primeira categoria, utilizamos os dados provenientes dos registros obtidos nas observações em sala de aula e nas entrevistas, sistematizados com base em roteiro previamente elaborado.

Para fins de ilustração, apresentamos o Quadro 10 que sintetiza a ocorrência das estratégias de mediação utilizadas pelas professoras Bell e Jarid.

Quadro 10 – Identificação das categorias e subcategorias de mediação

(*Continua*)

5.1 AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO			
5.1.1 MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS ANTERIORES			
SUBCATEGORIAS	BEL	JARID	TOTAL
5.1.1.1 Mobilização de conhecimentos prévios por meio de comentários explicativos para retomada de conteúdos já trabalhados	9	7	16
5.1.1.2 Mobilização de conhecimentos prévios por meio de diálogos com os estudantes, favorecendo a retomada e a articulação dos conteúdos anteriormente aprendidos	8	7	15
5.1.1.3 Mobilização de conhecimentos prévios por meio de questionamentos dirigidos, estimulando os estudantes a ativarem saberes já construídos	8	7	15
5.1.1.4 Mobilização de conhecimentos prévios com orientação dos estudantes para a identificação e localização de respostas em atividades	5	4	9
Total	30	25	55

Quadro 10 – Identificação das categorias e subcategorias de mediação

(Conclusão)

5.1.2 EXPLICAÇÃO			
SUBCATEGORIAS	BEL	JARID	TOTAL
5.1.2.1 Explicação das características textuais para auxiliar a compreensão textual e sobre a semântica das palavras	42	19	61
5.1.2.2 Explicação dos conteúdos e atividades	27	18	45
5.1.2.3 Explicação sobre o texto	12	8	20
Total	81	45	126
5.1.3 MOTIVAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE			
SUBCATEGORIAS	BEL	JARID	TOTAL
5.1.3.1 Aproximação física com contato visual para auxiliar na resolução da atividade	9	4	13
5.1.3.2 Acolhimento da criança com deficiência intelectual para incluir nas atividades	18	8	26
5.1.3.3 Encorajamento e validação do esforço da criança	15	7	22
Total	27	18	45
5.1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA DE AULA			
SUBCATEGORIAS	BEL	JARID	TOTAL
5.1.4.1 Organização do espaço para posicionamento da criança com deficiência intelectual	0	9	9
5.1.4.2 Organização das carteiras em pares ou grupos heterogêneos	9	0	9
Total	9	9	18
5.1.5 UTILIZAÇÃO DE RECURSOS OU MATERIAIS PARA MEDIAR AS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA			
SUBCATEGORIAS	BEL	JARID	TOTAL
5.1.5.1 Utilização do gênero canção como apoio à leitura	4	0	4
5.1.5.2 Utilização de cores para destacar palavras-chave de um texto	12	2	14
5.1.5.3 Utilização do alfabeto móvel para a produção de texto escrito	5	0	5
5.1.5.4 Utilização de jogos de linguagem nas atividades de leitura e escrita	7	0	7
5.1.5.5 Utilização de vídeos e outros recursos multimodais nas atividades de leitura e escrita	2	0	2
5.1.5.6 Utilização de desenhos e pinturas nas atividades de leitura e escrita	6	0	6
Total	36	2	38

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2025).

De modo geral, com base no Quadro 10, em termos quantitativos, identificamos frequência total de 282 estratégias de mediação, distribuídas em cinco categorias. Se considerarmos as cinco categorias, verificamos que, dentre elas, a mediação com base na mobilização de conhecimentos anteriores apresentou 55 ocorrências no conjunto dos dados.

Nesse caso, foram registradas 30 ocorrências na prática da professora Bell e 25 na prática da professora Jarid, o que demonstra que ambas as docentes recorrem com frequência à retomada de conhecimentos prévios como forma de iniciar ou conduzir as atividades de ensino, que são apresentadas logo mais neste estudo.

Assim como, na sequência, mostramos a mediação com base na explicação que ocorreu com maior frequência entre as estratégias observadas nas aulas das duas professoras, totalizando 126 registros. Desse total, 81 ocorrências foram identificadas nas aulas da professora Bell e 45 nas aulas da professora Jarid, indicando que se trata de um recurso recorrente na condução das atividades de leitura e escrita nas crianças investigadas.

A categoria motivação para realizar a atividade apresentou 45 ocorrências, distribuídas entre 27 registros nas aulas da professora Bell e 18 registros nas aulas da professora Jarid. Nessas situações, a mediação docente apresentou-se por aproximação física com o estudante, contato visual e intervenções voltadas ao encorajamento e validação do esforço da criança durante a realização das atividades.

Por sua vez, a categoria organização do espaço da sala de aula apresentou 18 ocorrências, sendo nove registradas na prática da professora Bell e nove na prática da professora Jarid. Nessa dimensão, a mediação docente se expressou principalmente por meio da organização das carteiras, da disposição dos estudantes e do posicionamento da criança com deficiência intelectual.

No tocante à utilização de recursos ou materiais para mediar as atividades de leitura e escrita, foram registradas 38 ocorrências. Desse total, 36 foram identificadas nas aulas da professora Bell, enquanto apenas duas ocorreram nas aulas da professora Jarid, evidenciando uma diferença significativa na frequência de uso desses recursos mediadores entre as duas práticas observadas.

Para uma compreensão mais detalhada dessas estratégias de mediação pedagógica, optamos por fazer um recorte e trazer as descrições que mais se aproximaram nas dimensões dentro das unidades temáticas extraídas do diário de campo, unidas às transcrições dos áudios e falas das entrevistas. Passamos a seguir

alguns exemplos práticos da análise em subtópicos, a partir de recortes da observação:

5.1.1 Mobilização de conhecimentos anteriores

A estratégia de mobilização de conhecimentos anteriores ocorreu, nas aulas observadas das duas professoras, como uma forma de retomada do que havia sido trabalhado anteriormente, seja na aula do dia anterior, ou em momentos anteriores da mesma aula. Essa mediação apareceu, sobretudo, no início das atividades ou durante o acompanhamento individual, quando as professoras buscavam reativar conteúdos, orientar a atenção dos estudantes e favorecer a compreensão da tarefa proposta.

Os esforços emanados nessa estratégia funcionaram como um elo entre o já vivido pelas crianças e a atividade em desenvolvimento, permitindo que o novo conteúdo não fosse apresentado de forma desvinculada da experiência anterior das crianças, em consonância com a conclusão trazida por Silva (2019) acerca do favorecimento que o professor que reconhece as possibilidades cognitivas do estudante com deficiência intelectual pode propiciar.

No contexto da sala de aula comum, essa retomada assumiu formas distintas nas práticas de Bell e Jarid. Na turma da professora Bell, a mobilização dos conhecimentos anteriores apareceu com frequência por meio de conversas iniciais sobre o texto trabalhado no dia anterior, de perguntas dirigidas aos estudantes e, em alguns momentos, de intervenções mais individualizadas com a criança informante.

Já na prática da professora Jarid, essa estratégia surgiu de modo mais marcado durante a revisão dos conteúdos, especialmente em situações de avaliação, quando a docente retomava oralmente o que já havia sido explicado anteriormente e procurava conduzir os estudantes à localização das respostas a partir do texto ou do conteúdo já estudado.

No interior dessa categoria, foram identificadas quatro subcategorias: 5.1.1.1 Mobilização de conhecimentos anteriores com comentários para retomar o conteúdo; 5.1.1.2 Mobilização de conhecimentos anteriores com diálogos com os estudantes sobre os conteúdos aprendidos; 5.1.1.3 Mobilização de conhecimentos anteriores com questionamentos sobre os conhecimentos prévios; e 5.1.1.4

Mobilização de conhecimentos anteriores para chamar atenção sobre a localização de respostas. A seguir, realizamos a análise de cada uma delas.

5.1.1.1 Mobilização de conhecimentos anteriores com comentários para retomar o conteúdo

Essa subcategoria apresentou 16 ocorrências, sendo nove registros nas aulas da professora Bell e sete registros nas aulas da professora Jarid. Tratam-se de situações em que as professoras retomavam oralmente conteúdos já estudados por meio de comentários dirigidos à turma ou ao estudante com deficiência intelectual, com o objetivo de relembrar o que havia sido trabalhado anteriormente e reconduzir a atenção para a atividade em desenvolvimento.

Na prática da professora Bell, essa mediação apareceu principalmente no início das aulas ou na transição entre atividades de leitura. Em uma das observações realizadas na turma do 1º ano, a professora iniciou a aula retomando o texto *O Macaco Meleca*, trabalhado no dia anterior.

A partir de um comentário inicial sobre o texto, ela estabeleceu um diálogo com as crianças e, posteriormente, com a criança informante com deficiência intelectual, buscando ativar os conhecimentos construídos anteriormente e relacioná-los ao novo texto que seria trabalhado. O extrato do diálogo a seguir ilustra a situação:

T1 - Professora Bell: *Nós lemos ontem o texto O macaco meleca. Vocês lembram? O que o macaco queria comer?*

T2 - Kiusam: *Banana! Torta de banana!*

T3 - Professora Bell: *Isso mesmo. E no texto apareciam outras frutas também, não apareciam? Agora vamos olhar o título do novo texto. (Aponta para o livro). Está escrito O Pomar. Kiusam, você sabe o que é um pomar?*

T4 - Kiusam: *É onde tem fruta?*

T5 - Professora Bell: *Muito bem! Pomar é um lugar onde tem várias árvores de frutas. Vamos ver quais frutas aparecem aqui no texto.*

Nesse episódio, a retomada do texto anterior não apareceu apenas como recordação de um conteúdo já estudado, mas como recurso para organizar e auxiliar as crianças em uma nova atividade de leitura (T1). Ao recuperar elementos do texto trabalhado no dia anterior, a professora criou uma continuidade entre as experiências de leitura da turma e estabeleceu uma ponte entre o texto já conhecido e o novo que ia ser explorado (T3).

Dessa forma, o comentário inicial atuou como elemento organizador da situação de aprendizagem, favorecendo que os estudantes mobilizassem referências previamente construídas para compreender a nova atividade. Esse movimento também pode ser observado na entrevista realizada com a professora Bell, quando afirmou que costumava iniciar o trabalho retomando o que as crianças já sabem: *“Começamos o ano letivo com uma revisão e uma sondagem do que já sabem. A partir do que percebo, vou trabalhando”*.

Ao mencionar que observa o que *o aprendiz traz da série anterior*, a professora Bell evidenciou que a mobilização de conhecimentos anteriores constitui parte do modo como organiza a condução das atividades pedagógicas. Com relação ao cognitivo, esse tipo de intervenção pode favorecer a reorganização do pensamento do estudante, uma vez que a retomada do conteúdo anterior permite estabelecer relações entre diferentes situações de aprendizagem. Isso se conecta com a afirmativa de autores como Feuerstein, Feuerstein e Falik (2016), os quais destacam que, a mediação intencional do professor favorece a modificabilidade cognitiva, visto que mobiliza conhecimentos previamente construídos pelos estudantes, especialmente quando nos referimos àqueles que apresentam deficiência intelectual.

No episódio observado, o comentário da professora Bell (T1) funcionou como um elemento mediador que direcionou a atenção dos aprendentes e auxiliou para que o novo texto fosse compreendido a partir de referências já conhecidas. Na prática da professora Jarid, a mobilização de conhecimentos anteriores também surgiu por meio de comentários dirigidos aos estudantes, porém em contextos diferentes.

Nas observações realizadas com as crianças do 3º ano, essa estratégia apareceu com maior frequência em momentos de revisão de conteúdos e durante a realização de avaliações. Em uma dessas situações, antes da realização da avaliação, a professora retomou oralmente o conteúdo trabalhado anteriormente. Durante o acompanhamento individual de Itamar, a professora procurou ajudá-lo a recuperar o conteúdo estudado anteriormente, estabelecendo o seguinte diálogo:

T1 - Professora Jarid: *Itamar, lembra do dia em que a gente estudou esse conteúdo? Eu expliquei isso para vocês na aula passada.*

T2 - Itamar: *Não entendi.*

T3 - Professora Jarid: *Vamos lembrar juntos. Quando eu expliquei, eu disse que precisa entender o que está pedindo na pergunta. Olha aqui na pergunta novamente. O que ele está dizendo?*

T4 - Itamar: *Eu não sei.*

T5 - Professora Jarid: *Presta atenção. Lê comigo. (Aponta para a pergunta). Aqui está pedindo para pintar a letra inicial de cada nome de animal. Agora tenta ver qual é a resposta.*

Nesse episódio, o comentário da professora (T1) não se associa à introdução de uma nova atividade, mas à tentativa de fazer com que o estudante recupere uma explicação já realizada anteriormente. Ao lembrar que aquele conteúdo “já havia sido explicado”, a docente procurou conduzir a criança à retomada do procedimento necessário para responder à questão.

Nesse caso, a mediação ocorreu principalmente por meio da reorientação da tarefa, direcionando a atenção do estudante para o enunciado da atividade (T3). Com relação à cognição e à aprendizagem, Silva (2019) aponta que a recuperação de informações previamente trabalhadas pode favorecer a compreensão de tarefas escolares, uma vez que possibilita ao estudante estabelecer relações entre diferentes experiências de aprendizagem.

Entretanto, observamos que, nessa situação, a retomada ocorreu sobretudo como reforço da explicação anterior e era fortemente vinculada à execução da atividade proposta. Ao compararmos as duas práticas, evidenciamos as diferenças no modo como a mobilização de conhecimentos anteriores era utilizada. Na prática de Bell, essa estratégia apareceu integrada à organização da sequência didática e funcionou como um recurso para estabelecer continuidade entre textos e atividades de leitura.

Já na prática de Jarid, a retomada ocorreu com maior frequência em contextos de revisão ou avaliação, sendo utilizada principalmente para recordar procedimentos necessários à resolução das questões. Em ambas as situações, os comentários dirigidos aos estudantes funcionavam como uma forma de mediação que buscava reconduzir a atenção para o conteúdo trabalhado e favorecer a participação da criança com deficiência intelectual nas atividades propostas em sala de aula.

No que diz respeito às estratégias de mediação voltadas à retomada de conteúdos e ao redirecionamento da atenção das crianças com DI, Freitas, Dainez e Carvalho (2021) trazem a experiência mediada de modo sensível e seu potencial, na criação de um texto com significado real em que uma criança com deficiência intelectual, ainda se apropriando da linguagem escrita, evidencia seu potencial de desenvolvimento no ambiente escolar por meio da construção de sentidos e da

elaboração de hipóteses sobre o SEA com atenção sustentada na atividade dentro de suas possibilidades.

Desse modo, podemos verificar que, enquanto Bell tendia a utilizar os comentários como estratégia de articulação entre experiências de leitura e continuidade da sequência didática, Jarid os empregava com maior frequência como recurso de reforço de explicações já realizadas, especialmente em momentos de acompanhamento individual ou em contextos avaliativos.

Essa diferença entre as duas professoras revelou não apenas modos distintos de condução da aula, mas também diferentes formas de mobilizar o conhecimento já trabalhado como apoio à realização das atividades escolares. Na sequência, discorreremos sobre a subcategoria *mobilização de conhecimentos anteriores com diálogos com os estudantes sobre os conteúdos aprendidos*, em que a retomada do conteúdo se realizou por meio da interação verbal estabelecida entre professora e estudantes ao longo da aula.

5.1.1.2 Mobilização de conhecimentos anteriores com diálogos com os estudantes sobre os conteúdos aprendidos

Essa subcategoria apresentou 15 ocorrências, sendo oito registros nas aulas da professora Bell e sete nas aulas da professora Jarid. Diferentemente da subcategoria anterior, em que a retomada ocorria predominantemente por comentários da professora, aqui a mobilização dos conhecimentos anteriores se realizou por meio do diálogo estabelecido com os estudantes, viabilizando que o conteúdo já trabalhado seja recuperado coletivamente na interação verbal.

Na turma da professora Bell, essa estratégia apareceu com frequência nos momentos iniciais das atividades de leitura, quando a docente dialogava com as crianças sobre o texto estudado anteriormente e convidava os estudantes a recordar elementos da narrativa. Ao perguntar sobre o que havia sido lido no dia anterior, a professora criava um espaço de interação em que as respostas das crianças funcionavam como ponto de partida para a continuidade da aula.

Durante a observação realizada na turma do 1º ano, esse movimento foi identificado quando a professora iniciou o trabalho com a canção “O Pomar”, presente no livro didático do PNLD (Silvestre, 2023a). Esse momento, também descrito

anteriormente, apresenta vários episódios de mediação dessa professora que podem ilustrar outros tipos de mediação empregados por ela.

Antes de iniciar a leitura, Bell mobilizou os conhecimentos das crianças a partir do título do texto e estabeleceu um diálogo com a criança informante com deficiência intelectual:

T1 - Professora Bell: *Nós vamos ler um novo texto. Olhem aqui o título: O Pomar. Kiusam, você sabe o que é um pomar?*

T2 - Kiusam: *É onde tem fruta.*

T3 - Professora Bell: *Isso mesmo. E que frutas vocês acham que podem aparecer em um pomar?*

T4 - Kiusam: *Banana.*

T5 - Professora Bell: *Muito bem. Vamos ver no texto quais frutas aparecem aqui.*

Ao conectar esse episódio à Psicologia Histórico-Cultural, percebemos que a professora mobilizou a memória mediada do estudante ao acionar seus conhecimentos prévios por meio da linguagem. Ao perguntar “*o que é um pomar?*” (T1), a docente cria uma situação de evocação de experiências anteriores. A resposta de Kiusam – “*onde tem fruta*” (T2) – evidencia a ativação desse conhecimento já construído, que é retomado e ampliado na sequência da interação, quando o estudante menciona “*banana*” (T4). Vygotsky rompe com a visão reducionista da defectologia tradicional ao afirmar que o *defeito* pode impulsionar vias alternativas de desenvolvimento, desde que o meio social e educativo ofereça condições para isso.

Dessa forma, não é a deficiência intelectual em si que impede a alfabetização, mas a organização da escola e da prática docente que não considera as singularidades desses sujeitos. Sobre isso, revelam Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), os processos de aprendizagem seguem dinâmicas semelhantes às de outros estudantes, especialmente quando há mediação pedagógica que favorece a ativação de saberes prévios e a participação nas práticas de letramento.

No contexto escolar, o diálogo conduzido pelo professor atua como um instrumento simbólico que impulsiona o estudante a recordar, reorganizar e atribuir novos significados às experiências já vividas. Assim, quando Bell perguntou sobre o significado de *pomar* e convidou os estudantes a mencionar frutas que poderiam aparecer no texto (T3), ela mobilizou processos de memória que permitiram à criança relacionar o conteúdo da leitura às suas experiências anteriores.

A análise dessa situação indicou que o diálogo funcionou como um dispositivo de ativação da memória culturalmente organizada, facilitando que o estudante utilize conhecimentos previamente construídos como base para compreender o novo texto. Em vez de apresentar diretamente o conteúdo da leitura, a professora criou uma situação de interação em que as respostas dos estudantes passaram a orientar o percurso da atividade.

Esse modo de condução também apareceu na entrevista realizada com a professora Bell, quando ela afirmou que procura conversar com os aprendentes para compreender aquilo que eles já sabem antes de avançar no conteúdo. Ao afirmar que “*é importante ver o que eles já trazem*”, a docente indicou que a mobilização dos conhecimentos anteriores constitui parte de sua estratégia de ensino.

Nessa perspectiva, o diálogo funcionou como um instrumento que permitiu a professora acessar a memória de aprendizagem dos estudantes e utilizá-la como ponto de partida para a continuidade da atividade pedagógica. Na prática da professora Jarid, o diálogo sobre os conteúdos aprendidos também esteve presente, embora em uma configuração diferente.

Em uma das observações realizadas com as crianças do 3º ano, durante o trabalho com o texto literário “Amigo da Onça”, retirado do livro *Literatura oral para a infância e a juventude: lendas, contos e fábulas populares no Brasil*, a professora mobilizou os conhecimentos prévios dos estudantes a partir do título da narrativa. Antes da leitura, estabeleceu um diálogo com Itamar, procurando compreender o que o aprendente já sabia acerca da fábula em questão.

T1 - Professora Jarid: *Itamar, olha o título do texto: Amigo da Onça. Você já ouviu essa expressão?*

T2 - Itamar: *Amigo... da onça?*

T3 - Professora Jarid: *O que você acha que significa um amigo da onça? É um amigo bom ou não?*

T4- Itamar: *Não sei.*

T5 - Professora Jarid: *Vamos pensar juntos. Se alguém é amigo da onça, você acha que ele ajuda ou atrapalha?*

T6 - Itamar: *Acho que atrapalha.*

T7 - Professora Jarid: *Muito bem. Vamos ler o texto para descobrir o que acontece nessa história.*

Nesse episódio, a mobilização do conhecimento anterior também ocorreu por meio do diálogo, mas com uma condução mais direcionada (T5). Ao propor perguntas sucessivas, a professora orientou o estudante a construir uma hipótese sobre o significado da expressão presente no título.

Esse movimento permitiu que ele se aproximasse do texto antes da leitura, ainda que a condução da interação estivesse mais centrada na busca de uma resposta considerada adequada (T5). Após a leitura da fábula, Jarid retomou o diálogo com o estudante, fazendo novas perguntas sobre a narrativa e as características do texto lido. A interação verbal passou a funcionar como uma forma de reorganizar a compreensão da história, conduzindo a criança a recordar elementos da narrativa recém-lida. Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, esse tipo de intervenção também pode ser compreendido como um processo de mediação simbólica da memória.

Nesse sentido, segundo Vygotsky (2022), as interações verbais desempenham papel fundamental na organização das funções psicológicas superiores, pois permitem que o sujeito utilize signos como a linguagem para recordar informações e reorganizar sua atividade mental. Assim, ao dialogar com Itamar sobre o significado da expressão “*amigo da onça*” e sobre os acontecimentos da narrativa, a professora criou uma situação em que o estudante é estimulado a recuperar e reorganizar informações relacionadas ao texto (T3, T4, T5, T6).

A comparação entre as duas práticas evidenciou diferenças na forma como o diálogo era mobilizado para ativar a memória dos estudantes. Na prática de Bell, o diálogo tende a ampliar o campo de participação dos estudantes e a incorporar suas experiências como parte da construção da leitura. Já na prática de Jarid, a interação assumiu um caráter mais orientador, direcionando o aprendente a reconhecer o significado de uma expressão ou a compreender elementos da narrativa. Essas diferenças indicam modos distintos de utilização do diálogo pedagógico.

Assim, enquanto Bell mobilizou a memória dos estudantes para ampliar possibilidades interpretativas e relacionar o texto às experiências das crianças, Jarid utilizou o diálogo principalmente para conduzir o estudante à compreensão do significado do texto. Em ambos os casos, a interação verbal constituiu um elemento central da mediação pedagógica, pois permitiu que o professor acompanhasse os processos de compreensão e reorganização do conhecimento realizados pelas crianças.

No caso de estudantes com deficiência intelectual, esse tipo de interação assume papel ainda mais relevante. Conforme destacam Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), a participação desses estudantes nas atividades escolares depende, em grande medida, das condições de interação criadas pelo professor. Ao estabelecer

situações de diálogo em que o estudante é convidado a expressar suas hipóteses, recordar experiências e comentar o conteúdo trabalhado, o docente amplia suas possibilidades de participação no processo de construção do conhecimento.

Diante do exposto, nas práticas observadas, o diálogo se configurou como um recurso pedagógico importante para mobilizar conhecimentos anteriores e sustentar a mediação pedagógica em sala de aula. Ao ativar processos de memória relacionados às experiências e aos conteúdos já trabalhados, a interação verbal contribuiu para aproximar os estudantes do texto e favorecer sua participação nas atividades de leitura e compreensão. Na subseção seguinte, analisamos a subcategoria *mobilização de conhecimentos anteriores com questionamentos sobre os conhecimentos prévios*.

5.1.1.3 Mobilização de conhecimentos anteriores com questionamentos sobre os conhecimentos prévios

A subcategoria referente aos questionamentos sobre os conhecimentos prévios apresentou 15 ocorrências, distribuídas entre oito registros nas aulas da professora Bell e sete registros nas aulas da professora Jarid. Nessa forma de mediação, a mobilização dos conhecimentos anteriores ocorreu, especialmente, por meio de perguntas formuladas pela professora, com o objetivo de acessar aquilo que os estudantes já sabem sobre determinado tema, texto ou conteúdo.

Diferentemente da subcategoria anterior, em que a recuperação do conhecimento ocorria sobretudo por meio do diálogo espontâneo, aqui a mobilização era provocada por interrogações que buscavam ativar referências já presentes na experiência dos estudantes. Na prática da professora Bell, esses questionamentos apareceram com frequência na introdução das atividades de leitura.

Ao iniciar o trabalho com um texto, a docente fazia perguntas que procuravam explorar as experiências culturais e as associações que os estudantes já possuíam sobre o tema. Para isso, mobilizou diferentes elementos presentes no material didático, como o título do texto, sua estrutura estética e as ilustrações presentes na página, criando condições para que as crianças antecipassem sentidos e estabelecessem relações com seus próprios conhecimentos.

Durante a observação realizada com a vivência envolvendo o poema “A Casa”, da coleção *Arca de Noé*, a professora iniciou a atividade convidando os

estudantes a observarem o título e as imagens que acompanhavam o texto presente no livro da editora Sefe. A partir desses elementos, passou a apresentar perguntas que buscavam mobilizar os conhecimentos prévios das crianças e a estimular a antecipação da leitura.

Nesse momento, estabeleceu o seguinte diálogo sobre o poema em questão com Kiusam:

T1 - Professora Bell: *Olhem o título do poema: A Casa. Antes da gente ler, vocês acham que esse texto fala sobre o quê? (Kiusam volta o olhar as imagens ao redor do texto.)*

T2 - Kiusam: *Sobre uma casa.*

T3 - Professora Bell: *E como é uma casa? O que tem dentro de uma casa?*

T4 - Kiusam: *Tem parede... porta... janela.*

T5 - Professora Bell: *Muito bem. E na sua casa, o que mais tem?*

T6 - Kiusam: *Tem banheiro... cozinha... quarto.*

T7 - Professora Bell: *Muito bem. Então vamos ler o poema e ver como é a casa que aparece no texto.*

Nesse episódio, os questionamentos da professora conduziram o estudante a recuperar informações presentes em sua experiência cotidiana, transformando essas referências em ponto de partida para a leitura do texto (T1). Ao perguntar sobre os elementos que compõem uma casa, Bell mobilizou lembranças associadas ao espaço doméstico vivido pela criança, permitindo que essas representações orientem sua expectativa em relação ao conteúdo do poema (T3) e (T5).

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, esse processo revelou o funcionamento das funções psicológicas superiores, em particular da memória voluntária, que se constitui por meio da mediação de signos culturais e das interações sociais.

Assim, ao formular perguntas que solicitavam recordações organizadas, como os elementos que compõem uma casa, a professora estimulou Kiusam a recorrer a processos conscientes de evocação de experiências, reorganizando mentalmente informações já vividas para interpretá-las à luz da nova situação de aprendizagem (VYGOTSKY, 2022).

Além disso, ao acolher as respostas das crianças mesmo quando não correspondem exatamente ao conteúdo do poema, Bell criou um ambiente em que a participação dos estudantes era reconhecida como parte do processo de construção do conhecimento (T7). Esse movimento revelou uma prática pedagógica em que os

questionamentos não funcionavam apenas como verificação de respostas corretas, mas como estratégia para ativar processos de memória, comparação e antecipação de sentidos, elementos fundamentais para a compreensão textual.

Assim, esse encadeamento de perguntas demonstrou uma mediação intencional e sensível, em que cada intervenção se articulou à anterior, favorecendo a construção do sentido do texto antes mesmo da leitura. Tal dinâmica dialoga com Silva (2019), ao evidenciar que funções cognitivas, como atenção e memória, podem ser potencializadas por intervenções pedagógicas planejadas.

Além disso, a retomada progressiva e orientada dos elementos da casa exemplifica o que Poulin (2024) descreve como a necessidade de mediações intencionais, sistemáticas e significativas para o uso da memória por estudantes com deficiência intelectual, uma vez que a professora organiza a evocação dos conhecimentos de forma guiada, ampliando e estruturando as respostas do estudante ao longo da interação.

Assim, diante do exposto nas entrevistas, Bell reforçou esse modo de atuação ao mencionar que costuma iniciar o trabalho com uma sondagem do que as crianças já sabem. Ao afirmar que procura “*ver o que eles já trazem*”, a professora evidenciou que o questionamento sobre os conhecimentos prévios constitui parte do modo como organizou suas intervenções pedagógicas, utilizando as respostas dos estudantes como referência para conduzir a atividade.

Na turma da professora Jarid, os questionamentos também apareceram como estratégia de mobilização dos conhecimentos anteriores, embora organizados em uma dinâmica distinta. Em uma das observações realizadas no 3º ano, a professora iniciou o trabalho com o texto de cordel “A lenda de como surgiu o papagaio”, presente no livro didático utilizado pelas crianças. Antes da leitura, Jarid convidou os estudantes a observarem as ilustrações em preto e branco presentes na página do texto, explicando que esse tipo de imagem é característico da xilogravura, frequentemente associada à literatura de cordel.

Em seguida, iniciou um diálogo com as crianças para identificar o gênero textual que seria explorado na aula. Após ouvir algumas respostas dos estudantes, voltou-se diretamente para Itamar e perguntou:

T1 - Professora Jarid: *Itamar, olhando para essas imagens, o que você acha que é esse texto? Sobre o que ele pode falar?*

T2 - Itamar: *Não sei.*

T3 - Professora Jarid: *Você acha que é um poema?* (Itamar volta a olhar novamente a página do livro.)

T4 - Itamar: *Acho que não.*

T5 - Professora Jarid: *Isso mesmo. Esse texto é um cordel. Vamos ler para descobrir o que ele conta.*

Nesse episódio, os questionamentos da professora funcionaram como estratégia para orientar o estudante na observação do texto e na identificação de características do gênero textual (T1). Ao direcionar perguntas à turma e ao estudante com deficiência intelectual, Jarid buscou conduzir a atenção dos estudantes para determinados aspectos da página, como a ilustração e a forma gráfica do texto (T3).

A análise comparativa entre as duas práticas das professoras Bel e Jarid indicou que, embora ambas tenham utilizado perguntas para mobilizar conhecimentos anteriores, os objetivos pedagógicos dessas perguntas assumem configurações distintas.

Na prática de Bell, os questionamentos tenderam a mobilizar experiências pessoais dos estudantes, permitindo que a memória cotidiana seja integrada à interpretação do texto. Já na prática de Jarid, as perguntas apareceram mais associadas à identificação de características formais do gênero textual, conduzindo o estudante à observação de elementos específicos do material didático. Essas diferenças evidenciaram modos distintos de ativação da memória no processo de aprendizagem.

Desse modo, enquanto Bell estimulou a evocação de experiências pessoais que ajudaram a antecipar sentidos da leitura, Jarid orientou os estudantes a recuperarem conhecimentos escolares relacionados aos gêneros textuais. Em ambos os casos, contudo, os questionamentos operaram como instrumentos mediadores que direcionaram a atenção e organizaram a atividade mental dos estudantes.

No caso de estudantes com deficiência intelectual, esse tipo de intervenção assumiu ainda mais relevância, pois permitiu que o professor acompanhasse de perto os processos de compreensão e recordação mobilizados pelo estudante durante a atividade.

Ao formular perguntas que solicitavam lembranças, associações e hipóteses interpretativas, a docente ofereceu condições para que o estudante utilizasse suas referências anteriores como base para compreender o novo conteúdo trabalhado em sala de aula.

Então, podemos dizer que, tanto na prática de Bell quanto na de Jarid, os questionamentos sobre os conhecimentos prévios constituem uma estratégia relevante de mediação pedagógica. Ao mobilizar processos de memória e antecipação de sentidos, essas perguntas contribuíram para aproximar os estudantes do texto e favorecer sua participação no processo de construção de significados. Na subseção seguinte, apresentamos a subcategoria *mobilização de conhecimentos anteriores para chamar atenção sobre a localização de respostas*.

5.1.1.4 Mobilização de conhecimentos anteriores para chamar atenção sobre a localização de respostas

Esta subcategoria apresentou nove ocorrências, sendo cinco registros nas aulas da professora Bell e quatro registros nas aulas da professora Jarid. Nela, a mobilização dos conhecimentos anteriores ocorreu quando a professora orientou os estudantes a localizarem, no próprio texto ou na atividade escrita, as informações necessárias para responder às questões propostas.

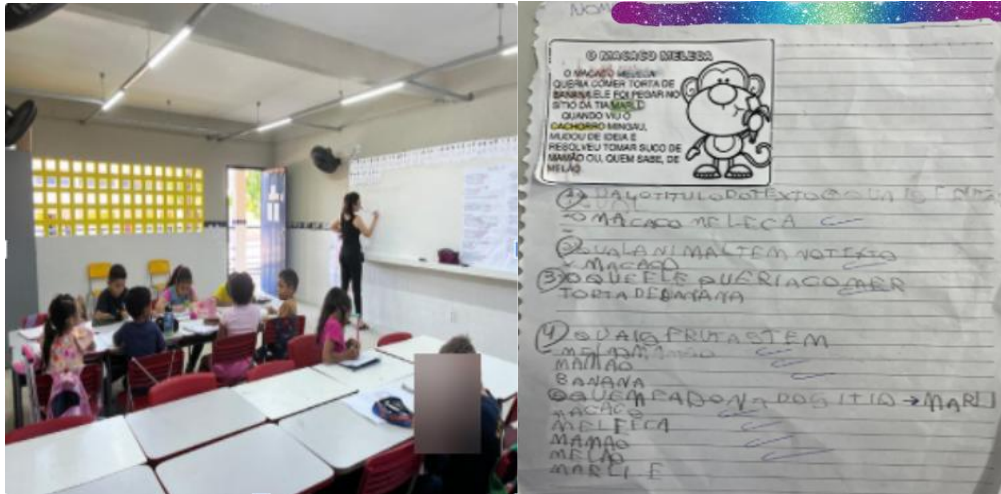
Trata-se de uma estratégia em que a mediação pedagógica consistiu em direcionar o olhar do estudante para o texto, indicando que as respostas não dependem apenas da memória ou da explicação oral do professor, mas podiam ser encontradas no material escrito que estava sendo utilizado.

Nas aulas observadas, essa estratégia de mediação se manifestava quando as professoras solicitavam que os estudantes retornassem ao texto para procurar pistas, palavras ou trechos que ajudassem na resolução das atividades. Desse modo, a mobilização dos conhecimentos anteriores não se restringia à lembrança do conteúdo já trabalhado, mas envolvia também o ensino de procedimentos, estratégias e técnicas em relação à leitura, especialmente aqueles relacionados à localização de informações no texto.

Ressaltamos, assim, que leitura, compreensão e escrita passavam a ser articuladas na realização da tarefa escolar diante das observações discorridas neste subtópico, e que, conforme Freitas, Dainez e Carvalho (2021, p. 153) apontaram, “é dentro da escola, intervindo no miúdo das relações de ensino, que se sustenta a luta pelo direito ao conhecimento sistematizado que têm todas as crianças, com ou sem deficiência”.

Na turma da professora Bell, esse movimento apareceu durante o trabalho com o texto *O Macaco Meleca*, utilizado em atividades de leitura e interpretação. Após a leitura coletiva do texto, a docente elaborou perguntas de compreensão que não estavam presentes no material didático e as registrou na lousa para orientar a atividade de interpretação. A cena observada mostra a professora escrevendo cuidadosamente cada pergunta no quadro enquanto os estudantes acompanhavam atentos e aguardavam para copiá-las no caderno.

Figura 1 – Professora Bell, registrando na lousa as perguntas de interpretação do texto *O Macaco Meleca* e ao lado a atividade de Kiusam



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Depois de concluir o registro das perguntas, a professora solicitou que os estudantes as copiassem no caderno e explicou que as respostas poderiam ser encontradas no próprio texto que havia sido lido anteriormente.

As perguntas elaboradas pela professora foram: *Qual é o título do texto? Qual animal aparece no texto? O que ele queria comer? Quais frutas aparecem no texto? Quem é a dona do sítio?*

Após a cópia dessas questões, a professora iniciou o momento de interpretação e orientou as crianças a relerem o texto para localizar as respostas. Durante essa atividade, ela se aproximou da mesa de Kiusam para acompanhar sua participação na resolução das perguntas.

Inicialmente, ao responder à pergunta "*Qual animal aparece no texto?*", o estudante localizou no texto a palavra "*macaco*", indicando que havia identificado a informação solicitada. No entanto, quando a pergunta passou a exigir maior precisão

– *O que ele queria comer?* –, o estudante respondeu “*banana*”, identificando apenas parte da informação presente na narrativa, visto que o texto indicava que o personagem queria comer torta de banana.

Após isso, a professora deu seguimento com outra intervenção utilizando releitura orientada do trecho, o estudante ampliou sua resposta para “*torta de banana*”, demonstrando que havia localizado a informação completa no texto. Nesse episódio, observamos que a mediação docente ocorreu por meio da orientação da leitura e do direcionamento da atenção da criança para o trecho do texto em que a resposta se encontrava. A resposta inicial do aprendiz revelou uma aproximação parcial com o conteúdo da narrativa; entretanto, é a partir da mediação da professora, da releitura orientada que ele identificou a informação completa.

A orientação da professora para que o estudante retornasse ao texto e procurasse nele a resposta indicou que a atividade de leitura passou a funcionar como um suporte para a mobilização da memória. Nesse movimento, a criança não é conduzida apenas a recordar uma informação previamente explicada, mas a reconstruí-la na interação com o texto e com a mediação docente.

Nessa perspectiva, observamos uma aproximação com a discussão apresentada por Smolka (2000), ao argumentar que a memória não deve ser entendida apenas como uma faculdade individual, mas como um processo que se constitui nas práticas sociais e discursivas.

Desse modo, lembrar implica participar de atividades de linguagem nas quais os sujeitos reorganizam sentidos e experiências. Assim, quando a professora orientou o estudante a reler o trecho e localizar a informação no texto, ela criou condições para que a memória se articulasse à atividade de leitura, permitindo que o estudante reconstruísse o sentido da informação no próprio material escrito.

Na prática da professora Jarid, essa subcategoria também se evidenciou quando a docente conduziu os estudantes a localizarem informações diretamente no texto do livro didático. Durante a observação realizada com a atividade da canção “*Asa Branca*”, presente no PNLD (páginas 108 e 109) (Silvestre, 2023b), os estudantes deveriam responder a perguntas de interpretação a partir das informações apresentadas no texto. Na primeira questão da atividade, perguntava-se quem havia escrito a canção e em qual álbum musical ela poderia ser encontrada. Itamar demonstrou dificuldade para identificar essas informações.

Ao perceber a situação do estudante, a professora aproximou-se e orientou que ele retornasse ao texto da página anterior, indicando o trecho em que a resposta poderia ser encontrada. Posteriormente, diante da dificuldade da criança em registrar a resposta por escrito, a professora decidiu registrar a informação na lousa para que os estudantes pudessem copiá-la.

Nesse episódio, a mediação ocorreu em dois movimentos complementares. Inicialmente, a professora orientou o estudante a procurar a resposta no texto, mobilizando sua atenção para o material escrito. Em seguida, ao perceber a dificuldade de registro escrito, ofereceu suporte adicional ao registrar a resposta na lousa, possibilitando que o estudante acompanhasse a atividade por meio da cópia.

A orientação da professora para que o estudante retornasse ao texto e localizasse nele as informações necessárias para responder às perguntas evidenciou um movimento de organização da atenção mediado pela interação pedagógica. Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, a atenção voluntária não se desenvolve de forma voluntária, mas se concebe de processos de mediação social que orientam a atividade da criança diante de determinadas tarefas.

Nesse viés, Leite e Tuleski (2011) trazem que as funções psicológicas superiores surgem inicialmente no plano das relações sociais e, posteriormente, são internalizadas pelo indivíduo.

Em complemento teórico, Poulin (2024), quando se refere às práticas de como solicitar que o estudante reformule a tarefa com suas próprias palavras, recomenda questionar frequentemente sua compreensão, verificar o seguimento das orientações e propor a reorganização das informações, sendo estes movimentos fundamentais para favorecer a retenção e a compreensão do conteúdo.

Desse modo, quando a professora Jarid indicou o trecho do texto, solicitou a releitura e conduziu o olhar de Itamar para a informação relevante, ela atuou diretamente na organização da atenção da criança.

Durante a prática de Bell, a mediação se concentrou na interação direta entre Kiusam e o texto, favorecendo a releitura e a busca ativa da informação. Já na prática de Jarid, embora o texto seja inicialmente mobilizado como fonte de informação, a mediação deslocou-se posteriormente para a lousa, quando a professora registrou a resposta para garantir a participação de Itamar na atividade.

Essa diferença expressou formas distintas de conduzir a atividade pedagógica. Enquanto Bell manteve o foco na exploração do texto como fonte de

informação, Jarid introduziu um apoio adicional que busca dar continuidade à atividade diante das dificuldades apresentadas pelo estudante.

Assim, a mobilização dos conhecimentos anteriores associada à localização das respostas revelou um movimento de mediação que buscou aproximar as duas crianças com DI do texto e orientá-los na identificação das informações necessárias para compreender e responder às atividades propostas. Ainda que mobilizada em contextos distintos na interpretação de um texto narrativo ou na resolução de questões do livro didático, essa estratégia evidenciou a atuação do professor na organização das condições de leitura e na construção do sentido do texto no contexto da sala de aula comum.

Esse movimento analítico permitiu compreender que a mobilização de conhecimentos anteriores não se limitou à evocação de conteúdos já trabalhados, mas envolveu também a estruturação de procedimentos cognitivos e linguísticos necessários à realização da atividade de leitura.

Diante disso, as estratégias observadas dialogam com as práticas de explicação mobilizadas pelas professoras no desenvolvimento das atividades de leitura e escrita, aspecto que é discutido na subseção seguinte. Nesse contexto, passamos à análise da estratégia de explicação no conjunto das estratégias de mediação identificadas nesta pesquisa.

5.1.2 Explicação no conjunto das estratégias de mediação identificadas nesta pesquisa

De acordo com análise dos resultados, a recorrência dessa categoria no *corpus* empírico evidenciou sua relevância como unidade de registro no interior da prática observada, respondendo ao objetivo específico de caracterizar as estratégias de mediação de leitura e escrita no contexto da inclusão de crianças com deficiência intelectual.

A explicação ocorria como uma ação intencional da professora voltada a tornar mais compreensíveis os conteúdos, os textos, os comandos das atividades e os elementos constitutivos do sistema de escrita. Em sala de aula, essa estratégia se manifestava quando as docentes retomavam oralmente aspectos do texto, detalhavam características dos gêneros trabalhados, esclareciam palavras,

orientavam a compreensão do enunciado e explicitavam relações entre o que estava sendo lido, falado e escrito.

Desse modo, a explicação não se limitava a uma fala expositiva desvinculada da ação dos estudantes, mas se articulava às interações estabelecidas no decorrer da aula, assumindo diferentes formas conforme o conteúdo, o gênero textual e a necessidade da turma ou da criança com deficiência intelectual. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva histórico-cultural, na medida em que o ensino é entendido como um processo mediado que orienta, nomeia, explica e atribui significados. Acerca disso, Oliveira (1997) destaca que a ação pedagógica intencional é constitutiva do processo de desenvolvimento, justamente porque introduz a criança em modos culturalmente elaborados de pensar e agir. No caso da alfabetização, essa mediação se torna ainda mais significativa, pois envolve a apropriação da linguagem escrita como prática cultural complexa.

No contexto da educação inclusiva, essa estratégia ganha maior densidade, sobretudo quando se trata de crianças com deficiência intelectual. Nesse sentido, destacamos os apontamentos de Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) quando sinalizam que a mediação pedagógica no processo de aquisição da escrita exige do professor intervenções sensíveis, precisas e ajustadas às possibilidades de participação do estudante. Além disso, apontamos as contribuições de Paixão (2018) e Dantas (2019) ao enfatizarem que a mediação com foco na linguagem escrita precisa ser construída em interação com o sujeito, respeitando seus tempos de elaboração e favorecendo sua inserção nas práticas sociais da escrita. Isso evidencia que a explicação, quando articulada a outras estratégias de mediação, pode ampliar as condições de acesso da criança com deficiência intelectual à leitura, à escrita e à compreensão dos textos trabalhados em sala.

Dito isso, cabe destacar que, no interior dessa categoria, foram identificadas quatro subcategorias: 5.1.2.1 Explicação das características textuais para auxiliar a compreensão e explicação sobre a semântica das palavras; 5.1.2.2 Explicação dos conteúdos e atividades; e 5.1.2.3 Explicação sobre o texto. A seguir, procedemos à análise da primeira delas.

5.1.2.1 Explicação das características textuais para auxiliar a compreensão e sobre semântica das palavras

Nesta subcategoria, a explicação das características textuais para auxiliar a compreensão semântica das palavras apresentou um total de 61 ocorrências no conjunto dos dados analisados, sendo 42 registros nas aulas da professora Bell e 19 nas aulas da professora Jarid. Isso indicou que essa estratégia de mediação manteve maior presença na prática da professora Bell, evidenciando uma maior frequência de intervenções voltadas à explicitação de elementos do texto e ao esclarecimento do significado das palavras durante as atividades de leitura.

Aqui, destacamos a estratégia em que a docente procurou tornar visível para os estudantes as características formais e discursivas do texto, favorecendo não apenas o contato com a leitura, mas a compreensão acerca de como o texto se organizava e produzia sentido. Sobre isso, Soares (2023) defende que a alfabetização envolve a compreensão do texto em uso social, e não apenas de seus aspectos formais. Na prática da professora Bell, essa estratégia foi observada de maneira mais recorrente durante o trabalho com o poema-canção “Aquarela”. Após a colagem e leitura do texto na lousa, a professora iniciou um momento de explicação coletiva, no qual chamou a atenção das crianças para as características do gênero.

Nesse contexto, Bell explicou que se tratava de um texto organizado em partes menores, mostrou os versos, indicou as estrofes e conversou com os estudantes sobre a presença de rimas e a forma como o texto se apresentou na lousa. Ao fazer isso, buscou não apenas nomear tais elementos, mas fazer com que as crianças os percebessem concretamente no próprio texto. Durante esse momento, estabeleceu um diálogo com os estudantes e também com Kiusam, a criança informante com deficiência intelectual. A cena observada pode ser assim reconstituída.

T 1 - Professora Bell: *Olhem para o texto. Vocês perceberam que ele não está escrito como uma história comum? Ele está dividido em pedacinhos. Cada linha dessa é um verso. E quando juntamos vários versos, temos uma estrofe. (Alguns estudantes observam o texto exposto na lousa.)*

T 2 - Professora Bell: *Kiusam, olha aqui comigo. Tá vendo essas linhas? Isso aqui é igual uma história comprida ou está separado?*

T 3 - Kiusam: *Tá separado.*

T 4 - Professora Bell: *Isso. Está separado em versos. E vocês perceberam que algumas palavras têm sons parecidos no final? Isso é rima.*

Ao longo da explicação, Bell retomava trechos do texto e fazia pausas para dialogar com as crianças (T1), assim como fez especificamente com Kiusam (T2) e (T4). Quando surgiam dúvidas, esclareceu novamente, voltando ao texto e apontando para os elementos visuais e sonoros que caracterizavam o poema-canção (T2) e (T4).

Nessa condução, percebemos que a explicação das características textuais não aconteceu dissociada da leitura, mas integrada a ela, de modo que os estudantes pudessem construir um olhar mais atento para a forma do texto. Ainda na prática da professora Bell, a docente realizou a leitura do título do texto, em um momento de predição, e, logo após, perguntou às crianças o que imaginavam que o texto poderia tratar a partir da palavra *aquelela*, incentivando os estudantes a relacionarem o título às experiências que possuíam com desenhos e pinturas: T 1 - Professora Bell: *“Antes da gente começar a leitura, vamos olhar só para o título. Está escrito Aquarela. O que vocês acham que esse texto pode falar?”*.

Alguns estudantes levantaram hipóteses, mencionando desenhos, cores e pinturas. A professora acolheu as respostas e explicou que o texto falava de imaginação, de desenhos e das histórias que podem surgir quando alguém começa a desenhar.

Após a leitura da primeira estrofe, Bell iniciou uma explicação que buscava aproximar a turma do sentido do texto. Em vez de limitar a atividade à identificação de rimas ou à leitura mecânica dos versos, ela procurou mostrar que o poema também conta uma história: T 2 - Professora Bell: *“Vocês perceberam que aqui aparece uma criança desenhando? Quando a gente começa a desenhar, a gente pode imaginar muitas coisas”*.

Nesse momento, a professora relacionou a primeira estrofe ao ato de desenhar e explicou que o texto apresentava uma criança que gostava de imaginar e criar histórias por meio do desenho. Ao avançar para a segunda estrofe, retomou o que havia sido discutido anteriormente e estabeleceu uma ligação de sentido entre as partes do poema: T 3 - Professora Bell: *“Olhem agora essa parte. O que acontece quando a criança continua desenhando?”*; T 4 - Um aluno: *“Ela começa a imaginar que pode viajar”*.

Um outro estudante comentou que o desenho parecia virar um avião. Em seguida, a professora confirmou essa interpretação e explicou que o poema mostrava a imaginação da criança se transformando em uma viagem: T 5 - Professora Bell: *“Está vendo? Primeiro ela desenha, depois o desenho vira uma viagem”*.

Na estrofe seguinte, Bell voltou a dialogar com as crianças para mostrar que a narrativa continuava se desenvolvendo.

T 6 - Professora Bell: *E agora? O que acontece quando ela viaja?*

T 7 - Estudante: *Ela conhece outros lugares.*

T 8 - Professora Bell: *Isso mesmo. E quando a gente viaja, o que pode acontecer também?*

T 9 - Outro estudante: *Fazer amigos tia.*

Nesse diálogo apresentado, a professora explicou que o poema mostrava como a imaginação da criança possibilitava conhecer lugares e pessoas diferentes, construindo uma espécie de história ao longo das estrofes.

Ao final da leitura, Bell voltou-se para Kiusam e propôs um pequeno reconto oral, procurando verificar como o estudante havia compreendido o texto.

T 10 - Professora Bell: *Kiusam, vamos lembrar da história do poema. Primeiro, o que a criança faz?*

T 11 - Kiusam: *Desenha.*

T 12 - Professora Bell:

T 13 - *Depois o que acontece com o desenho?*

T 14 - Kiusam: *Vira avião.*

T 15 - Professora Bell: *E depois?*

T 16 - Kiusam: *Viaja... e faz amigo.*

Nesse bloco de diálogo, observamos que a professora conduziu o estudante a reconstruir o sentido do texto por meio da oralidade, retomando as relações entre as estrofes e evidenciando as características do texto, ou seja, que o poema, além das rimas, apresenta uma sequência de acontecimentos (T10), (T13) e (T15). A explicação textual apareceu, portanto, como uma forma de organizar a compreensão da narrativa implícita no poema.

Esse conjunto de diálogos tem respaldo nos postulados teóricos de Vygotsky (2022), o teórico comprova que existe um sujeito para além da deficiência e que o *defeito* impulsiona outras vias de desenvolvimento e as interações sociais agem nos avanços cognitivos superiores.

Na turma da professora Bell, ainda durante o trabalho com o poema-canção “Aquarela”, após a leitura coletiva do texto, a docente passou a deter-se em algumas palavras que considerou menos familiares ao repertório das crianças. Nesse momento, a professora Bell chamava os estudantes pelo nome e perguntava o que entendiam por determinadas palavras presentes nos versos. Percebemos, nesse

episódio, o questionamento da professora sobre o significado da palavra *grená*, presente em um dos trechos do poema. O diálogo estabelecido com a turma e com Kiusam ocorreu da seguinte maneira:

T 1 - Professora Bell: *Aqui no verso da estrofe aparece a palavra grená. Alguém sabe o que significa grená?* (Alguns estudantes permanecem em silêncio. A professora chama Kiusam.)

T 2 - Professora Bell: *Kiusam, o que você acha que quer dizer essa palavra?*

T 3 - Kiusam: *Grande.* (A professora levanta levemente as sobrancelhas e alguns estudantes sorriem.)

T 4 - Professora Bell: *É... o avião realmente é grande, mas grená não quer dizer grande. Grená é uma cor. É um tipo de vermelho, um vermelho mais escuro.*

Ao perceber a reação das crianças, a professora conduziu a situação de forma cuidadosa, evitando constranger o estudante e transformando o momento em uma oportunidade de aprendizagem para todos (T4).

Em seguida, prosseguiu com a explicação de outros termos presentes no texto, especialmente quando apareciam nomes de lugares que também estavam distantes da experiência cotidiana das crianças: T1 - Professora Bell: *“Aqui o texto fala de Havaí, Pequim e Istambul. Esses nomes são de lugares do mundo. São cidades ou países que ficam em outras partes do planeta”.*

No momento da realização da atividade, a professora apontou para um mapa-múndi presente na sala e mostrou aproximadamente onde esses lugares se localizavam, ampliando o contexto da explicação.

Durante essa intervenção, Kiusam permaneceu atento, acompanhando a explicação com o olhar voltado para a professora e para o mapa. Esse episódio revelou que a explicação semântica apareceu articulada à construção de significados no interior da leitura do texto.

Ao esclarecer palavras como *“grená”* e nomes de lugares desconhecidos, a professora possibilitou que os estudantes ampliassem seu vocabulário e compreendessem melhor o universo simbólico apresentado pelo poema. Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem das palavras envolveu mais do que a memorização de significados isolados.

Essa intervenção da professora Bell com Kiusam dialoga com a perspectiva de Vygotsky (2007), na qual a linguagem não é apenas meio de comunicação, mas também meio de organização do pensamento. Ao nomear e explicar os elementos do

texto, foram oferecidos aos estudantes instrumentos simbólicos para que pudessem compreender e operar com esse objeto cultural.

De modo semelhante, Pino (2010) ressalta que a criança se constitui na relação com o meio social mediado, e que a ação educativa se realiza justamente quando o outro introduz a criança em formas culturais de significação. Nesse caso, ao explicar verso, estrofe e rima, Bell não apenas ensinou um conteúdo, mas favoreceu a apropriação de modos de leitura próprios da cultura escrita.

Na prática da professora Jarid, a explicação das características textuais apareceu durante o trabalho com a fábula “Amigo da Onça”. Nessa aula, a docente iniciou a atividade apresentando o texto e explicou às crianças que ele se organizava como uma fábula.

Para isso, chamou atenção dos estudantes com relação aos personagens, a presença de animais e a moral da história, explicitando características próprias desse gênero textual. No decorrer da aula, Jarid dialogou com as crianças e, em seguida, voltou-se para Itamar, a criança informante com deficiência intelectual, tentando verificar sua compreensão do texto e de suas características. A cena observada pode ser apresentada da seguinte forma: T1 - Professora Jarid: “O título da história é Amigo da Onça. Vocês já ouviram essa expressão?”.

Alguns estudantes disseram que não. A professora explicou que se trata de uma expressão usada quando alguém finge ser amigo, mas acaba prejudicando o outro.

T 1 - Professora Jarid continua: *Esse texto é uma fábula. Vocês lembram o que tem numa fábula? Os personagens costumam ser animais, mas eles falam e agem como gente. (Volta-se para Itamar.)*

T 2 - Professora Jarid: *Itamar, você entendeu o que é a moral da história? (Itamar permanece em silêncio, com o olhar fixo na professora.)*

T 3 - Professora Jarid: *Moral da história é o ensinamento que o texto deixa pra gente. Quando alguém diz que fulano é amigo da onça, quer dizer que não é um amigo de verdade, que é alguém que atrapalha, que coloca o outro em situação difícil. (Itamar continua em silêncio.)*

T 1 - Professora Jarid segue: *Então, o que vocês entenderam da história?*

Alguns estudantes levantaram a mão e comentaram o comportamento dos personagens. Nessa intervenção pedagógica, a professora se voltou para a construção do sentido da narrativa ou do poema, procurando apoiar os estudantes na compreensão do que o texto comunica. Nas aulas observadas, essa estratégia esteve associada a momentos em que as docentes relacionavam diferentes partes do texto,

retomavam ideias expressas em estrofes ou trechos da narrativa e procuravam explicitar para as crianças o encadeamento de acontecimentos ou imagens presentes na leitura.

Em termos pedagógicos, trata-se de uma mediação voltada para a construção da compreensão textual, processo que envolveu a articulação entre o que o texto diz, o que o leitor já sabe e o modo como essas informações se conectavam durante a leitura. Foram aprofundadas ainda as características do gênero textual fábula, destacando que nesse tipo de narrativa os personagens costumam ser animais que falam e agem como pessoas e que a história geralmente traz um ensinamento. Nesse momento, voltou-se para Itamar e perguntou diretamente sobre sua compreensão: T 5 - Professora Jarid: *“Itamar, qual ensinamento você acha que essa história trouxe?”*.

Após alguns segundos de silêncio, o estudante respondeu: T 6 - Itamar: *“O lobo quer enganar a onça”*.

Embora a resposta não correspondesse exatamente à moral da narrativa, ela revelava que o estudante havia compreendido um aspecto importante do conflito presente na história (T6). A professora acolheu a resposta e retomou a explicação para a turma: T 7 - Professora Jarid: *“Isso mesmo, tem personagem que tenta enganar o outro. Por isso a história ensina que a gente precisa ter cuidado com quem parece amigo, mas não é”*.

Nesse episódio, a explicação textual apareceu como tentativa de organizar coletivamente o sentido da narrativa e explicitar o ensinamento presente na fábula (T7). Após essa tentativa de explicação individual, a professora retomou a conversa com as crianças e concluiu oralmente que era preciso tomar cuidado com os *“amigos da onça”*, explicitando, assim, a moral da narrativa.

Nesse episódio, observamos que a explicação de Jarid se concentrou mais diretamente na identificação do gênero textual e em seus traços constitutivos, especialmente no que se refere à presença de animais-personagens e à moral da história para a turma (T1) e diretamente para Itamar (T2) e (T3).

Ainda que Itamar não tenha verbalizado uma resposta, a mediação da professora revelou a tentativa de aproximá-lo do sentido culturalmente compartilhado da expressão *“amigo da onça”* e da própria lógica da fábula (T2) e (T3).

Essa cena encontra ressonância nos resultados da pesquisa de Silva (2019), ao afirmar que, quando o professor atua com intencionalidade e reconhece as

possibilidades cognitivas do estudante com deficiência intelectual, isso pode favorecer significativamente sua aprendizagem, pois o processo de aquisição da escrita não se limita ao código, mas envolve a inserção da criança com DI em práticas de linguagem em que o texto é compreendido em sua organização e em seus sentidos. Ainda durante o trabalho com a fábula “Amigo da Onça”, a docente voltou sua atenção para algumas palavras destacadas pela própria editora no texto, consideradas mais complexas para os estudantes. Entre elas estavam “*atilado*” e “*atarentado*”. Após a leitura da fábula, Jarid iniciou um momento de explicação coletiva, perguntando às crianças se conheciam o significado dessas palavras.

T 1 - Professora Jarid: No texto aparece a palavra atilado. Alguém sabe o que quer dizer? (Alguns estudantes arriscam respostas.)

T 2 - Professora Jarid: Atilado quer dizer esperto, sagaz, alguém que percebe as coisas rapidamente.

Em seguida, a professora voltou-se para a palavra “*atarantado*”, que também aparece destacada no texto: T 3 - Professora Jarid: “*E essa palavra aqui: atarantado. O que vocês acham que significa?*”.

Após ouvir algumas tentativas das crianças, a professora explicou que a palavra poderia indicar alguém confuso, desorientado, que não sabe bem o que fazer em determinada situação. Nesse momento, aproximou-se de Itamar e retomou o significado da palavra.

T 4 - Professora Jarid: Itamar, lembra da palavra que eu acabei de explicar? Atarentado. O que significa?

T 5 - Itamar: Não sei.

T 6 - Professora Jarid: Eu acabei de falar... quer dizer alguém confuso, meio perdido.

T 7 - Itamar: Diz de novo... eu não sei.

Diante da dificuldade do estudante, a professora voltou ao texto e releu o trecho em que a palavra aparecia, substituindo-a momentaneamente pelo significado durante a leitura: T8 - Professora Jarid: “*Vamos ler outra vez. Aqui está dizendo que o personagem ficou atarantado, ou seja, ficou confuso*”.

Em seguida, apontou para o destaque ao lado da palavra no livro, onde o significado já estava indicado: T 9 - Professora Jarid: “*Está vendo aqui do lado? Aqui explica o que significa*”.

Depois de reler o trecho, perguntou novamente ao estudante, apontando para a indicação presente no livro: T 10 - Professora Jarid: “*Então, Itamar, o que quer dizer atarantado?*”.

Mesmo diante da repetição da explicação, o estudante permaneceu hesitante, revelando que a compreensão da palavra ainda não estava consolidada (T7). Esse episódio evidenciou como a explicação semântica, embora necessária, nem sempre é suficiente para garantir a apropriação imediata do significado pelas crianças.

Assim, Paixão (2018) argumenta que a mediação para a apropriação da linguagem escrita precisa considerar a construção de significados e a participação do sujeito, e não apenas a execução de tarefas escolares. Nesse sentido, a explicação das características textuais pode ser entendida como uma estratégia que amplia as condições de leitura, especialmente quando associada ao diálogo, à escuta e à retomada do texto no contexto da sala comum.

No entanto, observamos que, na situação descrita, a explicação oferecida pela professora Jarid não se articulou de modo suficiente a práticas dialógicas ou a estratégias que favorecessem a elaboração ativa do significado pelo estudante, o que pode ter contribuído para a manutenção da hesitação observada.

A análise dessas práticas permitiu compreender que as explicações voltadas às características textuais, à compreensão textual e à semântica das palavras dos textos trabalhados nas aulas observadas constituem estratégias importantes de mediação.

Essa forma de mediação dialoga com a compreensão de leitura como construção de sentidos socialmente mediada. Nesse sentido, Solé (1998) destaca que compreender um texto implica estabelecer relações entre diferentes partes da leitura, mobilizar conhecimentos prévios e reconstruir o significado global da narrativa.

Nessa mesma direção, Street (2014) e Rojo (2012) defendem que as práticas de leitura na escola devem considerar o texto como prática social, inserindo as crianças em processos de interpretação que ultrapassem a simples decodificação. A análise também se aproxima das reflexões de Kleiman (2004a), quando a autora argumenta que o letramento envolve práticas de leitura em que o texto é compreendido em seus usos e sentidos.

No contexto da educação inclusiva, Oliveira (2016) destaca que a mediação pedagógica precisa favorecer a participação dos estudantes na construção do

significado do texto, especialmente quando se trata de crianças que necessitam de apoio mais explícito para compreender o que leem. Essa compreensão encontra ainda respaldo nas reflexões de Paulo Freire (2021), para quem o ato de ler envolve a articulação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo.

Desse modo, as práticas observadas mostram que a explicação voltada à compreensão textual e à semântica das palavras se constitui como uma estratégia relevante de mediação pedagógica. Nessa esteira, ao relacionar o texto às experiências dos estudantes e dialogar sobre os sentidos da narrativa, o professor oferece condições para que a leitura se torne um processo de interpretação da realidade. Diante disso, as práticas de Bell e Jarid demonstraram que a explicação das características textuais constituem uma forma relevante de mediação pedagógica no trabalho com leitura e escrita.

Em ambas as situações, o objetivo foi tornar mais compreensível para os estudantes a forma como o texto se organiza, favorecendo sua aproximação com a cultura escrita e da explicação sobre a semântica das palavras. Nessas situações, as professoras Bell e Jarid interrompiam a leitura ou a atividade para esclarecer sentidos, ampliar o vocabulário dos estudantes e favorecer a compreensão do texto em circulação na aula.

De acordo com Vygotsky (2007), o significado das palavras constitui uma unidade fundamental da relação entre pensamento e linguagem, pois é por meio delas que os sujeitos organizam e elaboram conceitos. Nesse sentido, como já sinalizado neste estudo, quando o professor discute o significado das palavras em situações concretas de leitura, favorece a formação de novas relações semânticas e amplia as possibilidades de compreensão da criança com DI.

Desse modo, embora as práticas observadas se aproximem da perspectiva vygotskiana ao reconhecerem a centralidade do significado na aprendizagem, elas também revelam limites com relação à construção compartilhada desses sentidos.

Para deixar mais compreensível o que possivelmente esteja ausente da prática docente das professoras, explicitamos as discussões das pesquisas de Santos e Cavalcante (2023), as quais trazem reflexões sobre a mediação pedagógica no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. As autoras sinalizam que tal mediação demanda ações intencionais do professor, com intervenções planejadas, adaptações pedagógicas e uso de diferentes estratégias que

favoreçam a participação, a compreensão e o desenvolvimento das funções cognitivas desses estudantes.

Assim, a explicação das palavras não se restringiu a uma definição isolada, mas envolveu a criação de condições para que o estudante estabelecesse relações entre a palavra, o contexto do texto e sua própria experiência. As práticas observadas indicam que a explicação sobre a semântica das palavras constituiu uma estratégia recorrente nas aulas das duas professoras.

Na sequência, analisamos a subcategoria *explicação dos conteúdos e atividades*, na qual a mediação explicativa se volta para a orientação das tarefas, dos procedimentos e da organização das atividades propostas em sala de aula.

5.1.2.2 *Explicação dos conteúdos e atividades*

Esta subcategoria apresentou 45 ocorrências, sendo 27 registros nas aulas da professora Bell e 18 nas aulas da professora Jarid. Esse dado indica que, nas duas turmas observadas, a mediação explicativa incidiu de forma recorrente sobre a condução das tarefas, sobre os conteúdos em estudo e sobre os modos de realização das atividades propostas.

Nesta, são abordadas situações em que não apenas se informou o que devia ser feito, mas também se explicitou o conteúdo, se modelaram os procedimentos, se orientou a atenção dos estudantes e se ofertou suporte para que a atividade pudesse ser realizada.

Na prática da professora Bell, essa estratégia apareceu de forma mais articulada à perspectiva do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Em uma das observações, após a leitura compreensiva do texto “Onde está a margarida?”, a professora não interrompeu a sequência didática para tratar leitura e escrita como dimensões separadas.

Ao contrário, partiu da compreensão do texto para desenvolver uma atividade voltada à reflexão sobre palavras presentes na narrativa, articulando o entendimento do texto ao trabalho com letras, sons, sílabas e formação de palavras.

Nesse momento da aula, Bell retomou o texto que estava na lousa e destacou as palavras “*Margarida*” e “*cavaleiros*”. A partir delas, explicou às crianças que as letras possuem nomes e também ajudam a produzir sons nas palavras: T1 -

Professora Bell: “*Vamos olhar para a palavra Margarida. Quem consegue dizer o nome das letras?*”.

As crianças começaram a nomear algumas letras, e a professora foi retomando a palavra inteira: T2 - Professora Bell: “*Agora vamos ver os sons. A letra tem nome, mas também ajuda a formar um som na palavra. Vamos falar devagar*”.

Em seguida, Bell repetiu o procedimento com a palavra cavaleiros e passou à separação silábica. Ao perceber que Kiusam precisava de apoio mais concreto, a professora recorreu ao uso dos dedos para ajudá-lo a perceber a segmentação.

T3 - Professora Bell: Kiusam, vamos separar com os dedos. Quantos pedacinhos você ouve em Mar-ga-ri-da? (À medida que a professora fala, Kiusam acompanha com os dedos.)

T4 - Kiusam: Tia tem Quatro.

T5 - Professora Bell: Isso. Cada pedacinho desse é uma sílaba.

Depois desse último diálogo, a professora ampliou a explicação ao colocar em comparação na lousa as palavras: “cavaleiro” e “cavalheiro”, mostrando que palavras próximas do ponto de vista gráfico e sonoro podem ter sentidos diferentes.

Nessa situação, a explicação do conteúdo nasceu do próprio texto e se desdobrou em reflexão sobre a escrita, o que se aproxima da compreensão de Morais (2005a, 2005b) de que a escrita alfabética é um sistema notacional, cuja apropriação exige análise de letras, sílabas, fonemas e regularidades.

Assim, a explicação após o diálogo organiza a atenção, orienta a comparação e favorece a análise da escrita. A mediação de Bell não se encerrou nessa explicação, deu continuidade à atividade proposta no livro do SEFE (Gabardo, 2020), lendo o comando, interpretando com as crianças e passando a orientar cada item.

Na primeira questão, ligada à representação da ideia principal, pediu que os estudantes desenhassem aquilo que compreenderam do texto. Depois, chamou a atenção para a comparação entre os desenhos, favorecendo a observação da leitura produzida por cada criança.

T1 - Professora Bell: Kiusam, olha o seu desenho e agora olha o do colega. Está igual ou diferente? (Kiusam mostra o desenho ao colega e olha para o desenho ao lado).

T2 - Colega: Tá diferente.

T3 - Kiusam: Tá mesmo.

Nesse momento, a professora criou uma situação em que a compreensão textual se desdobrou em comparação de produções, mostrando que a leitura do texto pode gerar representações diferentes.

Em outro momento da aula, a docente pediu que as crianças retornassem ao texto para marcar palavras que se repetiam, reforçando mais uma vez a articulação entre leitura, observação da escrita e compreensão do enunciado da atividade que encontrou-se no (T1).

Essa prática se aproximou das discussões de Gomes e Morais (2022), ao evidenciarem que crianças com deficiência intelectual podem avançar na apropriação do sistema de escrita quando participam de práticas pedagógicas intencionais, que articulam apoio, reflexão sobre a língua e atividades com sentido.

No caso de Bell, a explicação dos conteúdos e das atividades apareceu como mediação que auxiliou a criança a perceber relações entre texto, palavra, sílaba, letra, som e significado.

Na prática da professora Jarid, a explicação dos conteúdos e das atividades também esteve presente, embora em uma organização diferente. Em uma das observações, após o trabalho com a fábula “Amigo da Onça”, a professora seguiu a sequência do livro didático e passou à atividade *Rever ideias*, cujo foco já não estava diretamente ligado ao texto lido anteriormente.

Nesse ponto, percebemos uma ruptura na continuidade entre a leitura literária e o conteúdo da atividade. Ainda assim, Jarid buscou explicar os conteúdos e orientar os estudantes para a realização dos exercícios propostos. A professora iniciou pedindo leitura silenciosa, insistindo várias vezes nesse procedimento.

Posterior a isso, leu a atividade para o grupo, esperou alguma resposta dos estudantes e anunciou que escreveria na lousa para os que ainda não sabiam ler com autonomia. Ao mesmo tempo, reforçou que é preciso prestar atenção, porque se tratava de conteúdo de prova. Quando passou para a questão quatro, aproximou-se de Itamar e voltou-se para o uso de S e SS.

O diálogo observado mostra que a professora procura instigá-lo a responder, mas também valida ou corrige sua tentativa imediatamente.

T1 - Professora Jarid: Vamos fazer juntos. Aqui você vai colocar S ou SS. Tenta primeiro. (Itamar aponta para a palavra e olha para a professora, esperando sua reação.)

T2 - Professora Jarid: É com S ou com SS? Olha direitinho.

Em alguns momentos, a professora pediu que a criança fizesse sozinha, antes, em outros, aprovou ou corrigiu a resposta e depois retornou ao grupo maior para explicar o conteúdo (T1). Mais adiante, ao tratar dos dígrafos, passou a nomear o conteúdo para as crianças e explicou oralmente que se tratava do encontro de duas letras para representar um único som.

Depois, voltou à mesa de Itamar e o incentivou a ler palavras do quadro, como “chuvisco”, “galho”, “ninho”, “nascer”, “cresça”, “passarinho”. A criança apresentou dificuldade, e Jarid retomou a explicação, agora associada à tentativa de leitura. No conteúdo seguinte, relacionado ao uso de M ou N, a lógica se repetiu: a professora explicou, demonstrou e pediu que as crianças respondessem à atividade no livro adotado.

Na última questão, retornou ao conteúdo dos dígrafos, mas sem estabelecer relação explícita com o texto literário trabalhado anteriormente. Essa prática revelou uma mediação em que a explicação dos conteúdos e das atividades se organizou principalmente em torno da revisão de aspectos ortográficos e fonográficos.

Houve um esforço evidente da professora em tornar o conteúdo acessível aos estudantes, sobretudo àqueles que ainda não leem e escrevem com autonomia. Entretanto, observamos também que a atividade centrou-se na resposta esperada, em vez de considerar a construção de um percurso de reflexão mais contextualizado.

Esse aspecto merece atenção, porque a apropriação da escrita alfabética ganha maior força quando articulada a práticas significativas de leitura e produção de sentido, como argumenta Soares (2003, 2023).

De modo semelhante, Moraes (2005a, 2005b) destaca que refletir sobre o SEA é fundamental, mas essa reflexão precisa favorecer a compreensão do funcionamento da escrita, e não apenas a aplicação mecânica de respostas.

Ao observarmos a perspectiva histórico-cultural, podemos dizer que a explicação de Jarid também atua sobre a cognição da criança ao orientar a atenção, oferecer pistas e apoiar tentativas de resposta (VYGOTSKY, 2007).

No entanto, o tipo de apoio que se observou era mais diretivo e mais imediatamente voltado à execução da tarefa. Isso não invalida sua importância, mas mostra uma diferença em relação à prática de Bell: enquanto Bell tendia a articular explicação, compreensão textual e reflexão sobre o sistema de escrita, Jarid

concentrou sua mediação mais na realização da atividade e na revisão de conteúdos ortográficos específicos.

Assim, em Bell a estratégia apareceu mais integrada ao texto, à compreensão textual e à apropriação do sistema de escrita alfabética, em uma sequência didática que seguia do sentido do texto à reflexão sobre palavras, sílabas, sons e letras. Em Jarid, a explicação também se fez presente, sobretudo na condução dos exercícios e na revisão de conteúdos ortográficos, mas de modo mais fragmentado em relação ao texto literário lido anteriormente.

Ainda assim, ressaltamos que, em ambas as práticas, a explicação constituiu um recurso importante de organização da atividade pedagógica, de sustentação da atenção dos estudantes e de apoio à participação da criança com deficiência intelectual no contexto da sala de aula comum.

Na sequência, discorreremos acerca da subcategoria *explicação sobre o texto*, em que a mediação explicativa recai mais diretamente sobre os elementos centrais da leitura, evidenciando como as professoras retomam o texto como objeto de fala, interpretação e reconstrução de sentidos.

5.1.2.3 *Explicação sobre o texto*

Nesta subcategoria, o foco se dirige para a intervenção pedagógica recaindo sobre a interpretação global do texto, suas relações com a cultura e os significados construídos pelos estudantes durante a leitura. A presente estrutura contou com um total de 20 ocorrências no conjunto dos dados analisados, sendo 12 registros nas aulas da professora Bell e 8 nas aulas da professora Jarid. Esses dados indicam que essa estratégia de mediação esteve presente nas práticas de ambas as docentes, ainda que com maior frequência na atuação da professora Bell.

Nos registros analisados, observamos que essa estratégia ocorreu em momentos em que as professoras retomavam o texto como objeto de fala, interpretação e contextualização, explicando aspectos da narrativa, das personagens ou das situações representadas.

Na turma da professora Bell, a explicação sobre o texto apareceu associada a uma preparação prévia para a leitura. Em uma das aulas observadas, a docente fixou na lousa o texto ampliado da canção “Onde está a margarida?”, presente no material didático da Editora SEFE (GABARDO, 2020), e solicitou que os estudantes

abrissem o livro na página correspondente. Antes da leitura, Bell chamou a atenção para o título, para as ilustrações e para a forma textual da canção, explicando que se tratava de um poema que também pode ser cantado.

Em seguida, realizou a leitura cantada, convidando os estudantes a acompanharem com o livro aberto. Após a leitura, a professora abriu espaço para o diálogo com as crianças: T1 - Professora Bell: *“O que vocês entenderam da história?”*

Entre as falas que surgiram, o estudante Kiusam afirmou: T2 - Kiusam: *“Tem que encontrar a Margarida”*.

A professora retomou a inferência do estudante para ampliar a explicação do texto: T3 - Professora Bell: *“Isso mesmo. Os cavaleiros estão tentando encontrar a Margarida. Ela está dentro do castelo e o muro é muito alto. Por isso eles precisam tirar as pedras para conseguir ver a princesa”*.

Em outro momento da explicação, Bell contextualizou a canção: T4 - Professora Bell: *“Essa música é muito antiga. Ela vem das brincadeiras de roda. As crianças cantavam enquanto brincavam de roda”*.

Em seguida, voltou ao título e estabeleceu uma relação com uma expressão popular.

T5 - Professora Bell: *Vocês já ouviram alguém dizer: Fulano apareceu igual a Margarida? Algumas crianças responderam que sim. A professora então se dirigiu a Kiusam.*

T6 - Professora Bell: *Kiusam, quando alguém diz isso, o que quer dizer?*

T7 - Kiusam: *Que apareceu.*

T8 - Professora Bell: *Isso. É quando alguém passa muito tempo sem aparecer e depois aparece de repente.*

No episódio analisado, a mediação realizada pela professora não se restringiu à decodificação do texto, mas articulou elementos narrativos, referências culturais e usos sociais da linguagem, ampliando as possibilidades de compreensão por parte dos estudantes (T4) e (T5). Ao incorporar as inferências produzidas pelas crianças ao longo da atividade, a docente deslocou o foco de uma leitura centrada na resposta correta para um processo de construção compartilhada de sentidos.

Essa condução didática abordada dialoga com a perspectiva dos letramentos sociais ao considerar que a leitura não se esgota no texto em si, mas se constitui nas relações que as pessoas estabelecem com ele em contextos concretos de uso. Nessa direção, Street (2014) sustenta que os significados são produzidos em práticas sociais situadas, atravessadas por experiências culturais e formas de

participação. Assim, ao valorizar as contribuições dos estudantes e integrá-las à compreensão do texto, a professora favoreceu uma leitura que se ancorou nas vivências das crianças, ampliando o alcance interpretativo para além da materialidade linguística.

Ainda considerando essa vivência, destacamos que Soares (2003) apontou o letramento como algo que envolve a inserção do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita, nas quais os textos circulam e adquirem significado no interior da cultura.

Jarid dialogou com a sua turma sobre o comportamento das personagens da história “Amigo da onça” que estava trabalhando: T1 - Professora Jarid: *“Vocês viram o que aconteceu na história? O amigo da onça fingia ser amigo, mas estava enganando”*.

Em seguida, relacionou o texto à convivência entre os estudantes: T2 - Professora Jarid: *“Na escola também acontece isso. Tem colega que diz que é amigo, mas fica falando por trás”*. Então, a professora olha para todos os estudantes da turma: T3 - Professora Jarid: *“A gente precisa tomar cuidado com quem anda”*.

Em seguida, retomou características do gênero textual: T4 - Professora Jarid: *“Essa história é uma fábula. Nas fábulas os personagens são animais, mas eles se comportam como pessoas. E sempre tem um ensinamento”*.

A professora então perguntou aos estudantes qual seria o ensinamento da história. Alguns responderam que era preciso tomar cuidado com amigos falsos. Em seguida, falou diretamente para Itamar: T5 - Professora Jarid: *“Itamar, o que você entendeu da história?”*

O estudante permaneceu em silêncio. A professora não esperou muito e falou: T6 - Professora Jarid: *“A história quer dizer que a gente precisa tomar cuidado com o amigo da onça”*.

Nesse episódio, observamos que a professora promove a interpretação do texto de maneira mais direta, apresentando o ensinamento da narrativa e relacionando-o às situações de convivência escolar (T5) e (T6).

Acerca disso, Kleiman (2004b) destaca que a leitura envolve a mobilização de conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses interpretativas por parte do leitor, sendo importante que o ensino da leitura favoreça a participação ativa dos estudantes na construção de sentidos.

Embora Jarid busque aproximar o texto da realidade dos estudantes ao relacionar a narrativa às relações de amizade na escola, a explicação tende a

antecipar o significado da história, conduzindo a interpretação para uma moral previamente estabelecida.

Face ao que foi discorrido, na prática de Bell, observamos que a explicação emerge em diálogo com as inferências dos estudantes, valorizando o texto como espaço de construção coletiva de sentidos. A professora articula leitura, cultura e linguagem, viabilizando que os estudantes participem da elaboração das interpretações. Já na prática de Jarid, a explicação assume um caráter mais diretivo, com foco na apresentação do ensinamento da narrativa e na orientação do comportamento esperado na convivência escolar.

Essas diferenças entre as professoras mostram que a estratégia de explicação sobre o texto pode assumir configurações diversas no contexto da alfabetização, ora ampliando o espaço de construção interpretativa dos estudantes, ora conduzindo de forma mais diretiva a interpretação da leitura.

Além dessas formas de mediação, os achados também evidenciaram situações em que as professoras buscavam incentivar o engajamento dos estudantes na realização das atividades, aspecto que se relaciona à categoria apresentada a seguir.

5.1.3 Motivação para realizar a atividade

A análise do conjunto dos dados provenientes das entrevistas e das observações em sala de aula permitiu identificar que a motivação para realizar a atividade constituiu uma estratégia de mediação recorrente nas práticas pedagógicas das professoras Bell e Jarid. Embora presente nas duas salas observadas, essa estratégia assumiu configurações distintas, revelando diferentes modos de sustentar a participação da criança com deficiência intelectual nas atividades de leitura e escrita.

De modo geral, a motivação apareceu nas práticas observadas por meio de ações docentes que buscavam sustentar o envolvimento do estudante com a atividade escolar. Ao analisarmos essa categoria, destacamos que a motivação para realizar a atividade se configura como uma estratégia mediadora que objetivou sustentar a participação da criança nas práticas escolares, criando condições para sua inserção nas atividades de leitura e escrita. Entretanto, essa motivação assume formas distintas nas duas práticas observadas, evidenciando diferentes modos de organização da mediação pedagógica.

A seguir, apresentamos a análise das três subcategorias que compõem essa estratégia, iniciando pela aproximação física com contato visual para auxiliar na resolução da atividade, na qual a motivação se materializa de maneira direta na proximidade da professora com o estudante durante a realização das tarefas. Logo após, tratamos do acolhimento da criança com deficiência intelectual para incluí-la nas atividades e na organização do espaço da sala de aula. Por fim, abordamos o encorajamento e a validação do esforço da criança.

5.1.3.1 Motivação para realizar a atividade com a aproximação física contato visual para auxiliar na resolução da atividade

Essa subcategoria apresentou 13 ocorrências, sendo nove registros nas aulas da professora Bell e quatro registros nas aulas da professora Jarid. Nesses episódios, a motivação para realizar a atividade se materializou por meio da aproximação física da professora ao estudante, acompanhada de contato visual e orientações diretas durante a realização da tarefa.

Temos aqui momentos em que as duas professoras participantes se deslocaram até a carteira da criança, se inclinavam, apontavam trechos do texto ou do exercício e estabeleceram um diálogo breve que orientava a continuidade da atividade. Nas aulas observadas das duas professoras, essa aproximação não se configurava apenas como auxílio pontual, mas como uma forma de retomar a atenção da criança e conduzi-la à tarefa proposta.

Na turma da professora Bell, esse movimento ocorreu em diferentes momentos das atividades de leitura e escrita. Durante a aula em que a turma realizava a leitura do poema “Aquarela”, após a produção de desenhos inspirados no texto, a professora aproximou-se da mesa de Kiusam, observou sua produção e estabeleceu o seguinte diálogo:

T1 - Professora Bell: *Kiusam, deixa eu ver teu desenho. O que você desenhou aqui?*

T2 - Kiusam: *O barco... e o mar.*

T3 - Professora Bell: *Muito bem. Agora escreve teu nome aqui embaixo para a gente colocar na exposição.*

Ao se inclinar e olhar diretamente para o desenho produzido, a professora não apenas verifica a atividade, mas cria uma situação de interação em que a criança

é convidada a explicar sua produção e a continuar a tarefa (T1). A proximidade corporal, associada ao contato visual e à orientação verbal, apresentou contribuição para que a criança retomasse a atenção e participasse da atividade.

Observamos que a aproximação física da professora atuou como um marcador de presença pedagógica, indicando à criança que sua produção está sendo acompanhada e reconhecida. Esse gesto também possibilitou que a professora identificasse dificuldades, compreendendo o que o estudante estava realizando, e que oferecesse, em seguida, orientações que favorecessem a continuidade da tarefa.

Essa forma de mediação da professora Bell pode ser entendida na perspectiva histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre inicialmente no plano social, nas interações entre sujeitos. Como destaca Vygotsky (2007), os processos de atenção, memória e controle da ação são inicialmente regulados pelo outro, para, posteriormente, tornarem-se formas de autorregulação do próprio sujeito. Quando a professora se aproximou da criança, apontou o material e estabeleceu um diálogo orientador, ela atuou diretamente na organização externa da atividade da criança.

De modo semelhante, observamos isso em outra aula, durante a realização de uma atividade de leitura e interpretação, quando, ao perceber que Kiusam permanecia olhando para o caderno sem iniciar a tarefa, Bell aproximou-se de sua carteira e disse:

T1 - Professora Bell: *Kiusam, olha aqui comigo. O que a pergunta está pedindo?*

T2 - Kiusam: *Para escrever o título.*

T3 - Professora Bell: *Então procura aqui no texto onde está o título.*

Nesse momento, a professora apontou para a parte superior da página e permaneceu ao lado do estudante enquanto ele localizava a informação. A intervenção não consistiu em fornecer a resposta, mas em orientar o estudante a identificar, no próprio texto, o elemento solicitado na atividade (T3). Essa mediação é encontrada no resultado da pesquisa de Nantes (2019), ao evidenciar que a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual depende, essencialmente, da qualidade das práticas pedagógicas mediadas no cotidiano da sala de aula. Em outras palavras, a participação ativa de Kiusam, mediada pela professora, é essencial para favorecer a aprendizagem em contextos inclusivos.

Essa forma de mediação revela que a aproximação física da professora não se limitou a um gesto de cuidado ou atenção individualizada. Tratou-se de uma mediação pedagógica que auxiliou na reorganização da atividade cognitiva da criança, direcionando sua atenção para os elementos relevantes da tarefa. Nesse sentido, o contato visual e a presença próxima funcionaram como meios de regulação da atividade (T1).

Na prática da professora Jarid, a aproximação física também apareceu como estratégia de motivação e acompanhamento da atividade, embora com menor frequência. Em uma das observações realizadas durante a resolução de exercícios do livro didático, a professora aproximou-se da carteira de Itamar, que permanecia olhando para a página sem iniciar a escrita.

T1 - Professora Jarid: *Itamar, olha aqui comigo. Qual é a pergunta?*

T2 - Itamar: *Quem escreveu a música.*

T3 - Professora Jarid: *Então vamos voltar ao texto para encontrar essa informação.*

Ao dizer isso (T3), a professora aponta para o trecho do texto no livro e permanece ao lado do estudante enquanto ele observa a página. A presença da docente funcionou como suporte para que o estudante retome a atividade e direcione sua atenção ao material, e isso se repete em outro momento da mesma aula. Ao perceber que o aprendiz permanecia com dificuldade para escrever a resposta, Jarid inclinou-se novamente: T 1- Professora Jarid: *“Olha aqui onde está o nome. Agora escreve aqui na linha”*.

Nesse episódio, a aproximação física apareceu associada à orientação direta da ação do estudante. A professora acompanhou o processo de escrita e permaneceu próxima até que a tarefa fosse concluída (T1).

Ao analisarmos as duas práticas, identificamos diferenças na forma como essa estratégia foi mobilizada. Na prática de Bell, a aproximação física esteve articulada ao diálogo sobre a produção do estudante e à valorização de sua participação. Já na prática de Jarid, essa proximidade esteve mais vinculada à organização da execução da tarefa, funcionando como suporte para que o estudante iniciasse ou concluísse a atividade.

Essas diferenças podem ser compreendidas sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, ao considerar que o desenvolvimento das funções psicológicas

superiores ocorre nas relações mediadas socialmente. Em Vygotsky (2007), a aprendizagem não se limita ao que a criança consegue fazer autonomamente, mas se constitui nas situações em que, com o apoio do outro, ela consegue progredir para além de suas possibilidades imediatas. Nesse sentido, a intervenção docente, materializada na aproximação física e na orientação direta, atua como condição para a ampliação das capacidades do estudante no processo de escrita.

Essa interpretação dialoga com Pasqualini e Eidt (2019), ao afirmarem que a educação escolar organiza a atividade da criança ao inseri-la em práticas culturais que demandam novas formas de atenção, pensamento e ação. Nessa direção, o professor assume papel de mediador ao orientar a atividade e viabiliza condições para a apropriação desses modos de agir.

De modo semelhante, Sforni, Serconek e Lizzi (2021) destacam que a organização do trabalho docente envolve a construção de condições concretas para que o estudante compreenda e participe da atividade proposta. Assim, a aproximação física da professora, nesses episódios, configura-se como uma dessas condições, na medida em que possibilita a orientação no momento em que a ação está sendo realizada.

Nessa esteira, a análise dessa subcategoria indicou que, ainda que mobilizada de maneiras distintas nas práticas de Bell e Jarid, essa estratégia revelou o papel da presença docente na regulação da atividade escolar, evidenciando que a motivação para realizar a tarefa também se constrói na proximidade e na interação direta entre professor e estudante. Dando seguimento, discorreremos, a seguir, acerca dos achados envolvendo o acolhimento da criança com deficiência intelectual.

5.1.3.2 Acolhimento da criança com deficiência intelectual para incluí-la nas atividades

Com relação ao acolhimento da criança com deficiência intelectual para incluí-la nas atividades, essa subcategoria apresentou um total de 26 ocorrências nos dados analisados, sendo 18 registros nas aulas da professora Bell e oito nas aulas da professora Jarid.

Nos episódios analisados, a motivação para realizar a atividade apareceu associada a gestos iniciais de recepção da criança e à organização imediata de sua participação nas tarefas desenvolvidas pela turma. Nesses momentos, a mediação docente atuou no sentido de introduzir o estudante na dinâmica da atividade escolar,

garantindo que ele acompanhasse o trabalho coletivo e tivesse condições de engajar-se nas práticas de leitura e escrita.

Na prática da professora Bell, o acolhimento manifestou-se sobretudo durante o início das atividades coletivas e nas interações que antecederam a participação do estudante nas tarefas da aula. Em um dos episódios observados, ao iniciar a atividade relacionada à música “Aquarela”, a professora dirigiu-se ao estudante Kiusam e o convidou a participar da leitura diante da turma: T1 - Professora Bell: *“Vem aqui no quadro. Lê pra gente”*. T2 - Kiusam realizou a leitura de memória em voz alta: *“Numa folha qualquer eu desenho o sol amarelo...”*.

Após a leitura, a professora aproximou-se do estudante durante a atividade artística e, ao observar sua produção, estabeleceu novo diálogo: T3 - Professora Bell: *“Mostra como você fez. Ficou lindo! Vai pra exposição”*.

Ao final da atividade, quando o estudante entrega o desenho à professora, ela acrescenta: T4 - Professora Bell: *“Coloca teu nome aqui embaixo. Vai ficar na exposição da Festa do ABC para os pais verem”*.

Nesses episódios, o acolhimento não se limitou a um gesto inicial de recepção, mas envolveu o reconhecimento da participação do estudante e a atribuição de significado social à sua produção (T3). Ao convidar Kiusam a ler para a turma e a apresentar seu trabalho, a professora promoveu condições para que sua participação fosse visível no coletivo da sala de aula. A mediação docente, nesse caso, mobilizou a dimensão social da aprendizagem, pois a atividade realizada pelo estudante passou a integrar o contexto compartilhado da turma.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, esse tipo de intervenção revela a importância das interações sociais na constituição da atividade escolar. Conforme destaca Vygotsky (2007), as funções psicológicas superiores se desenvolvem inicialmente no plano interpsicológico, nas relações entre os sujeitos, para posteriormente se internalizarem no plano individual. Ao convidar o estudante a ler e a compartilhar sua produção, a professora Bell organizou uma situação em que a participação da criança se constituiu como evento socialmente mediado, no qual sua ação ganhou sentido no interior da atividade coletiva da turma.

Essa estratégia de mediação da professora Bell com o reconhecimento público da produção das crianças e de integrá-la às atividades da turma tem em Vygotsky (2009) a evidência do papel da mediação do outro na internalização dos signos culturais, entre eles a linguagem escrita. A professora, desse modo, ampliou

as possibilidades de participação da criança nas práticas culturais da escola, favorecendo sua inserção nas atividades de leitura, escrita e expressão artística.

Na prática da professora Jarid, o acolhimento assumiu configuração distinta e apareceu fortemente associado ao momento de chegada do estudante à sala de aula. Observamos, em todas as aulas, que a professora recebia o estudante Itamar na porta da sala e estabelecia breves orientações que organizavam sua inserção imediata na atividade em andamento: T1 - Professora Jarid: “*Senta aqui meu amor*”. T2 - Professora Jarid: “*Abre o livro na página 118*”. T3 - Professora Jarid: “*Olha aqui comigo*”.

O estudante acompanhou a professora e iniciou a atividade junto aos colegas. Esses episódios sugeriram que o acolhimento realizado pela professora Jarid ultrapassou o gesto inicial de recepção, configurando-se como um mecanismo de inserção do estudante na rotina da atividade escolar (T1). Ao orientar imediatamente a abertura do material e direcionar a atenção do estudante para a tarefa, a professora possibilita que ele acompanhe a atividade que a turma está realizando, mesmo chegando após o início da aula (T2). Essas situações apresentam a função organizadora da mediação docente no processo de aprendizagem. Ao afirmar “*olha aqui comigo*” (T3) e apontar o texto do livro, a professora estabelece uma situação em que a atenção da criança é regulada externamente, criando condições para que ela se concentre na atividade proposta.

Conforme assinala Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre inicialmente por meio da organização social da atividade, sendo posteriormente internalizado pelo sujeito.

Ainda com relação à organização da participação da criança com DI, esta também se relaciona com o conceito de atividade de estudo discutido por Sforzi, Serconek e Lizzi (2021). Para as autoras, o trabalho docente envolve a estruturação das condições da atividade de modo que o estudante compreenda o que deve fazer e como realizar a tarefa. Ao orientar a abertura do livro, indicar a página e direcionar o olhar da criança para o texto, a professora cria um conjunto de condições que favorecem a inserção do estudante na atividade escolar.

Em dois momentos observados, esse acolhimento também envolveu a interação com a mãe do estudante, que o acompanhava até a porta da sala. T1 - Professora Jarid: “*Mãe, o Itamar fez a tarefa de casa?*”; T2 - Mãe: “*Ele não fez, cheguei tarde da faxina*”.

Em outro dia de observação da prática da professora Jarid, a pergunta se repetiu (T1), e a mãe respondeu: T3 - Mãe: “*Vou pedir ao irmão dele para ensinar*”.

Observamos que o acolhimento assumiu funções pedagógicas distintas. Na prática de Bell, ele apareceu associado à valorização da participação do estudante, ampliando sua visibilidade no coletivo da turma. Já na prática de Jarid, o acolhimento estava mais relacionado à organização imediata da atividade, possibilitando que o estudante acompanhasse a rotina da aula e participasse das tarefas propostas.

Apesar das diferenças, em ambas as práticas, o acolhimento se configurou como estratégia de motivação para realização da atividade, pois criou condições para que a criança com deficiência intelectual participasse das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

5.1.3.3 Encorajamento e validação do esforço da criança

A subcategoria *encorajamento e validação do esforço da criança* apresentou um total de 22 ocorrências no conjunto dos dados analisados, sendo 15 registros nas aulas da professora Bell e sete nas aulas da professora Jarid.

As interações observadas nas práticas pedagógicas indicam que o reconhecimento do esforço das crianças com DI aparecem como um elemento relevante na sustentação de sua participação nas atividades realizadas em sala de aula. Ao reconhecer a produção do estudante e incentivá-lo a continuar, a professora propicia sua permanência na atividade, o que se aproxima dos estudos de Sforzi, Serconek e Lizzi (2021), as quais sinalizam que o trabalho docente envolve favorecer a compreensão da tarefa pelo estudante e sua inserção ativa na atividade. Assim, o encorajamento assume a finalidade pedagógica ao contribuir para a continuidade da ação e a inserção do estudante nas práticas escolares.

Na prática da professora Bell, a validação do esforço do estudante ocorre principalmente em momentos nos quais a produção de Kiusam é reconhecida diante de todos que estão em sala de aula. Durante a aula em que as crianças trabalhavam com a música *Aquarela*, observamos um episódio em que Kiusam foi convidado a participar da leitura coletiva do poema.

T1 - Professora Bell: Vem aqui no quadro. Lê pra gente a estrofe inicial Numa folha qualquer eu desenho o sol amarelo... (A professora aproximou-se de Kiusam durante a atividade de leitura e falou).

T2 - Professora Bell: *Parabéns! aprendendo a ler.*

Dando prosseguimento à aula, em outro episódio da aula, a professora estabelece o seguinte diálogo:

T1 - Professora Bell: *Mostra como você fez. Ficou lindo! Vai pra exposição.*
(Ao final da atividade, quando Kiusam entregou o desenho à professora, ela acrescentou):

T2 - Professora Bell: *Coloca teu nome aqui embaixo. Vai ficar na exposição da Festa do ABC para os pais verem.*

Nesses episódios, a validação não se restringiu ao acerto formal das atividades de leitura e escrita. Ao convidar Kiusam a apresentar sua produção e afirmar que ela seria exposta para a comunidade escolar, a professora atribuiu visibilidade social à participação da criança (T2). A mediação docente, nesse caso, propiciou uma situação em que a produção da criança passou a integrar o espaço coletivo da sala de aula, ampliando o reconhecimento de sua participação.

Nessa mesma direção, os resultados dos estudos de Oliveira (2023) demonstram que a validação imediata da professora pode funcionar como elemento de sustentação da atividade escolar. Em um dos episódios descritos pela autora, o estudante pergunta: “*Terminej, tia. Tá certo?*”, e recebe como resposta: “*Certo! Muito bem!*”. Nessa situação, a fala docente não atua apenas como confirmação do resultado, mas como mediação que mantém o estudante vinculado à tarefa e ao sentido de realizá-la. Esse tipo de intervenção evidencia que a validação docente pode contribuir para sustentar o engajamento do estudante na atividade, especialmente quando ele busca confirmação para prosseguir no trabalho.

Nos episódios observados com Bell, esse vínculo se manifesta não apenas na proximidade entre professora e a criança com DI, mas sobretudo na forma como sua produção é legitimada diante dos colegas. Ao afirmar: “*Ficou lindo! Vai pra exposição*”, a professora desloca a criança de uma posição de simples executor da tarefa para a condição de autor de uma produção reconhecida no espaço escolar.

Na prática da professora Jarid, a validação do esforço aparece de maneira distinta. Em diversos momentos observados, a professora acompanhava de perto a realização das atividades por parte de Itamar e confirmava verbalmente os avanços da criança durante a execução da tarefa. Esse encorajamento aparecia, por exemplo, quando ela orientava a leitura ou a correção de uma atividade do livro didático:

T1 - Professora Jarid: *Vamos reler essa parte do texto juntos!*
T2 - Professora Jarid: *O que a questão está pedindo?*
T3 - Professora Jarid: *Volta ao texto, apaga e escreve a resposta certa.*

Nessas situações, o encorajamento se articulou a uma condução mais diretiva da atividade. A professora acompanhou a execução da tarefa passo a passo, oferecendo orientações que favoreceram ao Itamar continuar o trabalho junto aos colegas (T1), (T2) e (T3). Essa forma de mediação revelou relevante compromisso com a permanência da criança na atividade escolar, oferecendo condições para que ela conseguisse acompanhar a dinâmica da aula.

Entretanto, a análise dos dados indicou que, em algumas situações, esse suporte permanecia intensamente presente durante toda a realização da tarefa. Nesse sentido, a discussão de Prestes (2010) torna-se relevante ao destacar que o apoio oferecido na Zona de Desenvolvimento Proximal precisa criar condições para deslocamentos progressivos em direção à autonomia. Quando a mediação permanece fortemente diretiva até a conclusão da atividade, existe o risco de que a criança se mantenha dependente do controle externo para realizar a tarefa.

Essa questão pode ser compreendida também nos estudos de Rego (2011), ao afirmar que a escola introduz novos modos de operação intelectual ao ampliar as formas de interação e validação simbólica entre professor e estudantes. Nos episódios observados na prática de Bell, o reconhecimento público da produção de Kiusam, especialmente após a atividade realizada na sala de vivências com o vídeo legendado da música “Aquarela”, pareceu contribuir para fortalecer sua autoestima, sua confiança para participar das atividades e sua disposição para enfrentar desafios cognitivos relacionados à leitura e à escrita.

No caso de Bell, a validação apareceu mais fortemente associada ao reconhecimento público e à valorização social da produção de Kiusam. Já na prática de Jarid, ela se manifestou sobretudo como estratégia de acompanhamento e sustentação da execução da tarefa.

Em ambas as práticas, contudo, observamos que a validação docente desempenhou papel importante na manutenção do engajamento da criança com deficiência intelectual nas atividades escolares. Assim, os dados coletados indicaram que o encorajamento e a validação do esforço constituíram elementos importantes da motivação para realizar a atividade.

Ao reconhecer a produção da criança, o professor não apenas confirmou a execução da tarefa proposta, mas contribuiu para dar sentido à atividade escolar. Outra questão importante de se dialogar é acerca da organização do espaço da sala de aula, como encontramos a seguir.

5.1.4 Organização do espaço da sala de aula

Com relação à presente subcategoria, a organização das carteiras em pares ou grupos heterogêneos foi registrada em todas as aulas de Bell e não apareceu nas de Jarid, o que indicou diferenças na utilização do apoio colaborativo entre pares.

Partimos da compreensão de que a organização do espaço escolar não constitui neutralidade no sistema de mediações que estrutura a atividade pedagógica. Essa organização do espaço sala de aula dentro da escola pública municipal de Fortaleza tem reflexo no acesso à aprendizagem das duas crianças informantes da pesquisa. A organização espacial assume papel ainda mais significativo, pois incidiu diretamente sobre as possibilidades de interação, participação e construção de sentidos.

Encontramos respaldo em Vieira e Brazão (2022) ao afirmarem que, nos ambientes de aprendizagem, as interações entre sujeitos e o contexto em que ocorrem exercem influência direta sobre a construção do conhecimento, uma vez que a aprendizagem resulta da relação entre o indivíduo e o meio social e educativo no qual está inserido.

Nas duas salas de aula observadas, constatamos que a organização do espaço e da disciplina configurava estratégia sistematicamente mobilizada pelas professoras. Contudo, o modo como essa organização se materializava revelava configurações distintas de mediação. Diante dessas observações, foi pertinente aprofundar a análise sobre a organização espacial da sala de aula e dos estudantes com deficiência intelectual, o que está descrito a seguir.

5.1.4.1 Organização do espaço para posicionamento da criança com deficiência intelectual

A subcategoria organização do espaço para posicionamento da criança com deficiência intelectual apresentou um total de nove ocorrências no conjunto dos

dados analisados, todas registradas nas aulas da professora Jarid, não sendo identificadas ocorrências na prática da professora Bell.

A organização espacial na prática da professora Jarid com as crianças do 3º ano, composta por 31 estudantes, assumiu, na maioria das aulas observadas, a organização das mesas e cadeiras em três fileiras horizontais com o posicionamento da criança com DI na primeira fileira na horizontal e próxima ao birô, conforme observado.

Figura 2 – Organização das cadeiras na vertical e Itamar à frente



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Em todas as aulas observadas, a professora Jarid modificou as crianças de uma cadeira para outra antes do início da explicação do conteúdo. Em diferentes registros do diário de campo, anotamos suas falas: Professora Jarid: “*Não dá certo sentar perto porque conversam*”. Professora Jarid: “*Não dá pra deixar quem conversa muito perto*”.

Essas verbalizações, registradas durante a observação direta, evidenciaram que a reorganização espacial operava prioritariamente como dispositivo de controle disciplinar, orientado à manutenção do silêncio, da atenção e da continuidade da explicação oral.

No caso de Itamar, criança informante com diagnóstico de deficiência intelectual, observamos que, ao chegar à sala, era posicionado na fileira de cadeiras

na vertical, ficando próximo ao birô e na primeira cadeira. Essa estratégia buscava facilitar a supervisão constante e permitir intervenção imediata. Conforme podemos observar na Figura 3.

Figura 3 – Jarid sentada entre as filas das crianças que não leem e próxima à mesa do Itamar



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Sempre a professora Jarid justificava esse posicionamento da criança com DI à frente e próximo ao birô a partir da fala: “*Fica aqui perto pra eu te ajudar*”.

Entretanto, embora a proximidade física possibilitasse acompanhamento direto, não observamos adequação de materiais, recursos de acessibilidade ao conhecimento ou desafios verbais ou em atividades construídas para a criança com DI . A mediação ocorria sobretudo por repetição de instruções, correção imediata e leitura apontada.

Essa prática pedagógica observada e analisada na professora Jarid participante da pesquisa foi encontrada também na pesquisa de Mello (2019). Ao analisar práticas pedagógicas em sala regular com estudantes com deficiência, a autora identificou que os docentes recorrem à adequação postural, ao rearranjo ambiental e ao posicionamento estratégico como formas de mediação. Destaca ainda que tais ajustes podem favorecer a atenção e a permanência na tarefa, mas alerta que, quando orientados predominantemente pelo controle comportamental, tendem a limitar interações colaborativas e autonomia intelectual.

Identificamos, em uma das aulas observadas, no contexto da avaliação bimestral de Língua Portuguesa, a situação em que a professora Jarid dividiu explicitamente a turma em dois grupos, organizados em cadeiras enfileiradas, uma atrás da outra: à esquerda, estavam as crianças que sabiam ler; à direita, aquelas que ainda não dominavam a leitura, conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4 – Jarid agachada lendo para uma das crianças que não leem



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A organização em dois grupos, conforme exposta na imagem anteriormente apresentada, foi orientada no momento em que chegamos à sala de aula e a professora iniciou a avaliação de Língua Portuguesa. A disposição foi conduzida segundo a fala da professora Jarid, que afirmou: “*O grupo que lê fica aqui*”, e, em seguida, completou: “*Esse outro grupo que não lê ainda fica ali*”.

Durante a observação, Itamar ficou no grupo dos que *não sabiam ler*, permanecendo à frente da sala e sob supervisão direta da docente. Essa organização segregadora aconteceu também com a elaboração de dois tipos de avaliação diferentes: um destinado aos estudantes que *sabiam ler*, e outro para os que *não sabiam*.

Embora a organização por níveis possa parecer uma solução para favorecer o ajuste do grau de complexidade das tarefas, a forma como se efetivou nessa situação evidenciou uma prática de exclusão, baseada na classificação prévia das capacidades dos estudantes.

A avaliação destinada a Itamar não consistia em uma adequação curricular que mantivesse o mesmo objeto de conhecimento com diferentes formas de acesso, mas sim a apresentação de conteúdo distinto daquele proposto aos demais colegas. Tal configuração indicou não apenas diferenciação pedagógica, mas exclusão do percurso formativo.

Conforme os estudos de Ropoli *et al.* (2010), a inclusão escolar não se efetiva por meio da criação de percursos paralelos ou avaliações simplificadas, mas pela transformação da lógica pedagógica que sustenta a homogeneização e a classificação dos estudantes. Segundo os autores, a escola inclusiva exige mudança estrutural no modo de ensinar e aprender, superando a lógica que separa e hierarquiza os sujeitos.

Nesse contexto, a divisão observada revelou uma concepção ainda ancorada na ideia de normalidade como parâmetro de comparação, deslocando a responsabilidade do insucesso para a criança e não para as condições organizadas de ensino.

Sob a perspectiva Histórico-Cultural, Vygotsky (2011) argumenta que o desenvolvimento da criança com deficiência não é determinado pelo diagnóstico, mas pelas oportunidades sociais e pedagógicas que lhes são oferecidas. Quando a organização da avaliação pressupõe que as crianças que não sabem ler não alcançarão o mesmo objeto de conhecimento que os demais, é produzida uma limitação pedagógica anterior à própria experiência de aprendizagem.

Além disso, essa divisão estruturou uma mediação predominantemente vertical, centrada na supervisão direta da professora. A criança permaneceu fisicamente próxima ao birô, mas simbolicamente afastada do coletivo de aprendizagem, diferente do que se compreende por desenvolvimento humano conforme Leontiev (1978), que se dá na participação em atividades coletivas mediadas culturalmente, nas quais os sujeitos se constituem em interação com o outro.

Assim, a organização observada não pode ser compreendida apenas como estratégia didática, mas como expressão de uma concepção de ensino que, ainda que intencionou apoiar, terminou por produzir segregação pedagógica. No paradigma inclusivo, conforme Ropoli *et al.* (2010), a diferença não devia gerar trilhas paralelas de escolarização, mas demandar reorganização das práticas pedagógicas para que

todos aprendessem juntos, ainda que durante o caminho fosse necessário mais tempo e estratégias de mediação diversas.

Ao contrário, não observamos uma preocupação em manter a criança com DI no mesmo local na prática da professora Bell. Diferente do que se observou, os dados indicaram que a docente organizava o espaço pedagógico de modo distinto, privilegiando a formação de agrupamentos heterogêneos e a circulação entre diferentes grupos de trabalho. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural sustenta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas interações sociais, originando-se no plano interpsicológico e sendo posteriormente internalizado pelo indivíduo (VYGOTSKY, 2007).

Assim, ao manter a criança com deficiência intelectual integrada aos agrupamentos da turma e não fixada em posição de supervisão direta junto à professora, a organização espacial observada na prática de Bell favorecia a ampliação das interações entre pares e a participação da criança nas atividades coletivas.

A organização da professora Bell se aproximou da compreensão de aprendizagem como atividade socialmente mediada, desenvolvida por Leontiev (1978). Segundo essa perspectiva, o desenvolvimento humano ocorre na participação dos sujeitos em atividades coletivas culturalmente organizadas. Nessa direção, o espaço da sala de aula não funcionou apenas como cenário físico da atividade pedagógica, mas como condição concreta que estrutura as relações sociais de aprendizagem.

Portanto, enquanto na prática de Jarid a organização espacial se orientou predominantemente pelo controle direto da professora; na prática de Bell, observamos uma organização que privilegia a professora andar entre os grupos e a interação entre as crianças, configurando outra estratégia de mediação pedagógica no processo alfabetizador, a ser detalhada a seguir.

5.1.4.2 Organização das carteiras em pares ou grupos heterogêneos

A análise do material empírico evidenciou a organização das carteiras em pares ou em grupos heterogêneos, estratégia registrada exclusivamente nas aulas da professora Bell. Conforme apresentado no quadro ao qual essa subcategoria pertence, esta apresentou nove ocorrências nas aulas de Bell e nenhuma nas aulas

de Jarid, o que indicou diferenças significativas na forma como as docentes organizam as condições de socialização entre os estudantes.

A ausência dessa estratégia na prática da professora Jarid constituiu um dado interpretativo relevante. Nesse sentido, o fato de não terem sido identificados registros de organização das carteiras em pares ou grupos heterogêneos na prática de Jarid sugeriu que a dinâmica da sala de aula se estruturava predominantemente a partir de uma mediação centralizada na professora, em que o acompanhamento da atividade ocorria sobretudo por meio da supervisão direta da docente.

A organização espacial na prática da professora Bell, na sua turma do 1º ano, composta por 22 estudantes, assumiu diferentes configurações ao longo das aulas observadas. Em alguns momentos, as carteiras eram dispostas em dois grupos maiores; em outros, eram organizadas em vários grupos menores, compostos por reduzido número de crianças. Essa disposição variava conforme a dinâmica da atividade proposta, como apresentado nas Figuras 5 e 6.

Figura 5 – Crianças organizadas em dois grandes grupos em sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 6 – Crianças organizadas em quatro grupos na biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Na entrevista, Bell afirmou: *“Eu gosto de fazer agrupamentos produtivos”*; em seguida disse: *“Eles se ajudam muito, um vai puxando o outro”*; por fim, fechou a fala afirmando: *“Quando trabalham em grupos, quem sabe mais ajuda quem sabe menos”*.

As falas da professora Bell são materializadas nas imagens coletadas na sua prática pedagógica. Durante as observações, verificamos diferentes formas de organização dos estudantes, como pequenos grupos e semicírculo. Em uma das situações, na sala de vivências, a turma foi organizada em um único grupo de crianças sentadas no chão em frente à imagem projetada, conforme pode ser observado na Figura 7:

Figura 7 – Crianças organizadas em um grande grupo em formato de semicírculo e dentro dele outro grupo com cadeiras juntas na horizontal



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A organização em grupos, durante as vivências na sala de aula e em outros espaços da escola, possibilitou experiências de aprendizagem com recursos multimodais, favorecendo o contato direto com o chão — uma vez que as crianças retiravam as chinelas ao entrarem na sala —, a proximidade entre os colegas e a estimulação dos sentidos. Com os sentidos estimulados, a leitura e a escrita, nesse novo espaço, ocorriam em uma proporção que não podemos mensurar, pois a troca foi registrada em coro ao cantarem a música do vídeo selecionado.

Além da disposição das mesas e cadeiras na sala de aula, outros elementos do ambiente compunham essa organização mediadora: cartazes afixados à altura dos olhos das crianças, contendo calendário e os textos explorados nas aulas anteriores; um cantinho da leitura com livros da literatura infantil expostos e ao alcance das crianças etc. Esses dados indicaram que o espaço estava organizado de modo a favorecer a consulta autônoma das crianças ao acervo da sala de aula e a estimular a leitura e a escrita.

Compreendemos que a organização do espaço constituiu parte das estratégias de mediação que estruturam as condições externas da atividade pedagógica. Para Vygotsky (2007), o ambiente social e material integra o processo de desenvolvimento, pois organiza as relações interpsicológicas que antecedem a internalização.

Assim, na análise da prática da professora Bell, a organização espacial assumia caráter cooperativo e interativo, ampliando as possibilidades de aprendizagem socialmente compartilhada. Já na prática observada da professora Jarid, predominava uma organização voltada à manutenção da disciplina e ao acompanhamento direto da docente.

Dessa forma, a organização espacial no contexto desta pesquisa revelou o quanto as estratégias de mediação organizacionais do espaço da sala de aula podem ou não favorecer a cooperação entre pares e tendem a potencializar a aprendizagem e a ampliação da ZDP, conforme a perspectiva Sócio-Histórica de Vygotsky (2007). Por outro lado, estratégias centradas na supervisão constante e no controle disciplinar tendem a priorizar a execução correta da tarefa e a manutenção da ordem.

Portanto, o modo como o espaço é organizado não apenas estrutura o comportamento das crianças, mas define as condições concretas de circulação da

linguagem, confronto de questões e construção de sentido no interior da atividade pedagógica.

Essa constatação nos conduz à próxima subcategoria analítica que trata da utilização de recursos ou materiais para mediar as atividades de leitura e escrita.

5.1.5 Utilização de recursos ou materiais para mediar as atividades de leitura e escrita

A análise do material coletado na pesquisa evidenciou que a utilização de recursos e materiais pedagógicos constituiu uma estratégia recorrente de mediação nas práticas observadas das duas professoras participantes. Esse dado revela diferenças importantes na forma como as professoras da pesquisa mobilizam meios para sustentar as atividades de leitura e escrita.

Conforme a Teoria Histórico-Cultural, os recursos pedagógicos são instrumentos culturais que organizam o fazer pedagógico e medeiam a relação entre estudantes e conhecimento, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da mediação de signos e instrumentos socialmente construídos (VYGOTSKY, 2007).

Dando seguimento, entre os recursos mobilizados na prática da professora Bell, destacamos diferentes materiais utilizados para organizar as situações de leitura e escrita, como jogos de linguagem, vídeos, músicas, alfabeto móvel, recursos visuais e atividades lúdicas desenvolvidas tanto na sala de aula quanto em outros espaços da escola, especialmente na biblioteca escolar. Nessas situações, os materiais não operavam apenas como elementos motivacionais, mas como suporte das atividades pedagógicas, ampliando as formas de participação das crianças nas práticas de leitura e escrita.

Na prática da professora Jarid, por outro lado, a utilização de recursos pedagógicos ocorreu de forma mais pontual. Em uma das situações observadas, a docente conduziu as crianças ao auditório da escola para assistirem ao filme *Lilo & Stitch*, apresentado em versão legendada.

Embora a atividade envolvesse o contato das crianças com a linguagem escrita por meio das legendas, não foram observadas intervenções da professora orientadas à exploração da leitura do texto projetado, permanecendo a atividade centrada principalmente na exibição do filme.

Esse dado evidenciou que, enquanto na prática de Bell os recursos eram mobilizados de maneira integrada às atividades de leitura e escrita, na prática de Jarid a utilização desses materiais apareceu com menor frequência e com menor articulação direta com o processo alfabetizador. Já entre os recursos utilizados pela professora Bell, destacamos a mobilização da canção como apoio à leitura, estratégia analisada na subcategoria a seguir.

5.1.5.1 Utilização do gênero canção como apoio à leitura

Nesta subcategoria, apresentamos um total de quatro ocorrências sendo todas registradas nas aulas da professora Bell, evidenciando diferenças nas formas de mobilização de recursos culturais no processo de alfabetização entre as docentes.

Nesta pesquisa, compreendemos a utilização da canção como apoio à leitura como uma estratégia pedagógica em que o texto poético-musical é mobilizado como mediador da leitura, articulando oralidade, ritmo, melodia e acompanhamento visual do texto escrito.

A utilização da canção como apoio à leitura, no contexto deste estudo, pode ser compreendida por meio das bases do sociointeracionismo, especialmente em Vygotsky (2007), ao evidenciar que a aprendizagem e o avanço cognitivo se constituem na relação entre linguagem, cultura e interação social.

Nessa estratégia, a música não apareceu apenas como elemento de motivação, mas como recurso estruturador da atividade de leitura, favorecendo a identificação de palavras, a correspondência entre oralidade e escrita e a participação coletiva das crianças no processo de construção de sentido.

Nas aulas observadas do 1º ano, a professora Bell mobilizou a estratégia de utilização da canção como apoio à leitura durante o trabalho com três textos do repertório da literatura infantil brasileira: “Aquarela” (Vinicius de Moraes e Toquinho), “Onde está a Margarida” (*acervo da cultura popular*) e a “A Casa” (Vinicius de Moraes),

No poema “Aquarela”, a atividade foi iniciada com a leitura do texto em sala, e, posteriormente, as crianças foram conduzidas à sala de vivências, onde assistiram ao vídeo da música projetado no datashow, com legenda acompanhando a letra da canção. Nesse processo, a música também funcionou como suporte para a leitura, pois possibilitou que as crianças acompanhassem o texto enquanto ouviam a canção, a partir da memória aprendida pela escuta da canção.

Nessa situação, dialogamos com o que Soares (2023) discute ao destacar que a alfabetização demanda a atuação do aprendente em práticas sociais de leitura e escrita, nas quais diferentes linguagens e suportes contribuem para a construção de sentido.

Ao retornarem à sala de aula, Bell registrou o número da página na lousa, levantou o próprio livro para mostrar a localização do texto e circulou entre as carteiras verificando se os estudantes haviam localizado corretamente o poema. Esse acompanhamento constante permitiu observar se todas as crianças estavam acompanhando a leitura no suporte escrito, inclusive Kiusam, estudante com deficiência intelectual participante da pesquisa.

Após esse primeiro momento de exploração do texto, a professora introduziu a canção como apoio à leitura. Posicionando-se em frente à lousa, com o pincel na mão, ela acompanhava a melodia apontando os versos do poema, sincronizando a leitura do texto escrito com a execução da música.

Nos outros dois momentos observados com os poemas: “Onde está a Margarida?” e “A Casa”, a música foi produzida apenas com o apoio de uma caixa de som, mantendo-se, entretanto, a dinâmica de acompanhamento visual do texto escrito.

Ao final da leitura do poema “Onde está a Margarida?”, a professora convidou algumas crianças para lerem o texto individualmente, entre elas Kiusam. Ao iniciar sua leitura, o estudante leu o poema com entonação melódica, aproximando a leitura da forma cantada do texto. Diante dessa situação, a professora interveio estabelecendo um diálogo com a turma:

T1- Professora Bell: *“Kiusam, agora tenta ler sem cantar. Vamos ler só as palavras”*. Kiusam: *(reinicia a leitura mantendo a entonação cantada)*.

T2- Professora Bell: *“Perceberam? Quando a gente canta, a música puxa a voz. Agora vamos ouvir como é a leitura”*.

Em seguida, a professora realizou a leitura do poema em voz alta, sem melodia, destacando para as crianças a diferença entre ler o texto e cantar a canção. Esse momento evidenciou um movimento de mediação importante, pois a docente utilizou a própria situação vivida pelo estudante para explicitar para o grupo a distinção entre oralidade musical e leitura do texto escrito.

Uma situação semelhante foi observada na aula em que a professora

trabalhou o poema “A Casa”. Inicialmente, Bell cantou a canção acompanhando o texto e introduziu elementos gestuais para representar partes do poema. Quando o verso mencionou que a casa “não tinha chão”, a professora batia os pés no chão; ao mencionar a “parede”, tocou a parede da sala; e, ao mencionar o verso que fez referência ao “pipi”, colocava a mão na barriga. Na segunda vez em que a música foi produzida no som, algumas crianças passaram a repetir os gestos que a professora havia feito na primeira reprodução musical.

Em um segundo momento, a professora voltou-se para a lousa e passou a apontar os versos do poema enquanto cantava, alternando o olhar entre o texto e os estudantes. Em seguida, orientou: Professora Bell: “*Agora coloquem o dedo no início do poema. Vamos acompanhar com o dedo*”.

Grande parte das crianças, incluindo Kiusam, posicionou o dedo indicador no início do texto. O estudante acompanhou o poema com o dedo sobre a página, embora seu olhar se mantivesse atento ao movimento da mão da professora apontando os versos na lousa. Após esse momento de leitura cantada, a professora iniciou um diálogo interpretativo com as crianças, retomando elementos do texto: T1 - Professora Bell: “*Vocês conseguiram imaginar como é essa casa?*”; T2 - Professora Bell (dirigindo-se a Kiusam): “*Kiusam, você conseguiu imaginar como é a casa?*”.

O estudante respondeu que sim. Em seguida, a professora perguntou: T3 - Professora Bell: “*Você achou essa casa engraçada?*”. Kiusam respondeu afirmativamente e explicou: T4 - Kiusam: “*Porque a casa não tem nada*”.

A professora então ampliou a discussão propondo um exercício imaginativo: T5 - Professora Bell: “*Agora pensem em uma casa muito engraçada. Como seria essa casa?*”.

As crianças foram orientadas a conversar em duplas sobre como imaginavam essa casa. Após alguns minutos, a professora retomou a atividade perguntando a alguns estudantes e também a Kiusam sobre suas ideias. O estudante respondeu: T6 - Kiusam: “*A minha casa seria com piscina e um quarto só pra mim*”.

Essas situações indicam que a canção não foi utilizada apenas como elemento motivacional, mas como recurso mediador da leitura, articulando oralidade, ritmo, gesto e acompanhamento visual do texto escrito. Ao sincronizar a melodia com o apontamento dos versos, a professora criou condições para que as crianças estabelecessem relações entre a cadeia sonora da linguagem e sua representação gráfica.

Baseando-se na Teoria Histórico-Cultural, a música pode atuar como mediadora da aprendizagem, ao ampliar as formas de participação das crianças nas atividades escolares. Nessa perspectiva, a canção foi mobilizada como um recurso que articula linguagem, ritmo e elementos gráficos, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2007).

No campo da alfabetização, Morais (2012) destaca que atividades que exploram a relação entre oralidade e escrita favorecem a reflexão das crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, especialmente quando o texto é apresentado em contextos significativos de leitura. Assim como, Soares (2023), ao discutir o conceito de *Alfalettrar*, argumenta que a aprendizagem da leitura deve ocorrer em práticas sociais de linguagem que integrem diferentes gêneros textuais e formas de uso da língua.

A música, nesse contexto, pode contribuir para ampliar o contato das crianças com a linguagem escrita de maneira significativa. Conforme apontam Reis, Rezende e Ribeiro (2012), a presença da música nas práticas escolares favorece o desenvolvimento infantil ao estimular aspectos cognitivos, linguísticos e socioemocionais, além de promover maior engajamento nas atividades propostas.

Dessa forma, a análise dos episódios observados indicou que a utilização da canção na prática da professora Bell funcionava como estratégia de mediação que integrava leitura, oralidade e participação coletiva, ampliando as possibilidades de envolvimento dos estudantes inclusive da criança com deficiência intelectual nas atividades de leitura do texto escrito.

Por outro lado, nas aulas observadas da professora Jarid, não foram identificadas situações em que a canção fosse mobilizada como recurso pedagógico para apoiar a leitura, indicando, como já sinalizado neste estudo, diferentes modos de mobilização dos recursos culturais no processo de alfabetização desenvolvido pelas duas docentes. Nesse sentido, a seguir, analisamos outra forma de utilização de recursos pedagógicos observada na prática da professora Bell, relacionada ao uso de cores para destacar palavras-chave nos textos trabalhados em sala de aula.

5.1.5.2 Utilização de cores para destacar palavras-chave de um texto

A utilização de cores para destacar palavras-chave em textos constituiu uma estratégia de mediação observada nas práticas das duas professoras

participantes da pesquisa, ainda que com diferenças na frequência e na finalidade pedagógica atribuída a esse recurso.

Conforme apresentado no quadro analítico da categoria, essa subcategoria apresentou 14 ocorrências, sendo 12 na prática da professora Bell e duas na prática da professora Jarid. Esses dados indicaram que, embora ambas mobilizem o recurso cromático em suas aulas, a intensidade e a forma de utilização diferiram, significativamente, entre as duas práticas pedagógicas.

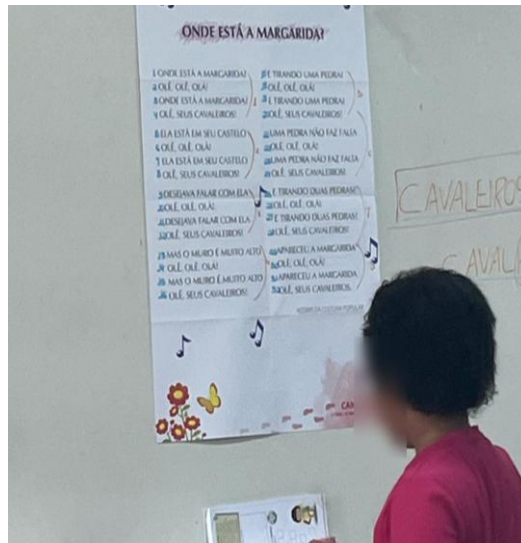
Esse tipo de recurso aproxima-se do que Solé (1998) caracteriza como estratégias que auxiliam a compreensão na leitura, considerando que ler implica reconhecer informações significativas, estabelecer conexões e produzir sentidos a partir do texto.

Nesta pesquisa, compreendemos a utilização de cores como estratégia pedagógica em que elementos cromáticos foram mobilizados para organizar visualmente o texto e orientar a atenção dos estudantes para aspectos relevantes da leitura, como títulos, versos, estrofes, sílabas, palavras-chave e relações sonoras entre palavras. Nesse sentido, as cores não operaram apenas como recurso estético ou decorativo, mas como instrumento mediador que auxilia na organização perceptiva da linguagem escrita e na condução da atividade de leitura.

Na prática da professora Bell, essa estratégia esteve presente em todos os dias de observação. A docente utilizava pincéis de quadro branco e giz de cera de cores variadas, mobilizando diferentes tonalidades para destacar elementos específicos do texto durante a preparação e a realização das atividades de leitura. Em muitas situações, o uso das cores iniciava ainda nos momentos iniciais da aula, como na marcação do dia no calendário, e prosseguia durante as atividades de leitura e exploração textual.

Durante o trabalho com o poema “Onde está a Margarida?”, por exemplo, a professora organizou o texto no quadro utilizando diferentes cores para orientar a leitura coletiva. O título foi destacado em uma cor específica, as estrofes indicadas e numeradas com a cor vermelha, enquanto os versos foram numerados em uma cor diferente do texto. Além disso, algumas palavras, consideradas menos familiares ao vocabulário das crianças, foram reescritas com outra cor ao lado do texto na lousa, e algumas palavras receberam marcações que acompanhavam a silabação das palavras, facilitando a organização da leitura.

Figura 8 – Registro do texto “Onde está a Margarida?” demarcado com cores



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Na imagem, observamos que o texto apresentava cores diferentes no título, na numeração dos versos, nas marcações circulares das estrofes e nos registros na lousa das palavras consideradas distantes do vocabulário das crianças. Em alguns momentos, a professora também utilizou curvas coloridas sob as estrofes para destacar a estrutura do poema e em outros conduzia a leitura com curvas sobre as sílabas das palavras para indicar a divisão silábica, orientando visualmente o ritmo da leitura. Durante essa atividade, Bell também propôs interações orais com as crianças. Em determinado momento, retirou uma palavra do texto e perguntou.

T 1 - Professora Bell: *Quem consegue achar outra palavra que começa com a mesma letra da palavra margarida?*

T 2 - Kiusam: *Tia Muro!*

T 3 - Professora Bell: *Muito bem. E qual palavra eu posso encontrar dentro da palavra margarida?*

A professora destacou a palavra “mar” com outra cor, estimulando as crianças a perceberem que existem palavras dentro de outras (T3). Esse conjunto de diálogos entre a professora Bell e Kiusam pode ser discutido na base teórica de Vygotsky (2007), em que corrobora quando dentro dos seus estudos tem a mediação em sua centralidade, e esta, por sua vez, é capaz de promover progressos nas funções psíquicas superiores, especialmente na orientação da atenção, memória e na organização do pensamento.

Quando a professora Bell solicitou que o estudante Kiusam identificasse

palavras no texto e percebesse relações internas entre elas, favoreceu a construção de estratégias de leitura que envolvem localizar, comparar e analisar elementos linguísticos, conforme discutido por Solé (1998), que compreende a leitura como um processo ativo de identificação de informações relevantes e de construção de sentidos.

Em outra situação observada durante a exploração do mesmo poema, Bell orientou as crianças a identificarem palavras específicas no texto. Dirigindo-se às crianças, disse: T 1- Professora Bell: *“Agora procurem no texto a palavra margarida. Quem achar primeiro levanta a mão”*. Após alguns instantes, voltou-se para Kiusam e perguntou.

T 2- Professora Bell: *Kiusam, você encontrou a palavra margarida?*

T 3- Kiusam: *Achei tia.*

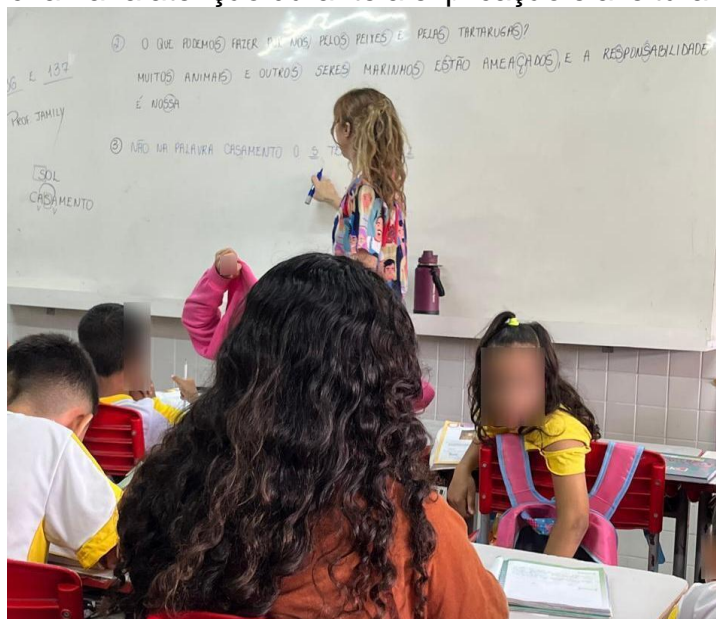
T 4- Professora Bell: *Muito bem. Agora pinte de azul as palavras margarida, castelo e pedra.*

O estudante realizou a tarefa e, em seguida, aproximou-se da professora para confirmar: T 5 - Kiusam: *“Tá certo, tia?”*; T 6 - Professora Bell: *“Vamos ver... Margarida, castelo e pedra. Muito bem, você encontrou todas”*.

Essas situações evidenciaram que a utilização das cores estava associada à organização visual do texto e à condução da atenção das crianças para determinados elementos da leitura, contribuindo para orientar a busca de palavras presentes no texto (T4). Essa dinâmica pode ser compreendida a partir das contribuições de Rego (2011) acerca da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual, por meio do processo de mediação, o estudante participa, encontra sentido nas atividades e resolve situações-problema.

Na prática da professora Jarid, o uso das cores apareceu com menor frequência e com finalidade predominantemente explicativa. Em uma das aulas observadas, a docente utilizou os marcadores preto e azul para destacar, no quadro, palavras que apresentavam o uso das letras S e SS, enquanto conduzia uma explicação sobre a diferença entre os sons produzidos por essas grafias.

Figura 9 – Sempre as cores azul e preto para chamar a atenção durante a explicação e a leitura



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Durante a atividade, a professora escreveu no quadro a palavra “casamento” e iniciou o diálogo com a turma.

T 1 - Professora Jarid: *Olhem para essa palavra. Quem consegue ler?* (Alguns estudantes tentaram realizar a leitura. Em seguida, a professora voltou-se para Itamar).

T 2 - Professora Jarid: *Itamar, tenta ler essa palavra.*

O estudante apresentou dificuldade e permaneceu em silêncio. A professora então passou a conduzir a leitura silabando.

T 3 - Professora Jarid: *Ca... sa... men... to.*

T 4 - Professora Jarid: *Agora tente você.* (O estudante conseguiu pronunciar apenas a sílaba inicial).

T 5 - Itamar: *Ca.*

Todavia, a professora prosseguiu utilizando a palavra “casamento” no quadro e explicou oralmente a diferença entre os sons produzidos pelas letras S e SS.

As situações observadas indicaram que, enquanto na prática da professora Bell as cores funcionavam como instrumento de organização da leitura e de orientação da atenção visual das crianças, na da professora Jarid o recurso das cores era utilizado principalmente para destacar conteúdos linguísticos durante a explicação.

Essa estratégia de mediação pedagógica por meio das cores encontra respaldo nos estudos de Gelles (2018), que discutem a chamada pedagogia das cores, destacando que os estímulos cromáticos podem favorecer a organização da percepção visual e contribuir para o direcionamento da atenção durante atividades de

aprendizagem. Segundo a autora, a utilização intencional de cores em materiais pedagógicos auxilia os estudantes a identificar elementos relevantes da informação apresentada, facilitando a compreensão e a memorização.

Esses achados dialogam com a Teoria Histórico-Cultural, a qual enfatiza o papel dos signos e instrumentos culturais na organização das funções psicológicas superiores. Ao utilizar cores para destacar elementos do texto, o professor introduz marcadores simbólicos que auxiliam na orientação da atenção e na organização da memória durante a atividade cognitiva. Esses recursos externos funcionam como suportes que ajudam a criança a estruturar sua relação com o objeto de conhecimento, favorecendo, progressivamente, a internalização desses processos.

Dessa forma, a análise dos episódios observados indicou que a utilização das cores constitui uma estratégia de mediação que contribui para organizar visualmente a leitura e favorecer a atenção dos estudantes para aspectos específicos do texto.

A seguir, analisamos outra forma de utilização de recursos pedagógicos observada na prática da professora Bell, relacionada ao uso do alfabeto móvel como apoio à produção de textos escritos.

5.1.5.3 Utilização do alfabeto móvel para a produção de texto

A subcategoria *utilização do alfabeto móvel para a produção de texto* apresentou um total de cinco ocorrências no conjunto dos dados analisados, todas registradas somente nas aulas da professora Bell.

A estratégia de uso do alfabeto móvel como suporte pedagógico nas atividades de leitura e escrita apareceu, nas observações realizadas na turma da professora Bell, como um recurso de mediação que buscava favorecer a participação dos estudantes na construção das palavras.

O alfabeto móvel era composto por letras do alfabeto coladas em tampas coloridas de garrafas de refrigerante, confeccionadas pela própria professora. Ao disponibilizar esse material para os grupos, a docente criava uma situação em que as crianças podiam manipular concretamente as letras, testar diferentes combinações e discutir entre si as possibilidades de formação das palavras.

Esse tipo de recurso material permitiu tornar visível o processo de construção da escrita, pois a criança pode reorganizar as letras, comparar hipóteses e observar a composição das palavras.

Na perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que a aprendizagem da escrita envolve um processo de elaboração progressiva de hipóteses sobre o funcionamento do SEA. Ao manipular letras móveis, a criança tem a oportunidade de confrontar suas hipóteses com a forma convencional das palavras, reorganizando suas tentativas à medida que recebe novas informações no contexto da atividade.

O primeiro episódio ocorreu após a leitura coletiva do texto “Pomar”, presente no livro didático do primeiro ano adotado pela turma, pertencente ao PNLD da editora Scipione (Silvestre, 2023a), que traz uma letra da coletânea *Canções de Brincar*, do grupo Palavra Cantada (1996). Após a leitura e a realização das atividades no livro, aproximadamente trinta minutos antes do término da aula, a professora organizou a turma em dois grupos e distribuiu o alfabeto móvel para que os estudantes realizassem um ditado de palavras relacionadas às frutas.

Figura 10 – Momento em que os estudantes recebem o alfabeto móvel e manipulam as tampinhas para formar palavras



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Nesse momento, observamos grande envolvimento das crianças com o material. As tampinhas eram disputadas entre os estudantes, os quais buscavam reunir o maior número possível de letras para formar as palavras ditadas pela professora: “ata”, “maçã”, “jambo” e “maracujá”. O material concreto parecia estimular a participação coletiva, pois os estudantes discutiam entre si quais letras deveriam ser utilizadas. No grupo em que estava Kiusam, foi possível observar a seguinte interação: T 1- Kiusam: “Como é que escreve jambo?”; T 2- Colega: “Tem J primeiro... depois A... M... B... O”.

A situação revelou que o trabalho com letras móveis também favoreceu a colaboração entre os estudantes, permitindo que compartilhem suas hipóteses sobre a escrita. Ao manipular as letras e discutir com os colegas, as crianças foram construindo gradativamente a compreensão da estrutura das palavras. Após o término do ditado, a professora Bell circulou entre os grupos para observar as produções dos estudantes.

A presença desse recurso também apareceu no discurso da professora Bell durante a entrevista. Ao ser questionada sobre os princípios que orientavam sua prática alfabetizadora, ela afirmou:

Trabalho sílabas e jogos: uso alfabeto móvel feito com tampas de garrafa para formar palavras. Para os níveis iniciais, escrevo a palavra no quadro e peço que montem com as tampinhas; para os que já estão alfabéticos, apenas digo a palavra. Com ele, por exemplo, uso bola: peço que identifique as letras B, O, L e A e depois substitua o A por O, formando bolo.

A fala da professora revelou que o uso do alfabeto móvel não é um recurso ocasional, mas parte de uma estratégia pedagógica utilizada para estimular a reflexão sobre a estrutura das palavras. Ao solicitar que os estudantes manipulassem as letras e realizassem substituições, a professora criou situações em que a criança precisava observar as relações entre grafemas e fonemas, ampliando sua compreensão do sistema de escrita.

O uso de materiais concretos e visuais como apoio à aprendizagem também é discutido em pesquisas recentes sobre educação inclusiva. Santos e Cavalcante (2023) destacam que recursos visuais podem funcionar como suportes importantes no ensino de novos conteúdos para estudantes com deficiência intelectual, pois auxiliam na organização da percepção e na compreensão das informações apresentadas. Esses recursos, quando utilizados de forma intencional,

podem contribuir para que o estudante compreenda melhor a tarefa e participe da atividade de aprendizagem.

No episódio observado, percebemos que a professora Bell buscou realizar esse movimento de intervenção mediada durante a atividade proposta, ao promover a comparação entre as palavras formadas com o alfabeto móvel e a escrita convencional registrada na lousa.

Entretanto, para aprofundar a análise, destacamos que, em sua obra, Vygotsky (2007) alerta que o uso de suportes concretos no ensino de estudantes na sala de aula regular precisa ser constantemente avaliado, pois, quando utilizados de forma limitada ou sem mediação adequada, esses recursos podem reforçar a dependência do pensamento concreto e dificultar o desenvolvimento de formas mais abstratas de pensamento. Assim, o papel do professor consiste em utilizar o material concreto como ponto de partida para a aprendizagem, conduzindo gradualmente o estudante à compreensão das representações simbólicas da escrita.

Ao analisarmos a prática da professora Jarid, observamos uma situação distinta. Durante as observações realizadas em sala de aula, não foi registrado o uso do alfabeto móvel nas atividades de leitura e escrita. As atividades foram conduzidas predominantemente por meio da escrita na lousa, da leitura coletiva e da realização de exercícios no caderno. Contudo, na entrevista, a professora reconheceu a importância do uso de recursos concretos e visuais para apoiar a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Ao ser questionada sobre suas estratégias de mediação, afirmou:

O uso de material concreto e de imagens ajuda bastante. Quando escrevo na lousa, costumo sinalizar algo para que ele perceba e acompanhe. Esses recursos facilitam a aprendizagem, juntamente com o reforço e o estímulo constante para que ele consiga acompanhar o ensino.

De maneira semelhante, a pesquisa de Costa (2017) comprova, em seus resultados, que os professores, durante seus discursos, afirmaram valorizar a inclusão; no entanto, na prática, não reconheciam as crianças com DI como capazes de se alfabetizar. Nas duas práticas, evidenciou-se uma diferença importante entre discurso e prática pedagógica. Enquanto, na prática de Bell, o uso do alfabeto móvel apareceu tanto na fala da professora quanto nas situações observadas em sala de

aula, na de Jarid, esse recurso apareceu apenas no discurso da entrevista, não tendo sido identificado nas atividades acompanhadas durante a pesquisa.

Os resultados de Costa (2017) apresentam similaridade com a prática da professora Jarid, pois, em diversas situações observadas, ressaltam estudantes com deficiência intelectual sendo excluídos das atividades centrais da aula ou recebendo propostas simplificadas, desvinculadas dos objetivos curriculares.

Assim, na prática de Bell, foi evidenciada a mobilização de suportes concretos para favorecer a reflexão sobre a escrita das palavras, enquanto a prática de Jarid foi estruturada predominantemente em torno da mediação oral e da escrita na lousa. A análise dessas duas práticas permitiu compreender que o uso de recursos pedagógicos na alfabetização de estudantes com DI está relacionado às atividades de ensino e às estratégias de mediação do professor, ao integrar o recurso à atividade planejada.

A seguir, avançamos para a análise da subcategoria relacionada à utilização de jogos de linguagem nas atividades de leitura e escrita, aspecto que também se mostrou presente nas práticas pedagógicas observadas durante a pesquisa.

5.1.5.4 Utilização de jogos de linguagem nas atividades de leitura e escrita

A utilização de jogos de linguagem como estratégia de mediação pedagógica foi identificada exclusivamente na análise da prática da professora Bell, com sete ocorrências.

Nessa cena observada, a docente mobilizou um conjunto diversificado de jogos de seu acervo pessoal, tais como: cartas de associação imagem/palavra, formação de palavras por sílabas, dominós de figuras e sílaba inicial, cartas de associação entre imagem e palavra correspondente, cartelas com imagens e formação de palavras com alfabeto móvel, e quebra-cabeças compostos por imagem, letra inicial e palavra escrita em dois formatos. Esses jogos foram utilizados como suporte para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, evidenciando uma intencionalidade pedagógica voltada à articulação entre ludicidade e aprendizagem.

Ainda nessa cena antes da distribuição dos jogos, a professora organizou a turma em grupos heterogêneos, considerando as diferentes características da escrita. Logo após, realizou a distribuição sendo entregue dois jogos por mesa que

era composta por quatro crianças. Ela explicou em diálogo: Professora Bell: “*Esse aqui é para quem já está mais avançado na leitura... e esse outro é para quem ainda está começando, tá certo?*”

Essa organização revelou uma preocupação com a adequação das atividades às possibilidades dos estudantes, aspecto coerente com a ideia de que o ensino deve considerar as diferentes etapas da aprendizagem e desenvolvimento presentes na sala de aula. Ao chegar à mesa em que estava Kiusam, a professora apresentou um dos jogos: Professora Bell: “*Esse é sensacional, meus amores! É um quebra-cabeça: tem a imagem, a letra inicial e o nome da figura. Mas só vai encaixar se for a letra certa e o nome certo, combinado?*”.

Figura 11 – Crianças no início do jogo de linguagem



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 12 – Kiusam na hora que chamou a professora



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Inicialmente, Kiusam e os colegas tentaram encaixar as peças por tentativa, sem considerar a letra inicial. Ao observar a dificuldade, iniciou-se um diálogo entre os estudantes: T1- Kiusam: “*Esse aqui é navio?*”; T2 - “*Colega: Acho que é... tenta aqui*”. T3 - Kiusam: “*Não tá dando certo...*”. Depois de um tempo, Kiusam falou: T1- Kiusam: “*Tia, tia, tia*”. A professora olha e diz: T2 - Professora: “*vou já*”.

A professora aproximou-se e interveio:

- T1 - Professora Bell: *O que está faltando vocês olharem primeiro?*
 T2 - Kiusam: *A imagem...*
 T3 - Professora: *E mais o quê?*
 T4 - Kiusam: *A letra...*
 T5 - Professora: *Isso! Qual é a letra de navio?*
 T6 - Kiusam: *N!*
 T7 - Professora: *Então procura a peça que começa com N.*

A partir dessa mediação pedagógica, o estudante passa a considerar a letra inicial como pista para resolver a tarefa, evidenciando um deslocamento de uma estratégia baseada na tentativa para uma estratégia orientada por critérios linguísticos (T4) e (T6), dialogando com as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), as quais discorrem acerca do processo de construção do sistema de escrita alfabética em que a criança, ao longo do ciclo de alfabetização, elabora hipóteses sobre a escrita.

Em outro momento, Kiusam chama a professora:

- T1 - Kiusam: *Tia... tia!*
 T2 - Professora Bell: *o que foi?*
 T3 - Kiusam: *Essa aqui é borboleta?*
 T4 - Professora: *Vamos ver... qual é a letra inicial?*
 T5- Kiusam: *B...*
 T6 - Professora: *E aqui, está escrito o quê? Tenta ler.*

Nesse momento, o estudante observou a palavra e balbucia sons, demonstrando esforço para realizar a leitura. A professora aguardou, dando tempo para que ele elaborasse sua resposta. Posteriormente, em outro momento da estratégia de mediação, a docente cobriu as imagens com a mão, deixando visíveis apenas a letra inicial e a palavra escrita: T1- Professora Bell: “*Agora tenta ler sem a imagem, só olhando a palavra*”. Kiusam realiza a leitura: T2 - Kiusam: “*Bor-bo-le-ta... tar-ta-ru-ga... ze-bra...*”.

Nas palavras “igreja” e “abelha”, ele demonstrou maior fluidez na leitura, indicando avanços diferenciados conforme a familiaridade com as palavras. Esse

momento evidenciou a mobilização de processos metalinguísticos, pois o estudante passa a focar na estrutura da palavra escrita, não apenas na imagem.

Conforme destaca Gombert (1990), a linguagem pode ser tomada como objeto de análise, exigindo uma atitude metalinguística em que o sujeito dirige sua atenção para os elementos que compõem a palavra. Nesse sentido, a atividade proposta pela professora favoreceu o desenvolvimento da consciência fonológica, ao exigir que o estudante relacionasse letra inicial, estrutura da palavra e sua leitura.

Além disso, conforme discutem Snowling e Hulme (2013) e Cardoso-Martins (1991), a capacidade de segmentar e manipular unidades sonoras da língua é fundamental para a apropriação do sistema alfabético. Ao utilizar jogos que articularam imagem, letra inicial e palavra, a professora criou condições para que os estudantes refletissem sobre essas relações.

A organização da atividade também dialoga com as contribuições de Solé (1998), ao considerar que a leitura envolve estratégias que precisam ser ensinadas e mobilizadas pelo estudante. Ao retirar a imagem e solicitar a leitura apenas da palavra, a professora estimulou a autonomia do estudante, favorecendo o uso de pistas gráficas para a construção do sentido.

No campo da alfabetização, autores como Morais (2012), Leal, Albuquerque e Leite (2005) e Araújo (2017, 2018) destacam que os jogos de linguagem podem constituir estratégias produtivas para provocar a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita. Esses jogos permitem que os estudantes mobilizem conhecimentos sobre palavras, sílabas e letras, articulando aspectos fonológicos e notacionais da língua. De acordo com Brandão *et al.* (2009), nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área.

A dimensão lúdica também se mostrou significativa. Sobre isso, conforme reitera Kishimoto (2003), o jogo potencializa a aprendizagem por mobilizar a motivação interna da criança. Observamos, durante a atividade, um clima de envolvimento e entusiasmo, especialmente quando os estudantes conseguiam encaixar corretamente as peças, revelando a satisfação diante da conquista. Essa situação também pode ser analisada utilizando a Teoria Histórico-Cultural, que reconhece o papel do jogo no desenvolvimento infantil, ao articular interação social, mediação e apropriação de conhecimentos.

A análise dessa subcategoria evidenciou, de forma ainda mais consistente, a relação entre o discurso e a prática pedagógica da professora Bell. Ao ser questionada sobre sua prática alfabetizadora, a docente afirmou: Professora Bell: *“Divido a turma em agrupamentos e estímulo à colaboração. Os jogos favorecem a percepção e a concentração, pontos importantes para ele”*.

Essa fala é uma concepção de ensino que valoriza a organização da turma em grupos, a interação entre os estudantes e o uso de jogos de linguagem como recurso para favorecer aspectos cognitivos importantes, como atenção, memória e concentração. O mais significativo é que essa concepção não permaneceu apenas no plano do discurso, mas se concretiza nas situações observadas.

Na aula desenvolvida na biblioteca, a professora efetivamente organizou a turma em agrupamentos heterogêneos e mobilizou os jogos como estratégia de ensino, criando um ambiente em que os estudantes interagem, testam hipóteses e constroem conhecimentos de forma colaborativa. O envolvimento de Kiusam e dos demais colegas nas atividades confirmou que a colaboração e a ludicidade constituem elementos estruturantes de sua prática.

Em contraste, a prática da professora Jarid apresentou uma configuração distinta. Embora, em sua entrevista, a docente reconheceu a importância do uso de materiais concretos e imagens como apoio à aprendizagem, esse reconhecimento apareceu em sua fala: Professora Jarid: *“O uso de material concreto e de imagens ajuda bastante... esses recursos facilitam a aprendizagem, juntamente com o reforço e o estímulo constante para que ele consiga acompanhar o ensino”*.

A fala evidenciou uma concepção pedagógica que valoriza o uso de suportes visuais e concretos como facilitadores do processo de aprendizagem, especialmente no contexto da inclusão de estudantes com deficiência intelectual. No entanto, apesar dessa compreensão expressa no discurso, não foram identificadas, nas observações realizadas, situações em que jogos de linguagem fossem utilizados como recurso pedagógico em sua prática. A condução das aulas ocorreu predominantemente por meio da exposição na lousa, leitura coletiva e atividades escritas, com menor evidência de práticas colaborativas mediadas por jogos.

Essa prática da professora Jarid mostra menor incidência de práticas interativas e indica uma organização didática que reduz o potencial de construção coletiva do conhecimento e que acontece contrária ao que Vygotsky (2022) afirma sobre o desenvolvimento do sujeito que está intimamente ligado aos aspectos

socioculturais em que o indivíduo, de forma dialética, por meio de desequilíbrios e organizações contínuas, se forma.

Essa comparação permitiu evidenciar que, enquanto na prática de Bell há uma articulação consistente entre concepção e ação pedagógica, na prática de Jarid essa relação se mostra mais distante. Bell não apenas reconheceu a importância dos jogos, mas os incorporou efetivamente em sua organização didática, utilizando-os como instrumentos de mediação que favorecem a participação dos estudantes e a construção do conhecimento. Já Jarid, embora tenha apresentado uma compreensão teórica semelhante como explicitado em sua própria fala, não mobilizou esses recursos nas situações observadas, o que apontou para uma possível dissociação entre o discurso e a prática pedagógica.

Assim, a análise dessa subcategoria evidenciou que os jogos de linguagem, quando integrados de forma intencional ao trabalho pedagógico, constituíram estratégias potentes para o desenvolvimento da leitura e da escrita, especialmente por promoverem a interação, a reflexão linguística e o engajamento dos estudantes.

Dando continuidade às análises, avançamos para a próxima subcategoria: *utilização de vídeos e recursos multimodais nas atividades de leitura e escrita*, buscando apresentar como diferentes linguagens e suportes ampliaram as possibilidades de mediação pedagógica no processo alfabetizador em contexto de inclusão.

5.1.5.5 Utilização de vídeos e recursos multimodais nas atividades de leitura e escrita

A utilização de vídeos e recursos multimodais como estratégia de mediação pedagógica foi identificada somente na prática da professora Bell, com duas ocorrências, em situações observadas tanto na sala de vivências quanto no desenvolvimento de atividades em sala de aula. Nessas ocasiões, a docente mobilizou a tecnologia como suporte para o ensino da leitura e da escrita, articulando diferentes linguagens — visual, verbal e sonora — de modo intencional.

Em uma das situações observadas, ao conduzir as crianças para a sala de vivências, a professora projetou, por meio do data show, um vídeo da canção “Aquarela”, de Vinicius de Moraes, com legenda. Durante a exibição, orientou a turma para que acompanhasse a letra da música projetada, enfatizando a importância de ler

enquanto escutavam a canção. Nesse momento, observamos que Kiusam permaneceu com o olhar fixo no vídeo durante as duas execuções, evidenciando alto nível de atenção sustentada. A docente, ao longo da atividade, estabeleceu diálogos com as crianças, chamando a atenção para as palavras da canção, incentivando o acompanhamento da leitura e promovendo a participação coletiva.

Figura 13 – Kiusam atento ao vídeo legendado na sala de vivências (olhar fixo durante a exibição da canção *Aquarela*)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Essa situação evidenciou que o uso do recurso multimodal não se limita à exibição do vídeo, mas foi mediado pela ação docente, que orientou o olhar dos estudantes e direcionou a atividade para objetivos específicos de leitura. A tecnologia, nesse contexto, funcionou como suporte para a atenção e como meio de acesso ao texto escrito, favorecendo a articulação entre escuta, leitura e interpretação.

Diante da socialização dessa situação, observamos que os recursos utilizados na prática da professora Bell podem ser compreendidos com base nas contribuições teóricas de Vygotsky (2007), já que oportunizam maiores possibilidades de interação entre sujeito e objeto de conhecimento. O vídeo legendado, ao integrar imagem, som e linguagem escrita, atuou como um sistema simbólico complexo que reorganiza a atividade mental do estudante, permitindo que ele estabeleça relações entre diferentes formas de representação da linguagem.

Em outro momento, durante uma atividade com o livro didático a partir do texto “A Casa”, de Vinicius de Moraes, a professora mobilizou novamente um recurso

tecnológico em resposta a uma necessidade emergente do estudante. Ao realizar a atividade proposta na página 31, Kiusam inicia um diálogo com a docente: T1- Kiusam: “Tia... eu não sei desenhar um cão”. T2 - Professora Bell: “Kiusam, chego já aí”.

Ao se aproximar, o estudante reafirmou sua dificuldade. A professora, então, pegou seu celular pessoal e o posicionou sobre a mesa, ao lado da criança. Kiusam observou a imagem apresentada e diz: T3 - Kiusam: “Vou fazer”. T4 - Professora Bell: “Faça olhando pela imagem que tá no celular”.

Figura 14 – Kiusam observando a imagem no celular da professora como apoio para o desenho do cão e ao lado a atividade de escrita Kiusam com o apoio do recurso



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Nessa situação, o recurso visual mediado pela tecnologia funcionou como apoio concreto para a realização da atividade, possibilitando que o estudante avançasse na tarefa. A intervenção da professora evidenciou uma mediação sensível às necessidades da criança, que utilizou o recurso não como substituto da atividade, mas como instrumento de apoio à ação do estudante. Nessa perspectiva, o celular assumiu a função de instrumento mediador que, articulado à linguagem, favoreceu a reorganização da ação do estudante, permitindo a passagem de uma situação de impossibilidade para a realização da tarefa com apoio.

A análise dessas situações permitiu compreender que, na prática de Bell, os recursos multimodais são integrados de forma intencional ao processo de ensino, articulando diferentes linguagens e favorecendo tanto a atenção quanto a participação dos estudantes.

Essa perspectiva encontrou respaldo em estudos como o de Nunes (2022), ao evidenciar que esses recursos ampliam as possibilidades de interação do sujeito

com o objeto de conhecimento para crianças com deficiência intelectual, especialmente quando associados à orientação do professor e à intencionalidade didática. De modo semelhante, Rodrigues (2018) destaca que recursos tecnológicos, como softwares educativos, podem funcionar como mediadores do processo de aprendizagem, ao oferecer suportes visuais e interativos que auxiliam na compreensão das atividades propostas.

Além disso, é necessário considerar que o sucesso na utilização de tecnologias multimídia na educação depende, em grande parte, da formação e capacitação dos educadores. Conforme aponta Siqueira (2014), a apropriação pedagógica desses recursos está diretamente relacionada à formação docente em mídia-educação, uma vez que o domínio dessas ferramentas possibilita ao professor integrá-las ao currículo de forma intencional e significativa. Nessa direção, o papel do professor como mediador torna-se ainda mais central, pois é ele quem atribui sentido pedagógico ao uso das tecnologias, orientando sua utilização para favorecer a aprendizagem e a inclusão dos estudantes.

Corroborando essa perspectiva, Pretto (2013) destaca que a incorporação de tecnologias multimídia no contexto escolar amplia as possibilidades de um ensino mais dinâmico e responsivo às diferentes necessidades dos estudantes. Ao favorecer a interação ativa com os conteúdos, esses recursos potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, como a análise, a resolução de problemas e a colaboração. No entanto, como evidenciado na prática analisada, tais potencialidades só se concretizam quando há uma mediação pedagógica efetiva que direcione o uso dessas ferramentas.

Entretanto, a potencialidade desses recursos está diretamente relacionada à forma como são utilizados. Isso se evidencia ao observar a prática da professora Jarid. Em uma das situações registradas, a docente levou as crianças ao auditório para assistir a um vídeo legendado. Durante a exibição, observamos que o estudante Itamar manteve a atenção voltada para o vídeo, indicando o potencial do recurso para engajamento. Contudo, diferentemente do que se observou na prática de Bell, não houve estabelecimento de diálogo ou mediação por parte da professora durante ou após a exibição.

Essa ausência de intervenção pedagógica indicou que, embora o recurso multimodal tenha sido utilizado, ele não foi plenamente explorado como instrumento de mediação da aprendizagem. A comparação entre as práticas evidenciou que o uso

da tecnologia, por si só, não garante avanços no processo de alfabetização. É a ação docente, por meio da orientação, do diálogo e da intencionalidade pedagógica, que transforma o recurso em instrumento de aprendizagem.

Assim, enquanto Bell utilizou os recursos multimodais de forma articulada à mediação pedagógica, promovendo a interação e a construção do conhecimento, Jarid os mobilizou de forma mais pontual, o que limita suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem.

Dando continuidade às análises, avançamos para a próxima subcategoria da utilização de desenhos e pinturas nas atividades de leitura e escrita, buscando compreender como as produções gráficas e pictóricas se constituem como instrumentos de mediação no processo alfabetizador em contexto de inclusão.

5.1.5.6 Utilização de desenhos e pinturas nas atividades de leitura e escrita

A utilização de desenhos e pinturas como estratégia de mediação pedagógica foi identificada exclusivamente na prática da professora Bell no total de seis ocorrências, não sendo observada pela prática da professora Jarid. Essa estratégia se caracterizou pela mobilização da linguagem do desenho e pintura como forma de expressão, compreensão e elaboração dos sentidos construídos a partir dos textos trabalhados em sala de aula, especialmente em contextos de alfabetização em que nem todos os estudantes dominam plenamente a escrita alfabética.

Nas situações observadas, essa estratégia apareceu articulada à leitura literária e à produção de sentidos pelos estudantes, evidenciando que o desenho e a pintura não são atividades desvinculadas do processo de alfabetização, mas constituem formas legítimas de linguagem. Essa compreensão se articula com o entendimento de Freitas, Dainez e Carvalho (2021), em que o desenho constitui um precursor da escrita, uma vez que, ao desenhar, a criança materializa seus gestos e começa a operar com signos, atribuindo significados às suas produções.

Após a leitura do poema “A Casa”, retirado do livro da editora SEFE (Gabardo, 2020), a professora Bell propôs uma atividade centrada na imaginação. Ao dialogar com a turma, solicitou que as crianças imaginassem uma outra casa, também engraçada, e que descrevessem como ela seria. Nesse momento, foi instaurado um diálogo coletivo marcado por intensa participação: T 1 - crianças do 1º ano: “*Tia, eu quero falar!*”; T2 - crianças do 1º ano: “*Tia, eu!*”; T3 - “*Tia, tia!*”.

As crianças passaram a descrever casas diversas: uma casa voadora, uma casa de chocolate, uma casa toda rosa, uma casa cheia de brinquedos. Kiusam também participou da atividade, afirmando que sua casa: T4 - “*não tinha paredes e era grande*”; T5 - “*Ao ser questionado pela professora sobre o motivo*”. Kiusam responde: T6 - “*Para brincar*”.

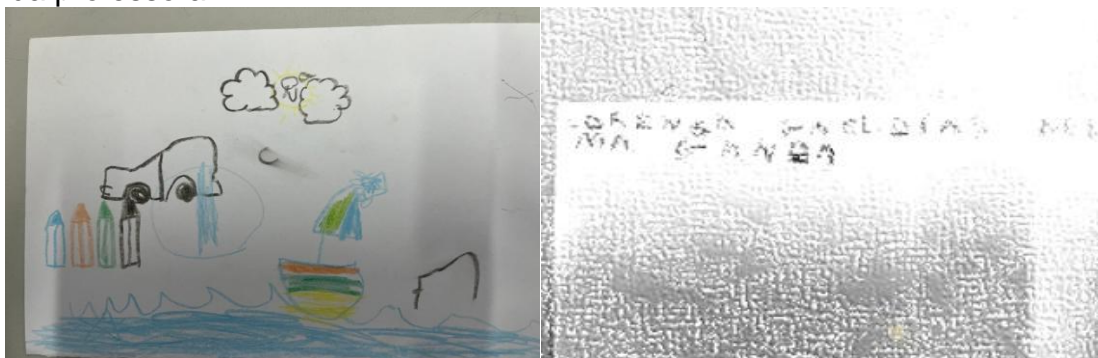
Esse episódio evidenciou a abertura de um espaço dialógico em que a imaginação foi convocada como elemento central da atividade pedagógica. A proposta da professora não se limitou à reprodução do texto lido, mas criou condições para que os estudantes elaborassem o conteúdo a partir de suas próprias experiências e referências, produzindo sentidos singulares.

Em outro dia, já extraído dos dados e analisado com foco em outra estratégia no mesmo episódio, a professora Bell, ao retornar com a turma da sala de vivências, propôs uma atividade de desenho. As crianças foram orientadas a representar, por meio da pintura, aquilo de que mais gostaram do poema, sendo informadas de que suas produções fariam parte de uma exposição na festa do ABC. Esse encaminhamento atribuiu um caráter social à atividade, conferindo sentido à produção das crianças.

Ao se analisar essa situação em diálogo com Freitas, Dainez e Carvalho (2021), observamos que a participação da criança não se restringe ao domínio formal da escrita alfabética, mas envolve a construção de sentidos por meio de diferentes formas de expressão.

Durante essa atividade, chamou atenção a produção de Kiusam. Ao finalizar seu desenho, no qual representou um navio colorido sobre o mar azul, com céu, nuvens, sol amarelo, um avião pequeno e um carrinho com lápis de cores variadas ao lado, a professora validou seu esforço, reconhecendo sua produção. Em seguida, a professora Bell solicitou que Kiusam escrevesse seu nome completo, conforme observado nas duas imagens abaixo:

Figura 15 – Produção de Kiusan, navio colorido e reconhecimento da professora



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Foi evidenciada uma composição rica em elementos visuais e simbólicos, que dialogam diretamente com o universo imagético mobilizado pelo poema Aquarela. Nesse momento, observamos um dado relevante: Kiusan realizou o registro do nome sem recorrer à ficha de apoio. Embora a professora questionasse a necessidade do uso da ficha, o estudante afirmou que não precisava, indicando um nível de autonomia na escrita do próprio nome.

O registro, feito na parte posterior do desenho — e, por questões éticas, com o nome da criança encoberto —, evidenciou a articulação entre linguagem gráfica e escrita, em que o desenho não substitui a escrita, mas se integra a ela como parte do processo de significação.

De acordo com Vygotsky (1997), essas situações permitem compreender o papel da imaginação e da criação no desenvolvimento infantil. A imaginação é concebida como um processo cognitivo superior, profundamente relacionado à experiência social do sujeito. Ao contrário de uma visão que associa a imaginação à fantasia desvinculada da realidade, o autor a compreende como um processo de reelaboração das experiências vividas, no qual o sujeito combina elementos da realidade para produzir algo novo.

Nesse sentido, quando as crianças imaginaram casas inusitadas ou representaram, por meio do desenho, elementos do poema, não estavam apenas fantasiando, mas reorganizando suas experiências culturais, produzindo sentidos e participando ativamente da construção do conhecimento. Como destaca Vygotsky, a criação não ocorre de forma isolada, mas se constitui nas relações sociais, na interação com os outros e com os elementos da cultura.

Smolka (2010), ao discutir a obra de Vygotsky, reforça que o desenvolvimento da criança está intrinsecamente ligado à sua participação nas práticas culturais, nas quais ela se apropria de modos de pensar, sentir e agir socialmente produzidos. Ao mesmo tempo, essa apropriação não é passiva: a criança reelabora esses elementos, produzindo novas formas de expressão. É nesse movimento que a atividade criadora se constitui.

Nessa perspectiva, o desenho e a pintura, na prática da professora Bell, assumiram a função de mediação, permitindo que os estudantes expressassem, reorganizassem e ampliassem seus pensamentos. A mediação docente foi evidenciada tanto na proposição das atividades quanto na validação das produções e na articulação com a escrita, como no caso da solicitação do nome completo após o desenho.

Por outro lado, na prática da professora Jarid, não foram observadas situações em que o desenho ou a pintura fossem utilizados como suporte para a leitura e a escrita. Suas aulas mantiveram-se centradas em atividades predominantemente orais e escritas, sem a incorporação de linguagens expressivas como parte do processo de mediação.

Essa diferença evidenciou que, enquanto Bell ampliou as possibilidades de participação dos estudantes ao mobilizar diferentes formas de linguagem, Jarid restringiu as formas de acesso ao conhecimento, o que pode limitar a expressão e a construção de sentidos, especialmente para estudantes que se beneficiam de suportes diversificados. Destacamos, para finalizar esta primeira categoria, que, na prática da professora Bell, houve uma diversificação de estratégias de mediação no ensino da leitura e da escrita, apoiadas em jogos, recursos multimodais, imagens, desenho e pintura, configurando uma mediação que favoreceu a interação, a expressão e a construção de conhecimentos.

Em contraste, na prática pedagógica da professora Jarid, embora houvesse, em alguns momentos, o reconhecimento da importância de determinados recursos, verificamos uma menor diversidade de estratégias nas situações observadas, com predominância de práticas centradas na exposição e na execução da atividade escrita.

Por fim, entendemos que a mediação pedagógica não se define pela simples utilização de recursos, mas pela intencionalidade com que são mobilizados e pela capacidade do professor de criar condições para que os estudantes participem

ativamente das atividades. Nesse sentido, práticas que incorporam diferentes estratégias de mediação e valorizam a expressão dos estudantes tendem a ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento, especialmente em contextos inclusivos.

Essa compreensão sobre a mediação pedagógica conduz à análise de outro aspecto central do processo alfabetizador: as atividades de leitura e escrita propostas pelas professoras em sala de aula.

5.2 Atividades de leitura e escrita propostas pelas professoras

Esta segunda categoria responde ao segundo objetivo específico da pesquisa, o qual consiste em analisar as atividades de leitura e escrita propostas nesta pesquisa. Para a constituição desta categoria, foram utilizadas as técnicas de produção de dados: observação sistemática em sala de aula e as entrevistas realizadas com as professoras participantes.

A articulação dessas duas fontes permitiu não apenas identificar as atividades propostas, mas também compreender as intencionalidades pedagógicas que orientam a prática docente.

Além disso, foram analisadas as atividades presentes nos materiais didáticos utilizados pelas professoras, especialmente os livros do PNLD (Silvestre, 2023a, 2023b) adotados pela escola, da editora Scipione, utilizados nas turmas de 1º e 3º anos. Consideramos também o uso do material da editora SEFE (Gabardo, 2020), que, até o ano de 2025, era adotado como suporte didático nas turmas do 1º e 2º anos da rede municipal de Fortaleza, não sendo mais utilizado no ano de 2026.

No que se refere às práticas observadas, verificamos que ambas as professoras utilizavam o livro didático do PNLD (Silvestre, 2023a, 2023b) como base para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita. No entanto, a professora Bell ampliava esse uso ao articular o material didático com outras propostas pedagógicas, incluindo atividades por ela elaboradas, o uso da literatura infantil, recursos lúdicos e jogos, o que conferia maior diversidade às situações de ensino.

A professora Jarid, por sua vez, também elaborava atividades próprias, porém com menor diversidade de estratégias, mantendo maior centralidade nas propostas do livro didático e em atividades estruturadas. Observamos ainda que esta professora enviava atividades para casa xerocopiadas coladas no caderno da criança

com deficiência intelectual, organizadas como forma de adequação e desvinculadas do conteúdo trabalhado coletivamente em sala de aula, com baixo nível de exigência cognitiva.

A partir da análise do material empírico, organizamos subcategorias emergentes, agrupadas em dois eixos: atividades de leitura e atividades de escrita. Essa organização possibilitou identificar padrões, recorrências e diferenças nas práticas das professoras, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do processo alfabetizador em contexto inclusivo.

Nesse processo, consideramos tanto a recorrência das situações observadas quanto a relevância qualitativa dos dados, de modo a evidenciar aspectos cognitivos pelas práticas pedagógicas analisadas das duas professoras. A seguir, apresentamos o quadro que sistematiza essas subcategorias, permitindo visualizar a frequência de ocorrência das atividades de leitura e escrita desenvolvidas com crianças com DI no contexto da sala de aula comum.

Quadro 11 – Atividades de leitura e escrita propostas pelas professoras

(*Continua*)

5.2 ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA			
Atividades de leitura			
Subcategorias	Bell	Jarid	Total
5.2.1 Leitura de gêneros literários infantis e utilização de estratégias de leitura: compreensão antes, durante e após a leitura	1	0	1
5.2.2 Numeração das linhas do texto e esclarecimento do significado de palavras desconhecidas antes da leitura	17	0	17
5.2.3 Identificação da sílaba inicial, medial e final	15	0	15
5.2.4 Apontamento de palavras, sílabas e letras	15	3	18
5.2.5 Repetição oral imediata da leitura realizada pela professora	0	5	5
Total das atividades de leitura	48	8	56
Atividades de escrita			
5.2.6 Atividades de escrita no livro didático adotado pela professora; separação silábica e reconhecimento de sílabas comuns entre as palavras	21	7	28
5.2.7 Ditado com correção na lousa	1	0	1
5.2.8 proposição de atividades de escrita descontextualizadas e sem estímulo cognitivo	1	2	3
Total das atividades de escrita	23	9	32

Total geral (leitura + escrita)	71	17	88
--	-----------	-----------	-----------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2026).

Desse modo, a leitura do quadro não se encerrou na identificação das ocorrências, mas abriu caminho para uma análise mais atenta das situações concretas em que essas atividades se realizam no cotidiano da sala de aula comum. É nesse movimento que se tornou possível compreender como as propostas de leitura e escrita ganharam forma nas práticas das professoras, considerando suas intencionalidades, modos de organização e possibilidades de participação dos estudantes.

A partir desse panorama, passamos à análise das subcategorias, buscando aprofundar a análise das atividades de leitura e escrita que emergem do material empírico, tomando como base situações observadas que permitiram evidenciar, de maneira mais próxima, como essas práticas se constituem no contexto da alfabetização.

Ainda em relação às subcategorias, estas se organizaram da seguinte forma: 5.2.1 Leitura de gêneros literários infantis e utilização de estratégias de leitura: compreensão antes, durante e após a leitura; 5.2.2 Numeração das linhas do texto e esclarecimento do significado de palavras desconhecidas antes da leitura; 5.2.3 Identificação da sílaba inicial, medial e final; 5.2.4 Apontamento de palavras, sílabas e letras; 5.2.5 Repetição oral imediata da leitura realizada pela professora.

Nesse sentido, a seguir analisamos a leitura de gêneros literários infantis, buscando compreender como a mediação docente mobiliza a leitura como experiência de construção de sentidos, ampliação do repertório cultural e formação crítica das crianças

5.2.1 Leitura de gêneros literários infantis e utilização de estratégias de leitura: compreensão antes, durante e após a leitura

Nesta subcategoria, analisamos, de forma articulada, a leitura de gêneros literários infantis e a utilização de estratégias de leitura, tal como observadas e constantes apenas na prática pedagógica da professora Bell em uma ocorrência, evidenciando como essas ações se constituem de maneira integrada no desenvolvimento da leitura em contexto observado.

A exploração desse gênero ocorreu em uma situação específica, durante o mês de novembro, período em que se intensificam, no contexto escolar, ações voltadas à valorização da consciência negra, em consonância com a Lei n.º 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2003). Nesse contexto, a professora justificou a escolha do gênero literário infantil como possibilidade de problematizar o racismo, tanto no espaço escolar quanto fora dele.

Antes de iniciar a leitura, a professora conduziu a turma até a biblioteca e, ao chegar ao espaço, utilizou uma canção de entrada como forma de organização e concentração das crianças: T1 - Professora Bell: *E agora, minha gente, uma história eu vou contar. Uma história bem bonita, todo mundo vai gostar.*

A canção, entoada coletivamente, funcionou como um marcador de início da atividade, contribuindo para a construção de um ambiente de escuta e atenção, ao mesmo tempo em que mobilizou o envolvimento afetivo das crianças com a proposta. Esse momento inicial já permite um primeiro diálogo com Soares (2023, p. 34), quando a autora afirma que:

[...] a língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos texto, ouvimos ou lemos.

Nessa perspectiva, a leitura realizada pela professora não aparece como ato isolado de decodificação, mas como prática de interação mediada por um texto que passa a organizar a experiência coletiva das crianças.

Em seguida, a professora apresentou o livro *A pele que eu tenho*, de bell hooks, iniciando um diálogo com as crianças:

T2- Professora Bell: *O que é racismo?*

T3- Kiusam: *É crime, tia.*

T4- Professora Bell: *Sim, é crime. Por isso, hoje vamos ter uma contação com esse livro*

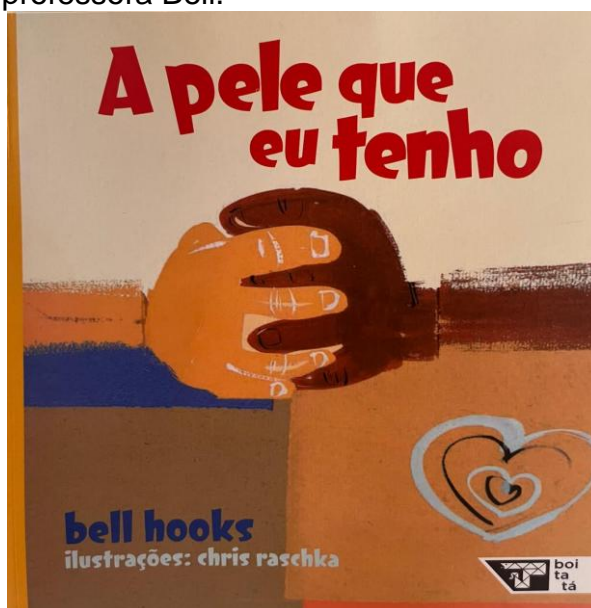
Antes mesmo de iniciar a leitura propriamente dita, a professora ativou conhecimentos prévios, convocou a experiência social das crianças e insere o texto em um campo de significação mais amplo.

Esse movimento encontra respaldo em Solé (1998). Para essa autora, compreender um texto implica mobilizar conhecimentos anteriores, formular

expectativas e estabelecer propósitos de leitura. Desse modo, o diálogo inicial não funcionou apenas como introdução temática, mas como estratégia de antecipação, capaz de preparar as crianças para o encontro com o texto.

Na sequência, ainda antes da leitura, a professora explorou a capa do livro, instigando hipóteses:

Figura 16 – Livro de literatura infantil da atividade de leitura utilizado na prática da professora Bell.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

- T5- Professora Bell: *Sobre o que vocês acham que é esse livro?*
 T6- Kiusam: *É sobre duas mãos, tia.*
 T7- Professora Bell: *E o que mais, Kiusam?*
 T8 - Kiusam: *É de duas pessoas.*
 T9- Professora Bell: *É sobre um assunto muito importante... vai deixar vocês de boca aberta.*

A sequência de falas mostra a professora incentivando as crianças a formularem previsões a partir de índices textuais, como a capa e as imagens do livro. Esse procedimento dialoga diretamente com Solé (1998), quando a autora destaca que a formulação de questões e predições favorece o envolvimento ativo do leitor, pois o coloca em posição de antecipar sentidos, verificar e ajustar interpretações durante a leitura. No caso analisado, as respostas de Kiusam não foram tratadas como acertos ou erros, mas como pistas iniciais de leitura, o que fortalece uma prática pedagógica que acolhe a elaboração de sentidos no processo.

Ao longo da leitura, a professora manteve o livro aberto, explorando as ilustrações e promovendo a leitura visual. Em diversos momentos, interrompeu a leitura para dialogar com as crianças, criando pausas intencionais que favoreceram a construção de sentidos. Em uma dessas situações, ao olhar para o livro utilizado na atividade, ocorreu o seguinte diálogo: T10 – Kiusam: *“Ele tá vestido de amarelo com verde, tia”*. T11 – Professora Bell: *“Muito bem, isso mesmo”*.

Além disso, a professora utilizou recursos expressivos, como variação de entonação, gestos e suspense narrativo: T12 – Professora Bell: *“É só uma camada... se quer mesmo me conhecer...”*. T13 – Professora Bell: *“Vocês querem conhecer o garoto?”*.

Observamos que a leitura foi conduzida de maneira interativa, articulando texto verbal, imagem, oralidade e experiência. A professora criou pausas, formulou perguntas e convocou as crianças a se manterem intelectualmente implicadas no texto.

Mais uma vez, a prática observada aproxima-se das discussões de Solé (1998), especialmente quando a autora define as estratégias de leitura como procedimentos que ajudam o leitor a compreender, controlar e regular seu próprio processo de leitura. Ao solicitar a observação das ilustrações, provocar perguntas e produzir suspense, a professora ofereceu suportes para que as crianças acompanhassem a leitura com maior participação e sentido.

Essa dinâmica também pode ser compreendida à luz das contribuições de Soares (2023), na medida em que a autora afirma que a leitura, no processo de alfabetização e letramento, deve ocorrer em situações em que o texto seja tomado como unidade de interação e produção de sentido. Na cena observada, a professora não fragmentou a leitura em palavras isoladas, mas trabalhou o texto literário em sua totalidade, sem abrir mão de intervir para ampliar a interpretação das crianças. Isso se mostra relevante porque evidencia que, mesmo em turmas do ciclo de alfabetização, é possível desenvolver práticas leitoras que ultrapassem a mera decodificação e aproximem as crianças da leitura como prática social.

A análise da atividade nos permitiu compreender, portanto, que a professora mobiliza, de forma integrada, estratégias de leitura antes, durante e após a leitura, favorecendo não apenas a compreensão textual, mas também a construção de sentidos mais amplos, relacionados à identidade, à diversidade e ao combate ao racismo. Ao afirmar, ao longo da leitura, que não se deve julgar alguém pela cor da

pele, a docente introduz conceitos que ampliam o repertório das crianças e tensionam visões naturalizadas, contribuindo para uma formação crítica.

Essa abordagem dialoga com a perspectiva presente na obra *A pele que eu tenho*, de Bell Hooks (2022), ao problematizar o racismo e valorizar a identidade para além da aparência. De modo semelhante, ela se aproxima das contribuições de Kleiman (2016), ao evidenciar que a leitura não pode ser compreendida como habilidade neutra, mas como prática social situada, atravessada por propósitos, valores e contextos de uso da linguagem. Nesse caso, o texto literário infantil foi mobilizado não apenas para ensinar a ler, mas também para possibilitar que as crianças realizassem uma leitura do mundo social em que estão inseridas.

Para reforçar a importância da mediação da professora com Kiusam durante a contação, recorremos aos resultados da pesquisa de Paixão (2018), que defende a escrita como um direito cultural e uma experiência que se constrói ao longo da vida, exigindo da escola práticas pedagógicas planejadas e intencionais, capazes de reconhecer a possibilidade de alfabetização de crianças com deficiência intelectual.

Em outras palavras, trata-se de garantir a participação ativa dos estudantes, inclusive daqueles com deficiência intelectual, em práticas significativas de leitura que favoreçam a produção de sentidos e a constituição de sujeitos capazes de ocupar um lugar autoral em seu próprio processo de aprendizagem. Na cena analisada, Kiusam não se configura como mero ouvinte passivo, mas como criança que responde, interpreta, observa, infere e participa do movimento coletivo de construção de sentidos.

Dessa forma, a leitura do gênero literário infantil, articulada a estratégias intencionais de mediação, configura-se como uma prática potente no processo de alfabetização e letramento em contexto inclusivo, ao possibilitar que todos os estudantes acessem, interpretem e ressignifiquem os textos a partir de suas experiências e interações.

Prosseguindo a análise, apresentamos, a seguir, uma atividade de leitura coletiva organizada pela numeração das linhas do texto, a qual exigia, previamente, o esclarecimento do significado de palavras desconhecidas. Essa organização favorecia o acompanhamento da leitura pelas crianças, bem como a localização de trechos específicos no texto.

5.2.2 Numeração das linhas do texto e esclarecimento do significado de palavras desconhecidas antes da leitura

Nesta subcategoria, analisamos conjuntamente uma atividade de leitura coletiva organizada pela numeração das linhas do texto e o esclarecimento do significado de palavras desconhecidas antes da leitura, compreendidos como procedimentos que favorecem a organização do acompanhamento da leitura e a antecipação de sentidos pelos estudantes, conforme mostra a Figura 17:

Figura 17 – O momento em que a professora retira do texto palavras para esclarecer.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A situação ocorreu somente na prática da professora Bell em 17 ocorrências, em um momento de leitura coletiva. Antes de iniciar a leitura do texto, a professora escreveu na lousa quatro palavras que apareceriam na leitura: “margarida”, “cavaleiros”, “castelo” e “pedra”. A partir dessas palavras, iniciou um diálogo com as crianças, buscando construir coletivamente seus significados: T1 - Professora Bell: “O que é margarida?”; T2 - Criança do 1º ano: “É uma flor”; T3 - Professora Bell: “Isso mesmo”.

Na sequência, ao trabalhar a palavra “cavaleiros”, a professora convocou a leitura coletiva: T4 - Professora Bell: “*Agora, todos juntos: cavaleiros*”; T5 - Crianças do 1º ano: “*É o homem que monta o cavalo*”; T6 - Kiusam: “*Ele fica em cima do cavalo*”.

Em relação à palavra “castelo”, após nova leitura coletiva: T7 – Kiusam diz: “*Ele é todo de pedra*”. Explorando a palavra *pedra*: T8 - Professora Bell: “*Agora todos juntos: pedra*”; T9 - Kiusam: “*É cinza a pedra, tia*”.

Nessa sequência destacada, a professora mobilizou o conhecimento prévio das crianças e construiu significados em interação, antes do contato direto com a leitura do texto. Esse movimento pode ser compreendido nas pesquisas de Kleiman (1995), na medida em que a autora considera o letramento como prática social em que a construção de sentidos ocorre de forma situada e mediada pela interação. Nessa perspectiva, ao discutir coletivamente o significado das palavras, a professora não apenas antecipa dificuldades lexicais, mas insere as crianças em uma prática social de leitura em que compreender palavras é condição para participar da construção do sentido do texto.

Do ponto de vista do processo de leitura, essa prática também dialoga com Soares (2023), quando ela indica que a leitura envolve a decodificação da palavra escrita para acessar sua forma sonora e seu significado. Ao antecipar o significado de palavras desconhecidas, a professora reduz obstáculos à decodificação e favorece a articulação entre grafemas, fonemas e sentidos. Assim, a mediação anterior à leitura contribui para que as crianças não se detenham apenas na identificação das palavras, mas avancem na interpretação.

A seguir, a professora deu continuidade à atividade, iniciando a leitura coletiva do texto, agora com as palavras já significadas. Em seguida, organizou a leitura a partir da numeração das linhas do texto. Inicialmente, realizou a leitura coletiva e, posteriormente, passou a orientar as crianças a localizar e ler as linhas orientadas: T10 - Professora Bell: “*Vamos ler a linha dois*”; T11 - Crianças do 1º ano (em coro): “*Olê, olê, olá*”; T12 - Professora Bell: “*Agora, a linha quatro*”.

Essa dinâmica se repete ao longo das estrofes, favorecendo a atenção, a localização da leitura do texto e a participação coletiva. A numeração das linhas, nesse contexto, funciona como um recurso de orientação da leitura, permitindo que as crianças localizem trechos indicados e acompanhem o texto com atenção.

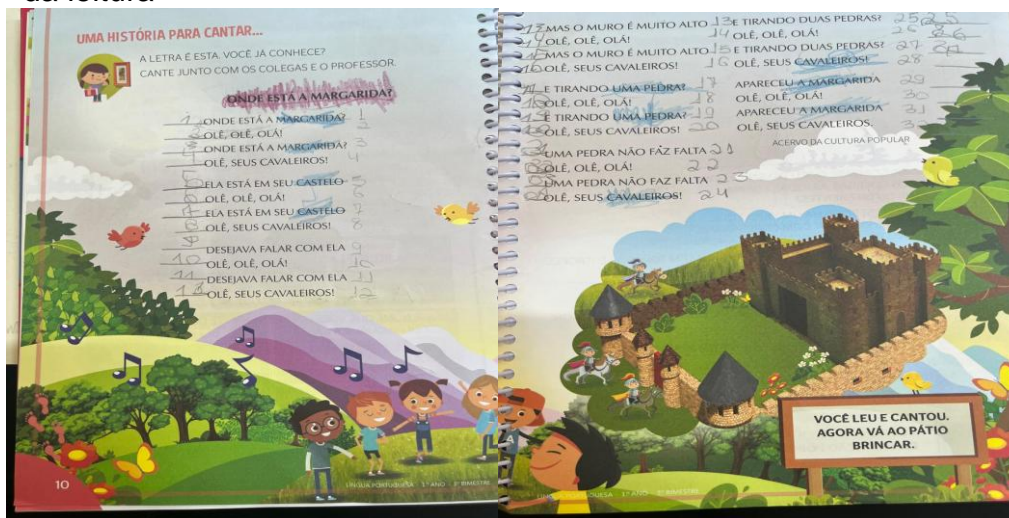
Em um momento posterior, a professora propõe a leitura individual: T13 - Professora Bell: “*Kiusam, leia a linha quatorze*”; T14 - Kiusam: “*Onde tá?*”; T15 - Professora Bell: “*Na linha quatorze*”.

Diante da dificuldade, a professora oferece apoio, indicando a primeira palavra (olê). Kiusam inicia: T16 - Kiusam: “*Olê, olê, olá*”.

Em seguida, a professora solicita que ele vá até o quadro e localize a linha: T17 - Kiusam: “*É essa*”. T18 - Professora Bell: “*Acertou*”.

Nesse bloco de diálogo, a professora articulou leitura coletiva e individual, oferecendo suporte para que o estudante localize, leia e participe da atividade. A dificuldade inicial de Kiusam em localizar a linha mostra que a leitura não envolve apenas a decodificação, mas também a organização da leitura do texto, conforme mostra a imagem do texto do livro de Kiusam:

Figuras 18 – Livro aberto de Kiusam após o acompanhamento da leitura



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Desse modo, a prática pedagógica da professora Bell mostrou-se alinhada ao pensamento de Vygotsky (2007). Na coordenação de múltiplas operações cognitivas, ao solicitar a enumeração de linhas, foi dado o fio condutor para a organização da atenção e, por conseguinte, a realização da atividade proposta pela docente.

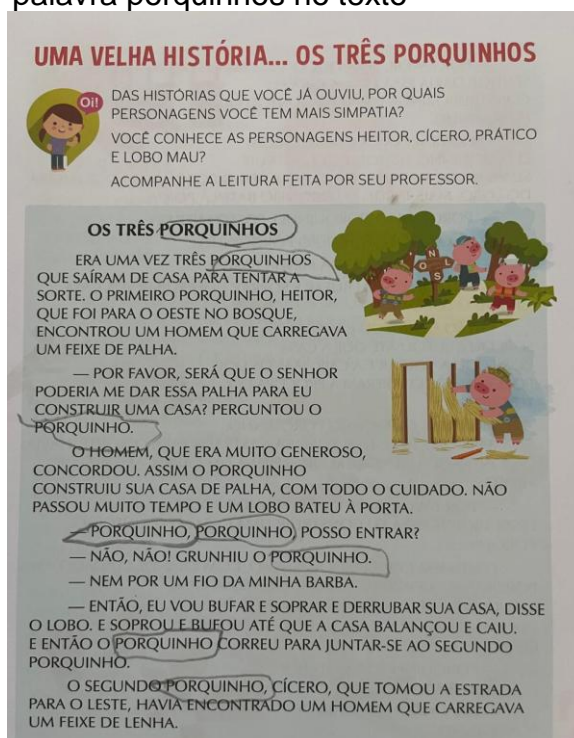
A partir dessas considerações, dando prosseguimento à análise, apresentamos, a seguir, o próximo subtópico que trata da identificação da sílaba inicial, medial e final em atividades observadas no contexto deste estudo.

5.2.3 Identificação da sílaba inicial, medial e final

A atividade de leitura com a identificação da sílaba inicial, medial e final foi observada acontecendo apenas na prática da professora Bell, tendo o total de 15 ocorrências, a partir do trabalho com o texto “Os três porquinhos”, adaptado de Joseph Jacobs.

A proposta teve início com a predição do texto, quando a professora, a partir do título, mobilizou os conhecimentos prévios dos estudantes, questionando quem conhecia a história e quais personagens faziam parte dela. Em seguida, realizou a contação e, ao final, solicitou que os estudantes circulassem, no texto, a palavra “porquinhos”. Conforme mostra a imagem do livro de Kiusam:

Figura 19 – Kiusam reconhece a palavra porquinhos no texto



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Após essa orientação, a professora direcionou a atenção das crianças para a palavra “porquinhos”, escrevendo-a na lousa, e iniciou o trabalho de identificação das sílabas. Em seguida, orientou as crianças a retomarem a leitura coletiva do primeiro parágrafo. Ao chegarem novamente à palavra destacada, estabeleceu um diálogo com Kiusam: T1 - Professora Bell: “Kiusam! Qual a sílaba inicial?”.

Kiusam observa o texto, olha para a lousa, movimenta os lábios e responde: T2 - Kiusam: *“Dez, tia!”*. A professora intervém: T3 - Professora Bell: *“Eu perguntei a sílaba inicial e não as letras”*.

A seguir, Kiusam dirigiu o olhar à professora, como se aguardasse uma orientação. Diante disso, a docente passou a explicar que as sílabas correspondem a unidades sonoras da palavra, indicando que há uma sílaba inicial, localizada no início; uma medial, presente em palavras com mais de duas sílabas; e uma final, que corresponde à última parte da palavra.

A situação demonstrou que Kiusam ainda não compreendia que as sílabas são determinadas por unidades sonoras, e não pela quantidade de letras; além disso, revelou uma dificuldade em operar com a segmentação fonológica da palavra. Essa distinção entre letra e sílaba constitui um aspecto fundamental no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Ao analisarmos esse dado dialogando com as contribuições de Morais (2019), observamos que essa dificuldade pode ser compreendida como indicativa de um nível ainda inicial de desenvolvimento da consciência fonológica. Segundo o autor, essa consciência está relacionada à capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala, sendo a sílaba uma das unidades mais acessíveis às crianças no início da alfabetização. Nesse sentido, o fato de Kiusam não reconhecer a sílaba como unidade sonora sugere que essa habilidade ainda não está consolidada.

Além disso, Morais (2019) destaca que atividades de separação silábica contribuem para o avanço dessa consciência quando articulam som e escrita. No entanto, no episódio analisado, não se evidenciou essa articulação de forma suficientemente explícita, o que auxiliou a compreensão acerca da dificuldade apresentada pelo estudante. Desse modo, o dado empírico não apenas ilustrou a limitação observada, mas também confirmou a importância de um trabalho pedagógico que integre a dimensão sonora e gráfica da língua.

De modo semelhante, Teberosky (1999) reitera que a aprendizagem da leitura e da escrita implica a construção de relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, sendo necessário que a criança avance na compreensão de que a escrita representa unidades sonoras da fala. Assim, situações como a observada indicam momentos importantes de intervenção pedagógica, em que o erro não é apenas corrigido, mas tomado como ponto de partida para a explicitação de conceitos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Dessa forma, a atividade proposta evidenciou uma intervenção mediada em que a professora buscou orientar a atenção do estudante para a estrutura sonora da palavra, ainda que a resposta apresentada por Kiusam tenha revelado que esse conhecimento se encontra em processo de construção. Dando continuidade à análise das atividades de leitura, apresentamos a subcategoria a seguir.

5.2.4 Apontamento de palavras, sílabas e letras

Nesta subcategoria, analisamos a atividade de leitura baseada no apontamento de palavras, sílabas e letras durante a leitura do texto, tal como observada pela prática da professora Bell.

A situação ocorreu no mesmo contexto da leitura do texto “Os três porquinhos”. Durante a atividade, a professora orientava as crianças a acompanharem a leitura “*com os olhos e com o dedinho*”, solicitando que posicionassem o dedo sobre as palavras do texto enquanto ela realizava a leitura oral. Inicialmente, modelava a ação, demonstrando como deveria ser feito o acompanhamento e, em seguida, solicitava que os estudantes reproduzissem o mesmo movimento.

Ao iniciar a leitura, ela orientava as crianças a localizar o primeiro parágrafo e a primeira palavra, conduzindo coletivamente o início da atividade. Enquanto lia em voz alta, realizava simultaneamente o apontamento com o dedo sobre as palavras, mantendo, em alguns momentos, o olhar voltado para as crianças, a fim de acompanhar sua participação. Quando percebia dispersão, interrompia a leitura e solicitava que todos retomassem exatamente na palavra onde havia parado, reorganizando a atenção do grupo.

Em uma das situações observadas, ao notar que Kiusam e outros estudantes estavam dispersos, a professora aproximou-se, concluiu a leitura do parágrafo e, em seguida, pegou a mão do estudante, posicionando seu dedo sobre a palavra que seria lida. A partir desse gesto, ao se aproximar de Kiusam, movimentou o dedo do estudante sobre a palavra, estabelecendo um ritmo que acompanhava a segmentação silábica. Nesse momento, instaurou-se o seguinte diálogo:

T1 - Professora Bell: *Leia a primeira sílaba.*

T2- Kiusam: *Por.*

T3 - Professora Bell: *Agora a segunda.*

T4 - Kiusam: *Qui.*

T5 - Professora Bell: *E a última?*

T6 - Kiusam: *Nho*.

T7- Professora Bell: Agora aponte e leia as letras da palavra *porquinho*.

T8 - Kiusam (com o dedinho sobre a palavra): *P - O - R - Q - U - I - N - H - O*.

A sequência de falas evidencia que Kiusam consegue identificar o som das sílabas quando a professora organiza a tarefa de modo dirigido e progressivo (T2, T4, T6). A mediação docente, ao solicitar primeiro a leitura da sílaba inicial, depois da medial e, por fim, da final, cria um percurso de apoio que permite a Kiusam acessar a estrutura sonora da palavra.

Tal configuração dialoga diretamente com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Sobre isso, Vygotsky (2011, p. 97) afirma: “O que a criança consegue fazer hoje com auxílio poderá fazê-lo sozinha amanhã”. E complementa: “O ensino adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de ocorrer” (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

A professora desloca a atenção da criança da sílaba para a letra (T7), e Kiusam discorre nomeando cada uma delas (T8). Essa dinâmica evidencia que a criança transita entre diferentes formas de compreensão da escrita: por um lado, consegue operar com a segmentação silábica sob mediação; por outro, ainda está em processo de consolidação da identificação das unidades menores do sistema alfabético. Nesse contexto, Soares (2023, p. 197) afirma que,

nos níveis iniciais do processo de apropriação do sistema alfabético, com frequentes atividades de leitura de palavras, a criança vai adquirindo a habilidade de decodificar de modo progressivamente mais rápido. Além disso, com a convivência intensa com o material escrito, vai reconhecendo visualmente, como um todo, palavras frequentes, ‘arquivadas’ em um léxico mental que reúne representações de palavras familiares, minimizando a necessidade de decodificação.

A cena observada permite compreender, a partir das pesquisas de Soares (2023), que esse processo em Kiusam ainda está em construção. A criança se beneficia da leitura frequente e do acompanhamento da professora, mas ainda não demonstra autonomia consolidada na relação entre grafemas e fonemas (T1) e (T8).

Soares (2023) discute que a aprendizagem da leitura não se reduz ao reconhecimento visual das letras nem ao simples ato de nomeá-las, mas depende da construção gradual da relação entre a cadeia gráfica e a cadeia sonora. No episódio analisado, Kiusam não produz os sons correspondentes, mas recorre aos nomes das

letras (T7) e (T8). Isso evidencia que o conhecimento do alfabeto já está presente, porém ainda não plenamente articulado ao funcionamento fonográfico da escrita. Assim, a cena mostra não uma ausência de saber, mas um conhecimento parcial, que precisa ser aprofundado por meio de intervenções pedagógicas sistemáticas.

Esse dado empírico também pode ser compreendido à luz de Solé (1998), para quem a leitura demanda um processo dinâmico de construção de significado, orientado por objetivos, hipóteses e formas de acompanhamento do texto. No caso analisado, a professora Bell não apenas pede que a criança leia; ela organiza a atividade, direciona o olhar, marca o ritmo com o dedo e delimita o foco de atenção do estudante (T1), (T3), (T5) e (T7). O apontamento, desse modo, não se configura como gesto mecânico, mas como recurso de apoio à coordenação entre oralidade, escrita e atenção, favorecendo o controle da tarefa leitora.

De modo articulado, também está reafirmado em Ferreiro e Teberosky (1999) acerca da construção de hipóteses da escrita da criança, em que ela não se apropria desse sistema de escrita alfabético de forma imediata. Nesse processo, o reconhecimento das letras constitui um avanço importante, mas não suficiente, sendo necessário compreender como essas unidades se organizam para representar a linguagem.

No episódio analisado, Kiusam já consegue operar, com ajuda, sobre as partes sonoras da palavra, revelando que identifica o nome da letra, contudo, sua resposta ainda se ancora na nomeação e não na correspondência grafofônica. Diante do exposto, observamos que a mediação docente se faz primordial para sustentar tanto o processo de compreensão do texto, conforme proposto por Solé (1998), quanto à construção progressiva do conhecimento sobre o SEA, conforme discutido por Ferreiro e Teberosky (1999).

Assim, a atividade de apontamento, tal como realizada pela professora Bell, configura-se como uma prática relevante de mediação, ao favorecer a atenção do estudante para a materialidade do texto e para a organização da escrita. Ao mesmo tempo, a análise evidencia a necessidade de continuidade de um trabalho pedagógico que aprofunde a relação entre letras e sons, de modo a potencializar avanços no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Na próxima subcategoria, analisamos a repetição oral imediata da leitura realizada pela professora, considerando como essa atividade de leitura oral se

manifesta na prática pedagógica e quais implicações apresenta para o processo de aprendizagem da leitura.

5.2.5 Repetição oral imediata da leitura realizada pela professora

Aqui, o que se analisou foi a repetição oral imediata da leitura, realizada somente na prática da professora Jarid, contabilizando cinco ocorrências no total. Essa atividade foi identificada em mais de uma ocorrência e era denominada pela professora como *“leitura papagaio”*.

Isso contraria as colaborações de Soares (2023), acerca do processo de aprendizagem da leitura, pois, segundo a autora, envolve a construção de relações entre grafemas e fonemas. O que Jarid trouxe foi a simples repetição da cadeia oral, o que não garante, por si só, a apropriação dessas relações.

A situação aqui analisada ocorreu a partir do texto “A bola”, de Luis Fernando Verissimo, presente no livro didático do PNLD (SILVESTRE, 2023b) adotado para a turma. Nesse dia, a professora orientou que os estudantes abrissem o livro na página 142 para iniciar a atividade. Inicialmente, realizou a leitura do texto em voz alta sozinha, conduzindo a entonação e marcando as pausas a partir da pontuação. Nesse momento, explicitou para as crianças: T1 - Professora Jarid: *“O ponto final é onde a gente para”*.

Em seguida, solicitou que os estudantes acompanhassem a leitura olhando para o livro. Observou-se que parte das crianças seguia o texto com o olhar, enquanto outros direcionaram a atenção para a professora. Como o texto apresenta uma estrutura dialogal entre pai e filho, a docente explorava a entonação das falas dos personagens, buscando dar expressividade à leitura.

Então, ao se aproximar de Itamar, interrompeu a leitura coletiva e estabeleceu uma interação direta com a criança. Mantendo a expressividade facial e corporal, leu o trecho: T2 - Professora Jarid: *“Não precisa de manual de instrução.”*; T3 - Professora Jarid: *“Repete.”*; T4 - Itamar: *“Não precisa de manual de instrução”*.

Em outro momento do texto, observamos nova repetição imediata: T5 - Professora Jarid: *“Você pensou que fosse o quê?”*; T6 - Itamar: *“Você pensou que fosse o quê?”*.

A repetição oral é mobilizada de forma pontual, a partir da intervenção direta da professora com o estudante, e não como prática contínua ao longo de toda

a leitura. O foco da atividade recai sobre a reprodução imediata da fala da professora, preservando a entonação e a sequência verbal acabada de ouvir (T2) a (T6). Com isso, a proposta favorece a atenção auditiva, a memória imediata e a imitação expressiva da leitura oral. O estudo de Silva (2015) evidenciou práticas semelhantes a estratégia da professora Jarid de repetição após a leitura, pois em seus resultados de pesquisa a prática dos professores(as) evidenciava um desconhecimento da escrita alfabética como um sistema notacional, as atividades propostas restringiam a participação e o progresso dos estudantes. Entretanto, do ponto de vista da apropriação da linguagem escrita, a cena não permite afirmar, por si só, que haja avanço na compreensão das relações entre o que se lê, o que se diz e o que se escreve.

Essa limitação torna-se mais evidente quando se considera que, no processo de alfabetização, a leitura não se reduz à reprodução oral do texto de acordo com Soares (2023), a qual diz que, no processo de alfabetização, a leitura exige que a criança identifique relações entre grafemas e fonemas, isto é, que compreenda como as letras representam sons para, então, chegar à palavra.

No episódio observado, porém, evidenciamos uma repetição da cadeia oral já produzida pela professora, sem que se possa identificar, nesse momento, um trabalho mais explícito com a cadeia gráfica do texto (T4) e (T6). Em outras palavras, Itamar repete aquilo que escuta, mas a atividade, tal como conduzida, não mostra de forma suficiente a articulação entre oralidade, texto escrito e reflexão sobre o sistema alfabético.

Essa constatação ganha maior densidade quando analisada a partir do que propõe Soares (2023 p. 193) chamando atenção para o fato de que, “para escrever, a criança precisa desenvolver consciência fonogrfêmica: identifica os sons da língua até o nível dos fonemas, e representá-los com grafemas correspondentes aos fonemas”. Mesmo no início de apropriação do sistema de escrita alfabética, é necessário que a criança participe de atividades frequentes e intencionalmente planejadas com textos, palavras e frases, de modo a construir sentido e avançar progressivamente na leitura. Acerca dessa compreensão, a prática pedagógica observada com Itamar revela um limite: embora a repetição oral possa funcionar como apoio à participação momentânea da criança, ela não se mostra, isoladamente, suficiente para promover uma compreensão com sentido do texto.

Ademais, essa situação também pode ser lida a partir de Freire (2021), quando o autor afirma que a leitura da palavra não se separa da leitura do mundo. Nessa perspectiva, ler não significa apenas reproduzir oralmente o que está dito, mas relacionar o texto à experiência, ao contexto e aos significados que circulam na vida social. No caso analisado, a atividade se organiza mais como repetição da fala do outro do que como produção de sentidos pelo estudante. Falta, portanto, um espaço mais ampliado para que Itamar se coloque como leitor que interpreta, pergunta, relaciona e compreende.

Do mesmo modo, Freire (1999) ajuda a aprofundar a análise ao defender uma prática educativa que não se limite à transferência de conteúdos, mas que convoque o sujeito à participação ativa no processo de aprender. A professora solicitou a reprodução imediata de enunciados já prontos (T2), (T3) e (T5) ; a resposta de Itamar dentro desse modelo de repetição (T4) e (T6), por sua vez, revelou que, ainda que houvesse a participação da criança, ela se deu em um espaço bastante delimitado, no qual a palavra do estudante apareceu mais como eco da fala docente do que como elaboração própria e sugerindo que a atividade pouco avançou em direção a uma leitura mais autônoma e reflexiva.

Em diálogo com essa perspectiva, Solé (1998) reforça que a leitura envolve um processo ativo de construção de significados, no caso analisado, entretanto, essa operação não foi mobilizada, uma vez que a atividade se concentrou na reprodução imediata da fala.

Dessa forma, a situação observada indicou que, embora a repetição oral possa contribuir para aspectos como entonação, atenção e participação momentânea no ato de ler, sua potencialidade pedagógica depende da forma como é articulada a práticas que promovam a compreensão, a interlocução com o texto escrito e a reflexão sobre o sistema de escrita. Quando a repetição permanece restrita à reprodução imediata da fala da professora de modo disfuncional, a atividade corre o risco de limitar-se a uma resposta oral mecanizada, com reduzido alcance para o desenvolvimento da leitura em sentido mais amplo.

Prosseguindo com a análise, iniciamos a discussão das atividades de escrita, propostas pelas professoras, no contexto investigado, revelando diferentes modos de organização do ensino da língua escrita, evidenciando tanto aproximações quanto distanciamentos no que se refere à intencionalidade pedagógica e às oportunidades de reflexão oferecidas às crianças.

Identificamos que as práticas envolveram desde atividades mais voltadas à estrutura da palavra, como a segmentação e identificação de unidades menores, até propostas relacionadas ao uso do livro didático e a produções mais dirigidas. No entanto, tais atividades não se apresentaram de forma homogênea entre as participantes, o que permitiu compreender que a escrita, no cotidiano da sala de aula, assumia configurações distintas conforme as escolhas didáticas de cada professora.

Considerando-se esse cenário, Ferreiro e Teberosky (1999) apontaram que a aprendizagem da escrita não se dá pela simples memorização de letras ou sílabas, mas por um processo ativo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Se observarmos o conjunto das subcategorias analisadas até este momento, percebemos que as atividades de leitura propostas envolvem diferentes formas de mediação, que vão desde o trabalho com a materialidade do texto até a construção de sentidos em práticas coletivas e dialógicas. Essas ações revelaram que a leitura, no contexto investigado, não se limitou a uma habilidade técnica, mas se configurou como uma prática social e interativa, essencial para o processo de alfabetização.

Considerando o material empírico, foram organizadas as seguintes subcategorias de atividades de escrita: 5.2.6 Atividades de escrita no livro didático adotado pela professora; separação silábica e reconhecimento de sílabas comuns entre as palavras; 5.2.7 ditado com correção na lousa; e 5.2.8 proposição de atividades de escrita descontextualizadas e sem estímulo cognitivo.

5.2.6 Atividades de escrita no livro didático adotado pela professora, separação silábica e reconhecimento de sílabas comuns entre as palavras

No conjunto das atividades de escrita observadas, a separação silábica e o reconhecimento de sílabas comuns entre as palavras apareceram de forma recorrente na prática da professora Bell, pois foram observadas 21 ocorrências. Já na prática da professora Jarid houve sete ocorrências, totalizando 28 nessa subcategoria.

Esses dados, quando analisados na perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999), permitem compreender que propostas centradas na reflexão sobre a composição das palavras podem contribuir para o avanço das hipóteses infantis sobre a escrita, desde que não se reduzam a exercícios mecânicos. Para as autoras, a

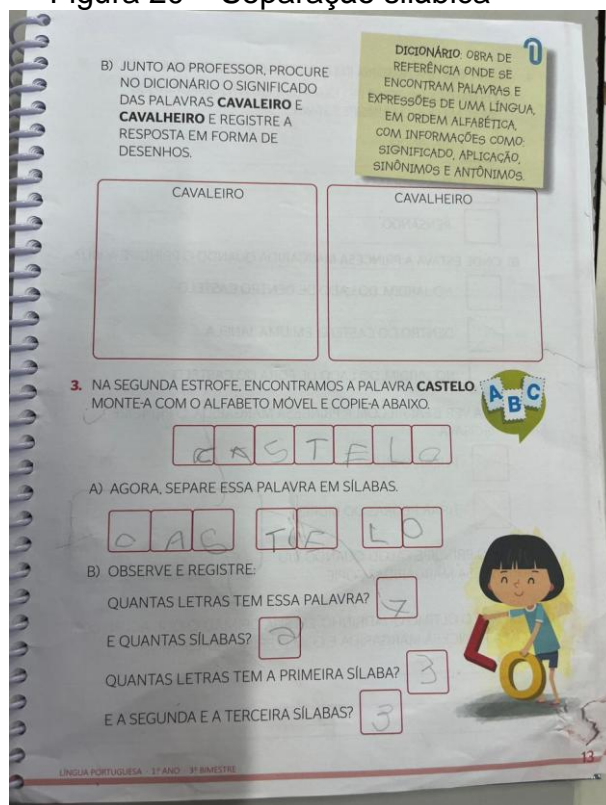
criança constrói conhecimentos sobre o sistema de escrita ao comparar palavras, identificar regularidades e estabelecer relações entre segmentos sonoros e sua representação gráfica.

Além disso, os dados empíricos mostraram que a maior parte dessas ocorrências, no primeiro ano, esteve vinculada ao material da editora SEFE (Gabardo, 2020), adotado pela rede municipal para o primeiro e o segundo ano. Enquanto, em segundo lugar, apareceu o uso do livro do PNLD da editora Scipione (Silvestre, 2023b). No terceiro ano, na prática da professora Jarid, observou-se a predominância do PNLD da mesma editora, e as ocorrências mostram uma forte presença do material didático na organização das propostas de escrita, o que evidencia certa dependência de atividades já estruturadas e homogêneas.

Ainda assim, na prática da professora Bell, o uso desse material não impedia intervenções contextualizadas, articuladas ao diálogo com a turma e sustentadas por uma mediação mais próxima de uma perspectiva histórico-cultural. Em contrapartida, na prática da professora Jarid, observamos a ausência de adequações pedagógicas dentro de um mesmo conteúdo, sobretudo quando as propostas se dirigiam à criança com deficiência intelectual.

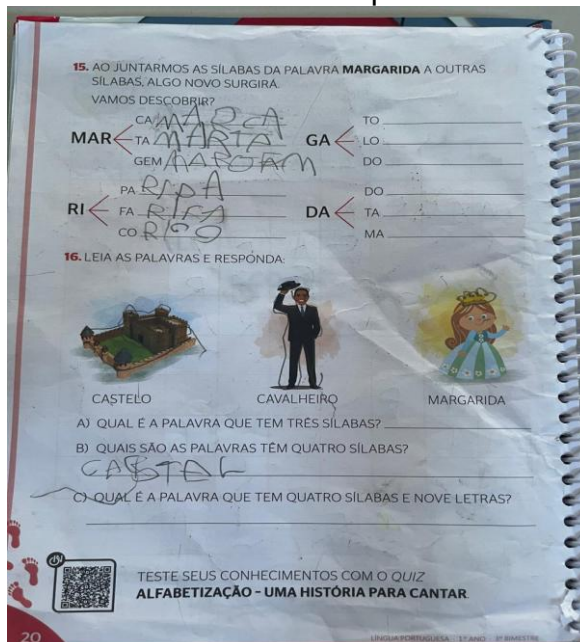
Nessa direção, destacamos abaixo as imagens de duas atividades de escrita observadas na prática da professora Bell, ambas vinculadas ao material da editora SEFE (Gabardo, 2020), coleção *Caminhos*, do quarto bimestre, em duas situações que evidenciam a articulação entre leitura e escrita no trabalho com a estrutura das palavras.

Figura 20 – Separação silábica



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 21 – Reconhecimentos de sílabas comuns entre as palavras



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A primeira atividade foi proposta a partir do texto “Onde está a margarida?”, no módulo do 3º bimestre (GARBADO, 2020, p. 13). Na questão 3, a professora

orienta os estudantes a copiar a palavra “castelo” nos quadrinhos e, em seguida, realizar a separação silábica.

T1 - Professora Bell: *Leia a palavra e coloque cada letra no seu quadrinho.*

T2 - Kiusam: *Tia, tá certo?*

T3 - Professora Bell: *Observe a palavra e veja quantas letras ela tem.*

Observamos que Kiusam apresenta dificuldade inicial em organizar cada letra nos espaços correspondentes, mas, com apoio da professora, consegue concluir a tarefa. No item seguinte, a professora conduz oralmente a atividade: T4 - Professora Bell: *“Agora vamos separar as sílabas. Qual é a primeira?”*; T5 - Kiusam: (escuta e registra conforme a orientação).

Nessa cena de diálogo sobre a proposta de atividade discorrida, notamos que Kiusam realiza a atividade a partir da escuta e da mediação da professora, evidenciando um processo ainda guiado, no qual a mediação pedagógica assume papel central na organização do pensamento. A atividade, embora proposta em material padronizado, não se encerra no impresso: ela é reelaborada pela intervenção docente, que transforma o exercício em situação de reflexão sobre a escrita.

A segunda atividade, presente na questão 15 do mesmo material (GARBADO, 2020, p. 20), envolve o reconhecimento de sílabas comuns a partir da palavra margarida. A professora escreve a palavra na lousa e destaca a sílaba “MAR”, ampliando as possibilidades de combinação:

T6 Professora Bell: *Aqui está MAR. Que palavras podemos formar com MAR?*

T7 Professora Bell: *MAR + CA... MARCA. MAR + TA... MARTA. MAR + GEM... MARGEM.*

T8 Professora Bell: *Agora escreva: MAR + CA, MAR + TA, MAR + GEM.*
(Kiusam acompanha a atividade, apoiando-se na escrita da lousa)

T9 Kiusam: (observa e registra as palavras no caderno)

Nessa situação, observamos que o estudante consegue seguir os comandos e estabelecer relações entre as partes das palavras, mobilizando conhecimentos que articulam som e escrita. A lousa, nesse caso, passa a funcionar como apoio visual e como referência para a reorganização da atividade escrita, o que fortalece o papel da mediação pedagógica no acompanhamento da criança.

Essas duas situações evidenciam que a professora Bell organiza o ensino da escrita de modo articulado à leitura, favorecendo a reflexão sobre a estrutura das

palavras. Ao direcionar a atenção das crianças para unidades sonoras e gráficas, a docente cria condições para que os estudantes avancem na compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Essa prática encontra respaldo em Silva (2018), ao indicar que o trabalho com a consciência fonológica pode contribuir para o desenvolvimento da escrita em estudantes com deficiência intelectual, desde que mediado de forma intencional e integrado a situações significativas de uso da linguagem.

No episódio analisado, a mediação da professora não se limita à execução da tarefa, mas orienta o olhar da criança para aspectos específicos da palavra, favorecendo a análise de suas unidades constitutivas, dialogando também com Soares (2023, p. 78), ao compreender que:

O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras. Inicialmente a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, compreende a diferença entre significante e o significado

Nesse sentido, as atividades propostas favorecem a aproximação do estudante com o princípio alfabético, ainda que esse processo se encontre em construção envolve um percurso progressivo, no qual a criança percebe a palavra como uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, segmenta essa cadeia em sílabas e, posteriormente, avança na identificação dos fonemas. Assim, as atividades propostas favorecem a aproximação da criança com o princípio alfabético, ainda que esse processo se encontre em construção.

Ao mesmo tempo, a presença dominante de atividades oriundas dos livros didáticos adotados pela escola exige uma problematização. O material, por si só, não garante práticas inclusivas. Quando utilizado de forma homogênea e sem planejamento atento às diferenças, pode reforçar propostas pouco sensíveis às necessidades reais dos estudantes.

Nesse ponto, é importante trazer à discussão as autoras Souza, Pletsch e Souza (2020), as quais, ao analisarem recursos didáticos acessíveis à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem, contribuem para compreender que a eficácia de qualquer material depende da intencionalidade do professor e de sua formação para organizar múltiplas formas de acesso, participação e expressão. Em outras palavras,

não é o suporte, em si, que assegura equidade, mas o modo como ele é pedagogicamente mobilizado.

Essa reflexão ajuda a compreender o contraste entre as práticas observadas. Na professora Bell, mesmo diante de um material didático previamente estruturado, houve intervenções contextualizadas, explicações, retomadas e apoio direto à criança com deficiência intelectual. Já na prática da professora Jarid, a predominância do uso do livro didático não foi acompanhada, com a mesma consistência, por adequações dentro do mesmo conteúdo, o que sugere um menor investimento no planejamento de mediações que respeitassem a singularidade da criança com deficiência intelectual sem afastá-la do trabalho comum da turma. Assim, o problema não reside apenas no caráter padronizado do material, mas na ausência de um planejamento que o reelabore pedagogicamente à luz das diferenças concretas dos sujeitos.

Portanto, observamos que, nas situações analisadas, a professora Bell cria condições para que os estudantes, e em especial Kiusam, avancem na compreensão da organização da escrita, articulando leitura, escuta e produção escrita em um mesmo movimento pedagógico.

Ao mesmo tempo, a análise das atividades retiradas dos livros didáticos adotados pela escola revela que materiais homogêneos podem tanto limitar quanto potencializar a aprendizagem, a depender da qualidade da mediação docente e do olhar pedagógico lançado sobre a criança com deficiência intelectual. Dando prosseguimento à análise das práticas observadas, apresentamos, a seguir, uma atividade de escrita envolvendo ditado, assim como a correção na lousa e a condução da realização dessa atividade.

5.2.7 Ditado com correção na lousa

Dando seguimento às análises das atividades de escrita, trazemos, nesta subcategoria, uma sequência de dois dados empíricos extraídos da prática da professora Bell, vinculados ao momento do ditado com correção na lousa. Conforme o quadro de ocorrências, essa atividade apareceu uma vez no conjunto das observações, não tendo sido identificada na prática da professora Jarid. Ainda que registrada em uma única ocorrência, trata-se de uma situação significativa para a

análise, por evidenciar como a escrita da criança é tomada como objeto de observação, confronto e reorganização no interior da própria atividade.

A situação ocorreu após o chamado *autoditado* realizado com alfabeto móvel. Concluída essa primeira etapa, a professora Bell passou a circular entre os grupos para observar as produções dos estudantes.

Figura 22 – Escrita final de Kiusam antes da correção das palavras do ditado com alfabeto móvel



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Ao se aproximar da mesa em que estava Kiusam, a professora observou que algumas palavras formadas por ele estavam incompletas. Na palavra *MAÇÃ*, o estudante havia registrado apenas *MA*, omitindo a sílaba final. Na palavra *JAMBO*, não havia colocado as letras iniciais *JA* e, em *MARACUJÁ*, omitiu a primeira letra, registrando *ARACUJA*. Diante dessas ocorrências, a professora iniciou um diálogo com o estudante, buscando compreender seu raciocínio e conduzi-lo à reflexão sobre a escrita produzida:

T1 - Professora Bell: *Kiusam, vamos olhar essas palavras. Está faltando alguma letra?*

T2 - Kiusam: *Tia, tá certo... jambo e maracujá.*

T3 - Professora Bell: *Você acha que está certo?*

T4 - Kiusam: *Tá sim, tia... não consegui maçã. Tia, não tem o S e o AN.*

Ao observarmos esse diálogo, percebemos que Kiusam procurou justificar sua escrita com base naquilo que conseguiu identificar na palavra, mostrando sua hipótese em elaboração. Ao afirmar que *não tem o S e o AN*, o estudante demonstrou

tentar dar conta da estrutura sonora da palavra a partir dos recursos de que dispõe naquele momento. O dado evidencia, portanto, que a escrita da criança com deficiência intelectual também se organiza por aproximações, tentativas e reorganizações, e não por simples ausência de conhecimento.

Essa observação é encontrada em Ferreiro e Teberosky (1999), ao indicarem que, em determinados momentos do processo de apropriação da escrita, a criança estabelece relações entre unidades sonoras e registros gráficos, buscando representar segmentos da palavra a partir das hipóteses que constroi, ainda que essas correspondências não coincidam com o sistema alfabético.

Nesse processo, são frequentes as omissões daquilo que a criança ainda não compreende plenamente na transcrição alfabética, bem como dificuldades em manter a ordem gráfica correspondente à sequência sonora. Assim, as ausências observadas na escrita de Kiusam não podem ser lidas como simples erro a ser eliminado, mas como expressão de um modo de pensar a escrita ainda em processo de consolidação.

Na sequência da atividade, após circular pelos grupos, a professora convidou a turma a observar a escrita das palavras na lousa.

Figura 23 – Professora escrevendo as palavras do ditado na lousa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

T1 - Professora Bell: *Agora vamos conferir juntos. Vou escrever as palavras no quadro para ver se está igual ao que vocês fizeram.*

T2 - A professora escreveu na lousa:

ATA

MAÇÃ

JAMBO

MARACUJÁ

Em seguida, retomou o diálogo diretamente com Kiusam:

T3 - Professora Bell: *Kiusam, pode ler as palavras?*

T4 - Kiusam: *Ata... maçã... jambo... maracujá.*

T5 - Professora Bell: *Agora olha para as palavras que você montou. Está igual?*

T6 - Kiusam: *Está faltando... vou completar, tia.*

Nesse segundo bloco, a mediação da professora desloca o estudante de uma posição inicial de certeza sobre sua escrita para um movimento de revisão. A correção na lousa não aparece, aqui, como simples exposição da forma certa, mas como oportunidade de comparação entre a produção da criança e a forma convencional da palavra. Ao ler as palavras escritas no quadro e voltar sua atenção para aquilo que havia produzido, Kiusam reconhece a ausência de elementos em sua escrita e verbaliza a necessidade de completá-la.

Nessa direção, a intervenção da professora Bell se aproxima de uma perspectiva de ensino que compreende a escrita como construção cultural e que reconhece a centralidade das oportunidades de reflexão oferecidas à criança. Conforme aponta Morais (2025), a perspectiva psicolinguística de base desenvolvimental permite compreender que a escrita não é um dado natural, mas uma invenção cultural, cuja apropriação depende das experiências sociais que possibilitam à criança pensar sobre seu funcionamento.

Esse entendimento dialoga com Ferreiro e Teberosky (1999), ao afirmarem que a criança elabora hipóteses sobre a escrita a partir de situações em que é colocada diante de problemas reais de leitura e produção.

No caso de Kiusam, a mediação oferecida pela professora Bell cria uma situação de aprendizagem em que ele não apenas ouve a correção, mas participa dela ativamente: lê, compara, percebe a ausência e anuncia que irá completar. Isso mostra que a correção, quando organizada em uma perspectiva dialógica, pode se

transformar em momento de elaboração conceitual e não apenas de verificação do acerto.

Essa compreensão também dialoga com os achados de Oliveira (2017), a qual evidenciou que as práticas de revisão e reescrita, quando mediadas de modo planejado, favorecem avanços na qualidade da escrita, na autonomia e na consciência linguística de estudantes com deficiência intelectual. Ainda que a situação observada com Kiusam não envolva tecnologia digital, como no estudo da autora, há um ponto de aproximação fundamental: a escrita é retomada, revista e reconstruída a partir da mediação docente, permitindo que o estudante se coloque diante do próprio texto e avance em sua compreensão sobre ele.

Desse modo, a correção na lousa, tal como realizada pela professora Bell, mostra-se pedagogicamente potente porque transforma o erro em possibilidade de aprendizagem. Em vez de encerrar a atividade na constatação da ausência, a professora produz uma situação de comparação, leitura e retomada da escrita, fazendo com que o estudante se reconheça como sujeito capaz de revisar o que escreveu. No contexto da criança com deficiência intelectual, esse movimento é especialmente relevante, pois rompe com práticas que frequentemente subestimam suas possibilidades de reflexão e elaboração sobre a linguagem escrita.

Assim, a análise dessa subcategoria evidencia que o ditado com correção na lousa, embora registrado em uma única ocorrência, constituiu uma atividade de escrita rica em possibilidades de mediação, ao articular produção, leitura, comparação e revisão em um mesmo processo.

Por conseguinte, para a análise das atividades de escrita, apresentamos, a seguir, a subcategoria referente às atividades de escrita descontextualizadas e sem estímulo cognitivo.

5.2.8 Proposição de atividades de escrita descontextualizadas e sem estímulo cognitivo

Nesta subcategoria, analisamos a proposição de atividades de escrita descontextualizadas e com baixo potencial de mobilização cognitiva, observadas exclusivamente na prática da professora Jarid, conforme indicado pelos dados de ocorrência. Durante os dias de observação, verificamos que, após a realização de

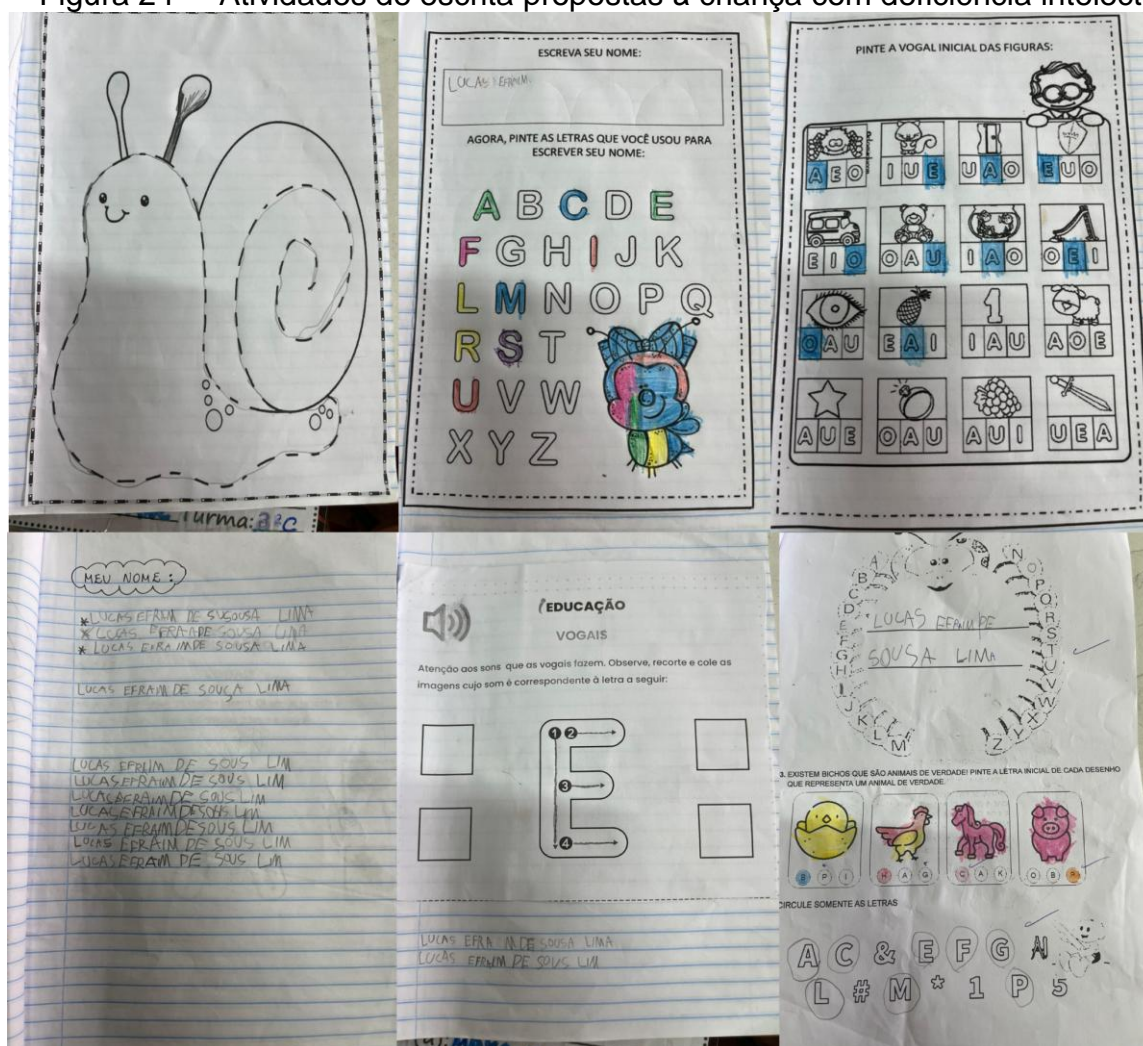
atividades do livro didático do PNLD, a professora frequentemente introduzia novas tarefas por meio de folhas xerocopiadas, coladas em um caderno de pauta.

Esse movimento era, em geral, acompanhado de um enunciado dirigido ao estudante Itamar, como: “Agora vamos fazer mais uma atividade”.

Em seguida, a professora colava a folha e orientava sua execução. Ao longo das observações, foram identificadas aproximadamente seis atividades desse tipo, entre elas: cobrir pontilhados; pintar letras do nome do estudante; identificar e colorir vogais iniciais de figuras; repetir a escrita do nome; realizar recorte e colagem de imagens associadas a vogais; e escrever o nome dentro de uma figura ilustrativa, como uma abelha.

Para melhor visualização dessas propostas, apresentamos Figura 24 a seguir.

Figura 24 – Atividades de escrita propostas à criança com deficiência intelectual



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A partir da organização dessas atividades, observamos que, embora apresentem um caráter de ocupação da atividade escrita, mostram-se restritas a ações mecânicas, centradas predominantemente na coordenação motora e na identificação isolada de letras, sem articulação com práticas de leitura, produção de sentido ou reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Além disso, diferenciam-se das atividades realizadas pelo restante da turma, configurando uma organização paralela do trabalho pedagógico, conforme aponta Mantoan (2003) acerca das práticas que isolam o estudante nessa condição. A autora dialoga que propostas diferenciadas tendem a produzir uma inclusão apenas formal, sem garantir sua efetiva participação nos processos de aprendizagem.

Ao analisarmos esse conjunto de práticas, evidenciamos que tais atividades pouco contribuem para a ampliação das possibilidades de aprendizagem do estudante, especialmente no que se refere ao avanço em sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesse sentido, a mediação docente, em vez de potencializar o desenvolvimento, tende a restringi-lo, ao oferecer tarefas que não desafiam o pensamento nem promovem a construção de novos conhecimentos.

De acordo com Vygotsky (2007), a compreensão da linguagem escrita se constitui inicialmente a partir da linguagem oral, até que passe a operar como um sistema simbólico direto. Nessa direção, a apropriação da escrita alfabética envolve a articulação entre oralidade, significado e representação simbólica. No entanto, as atividades observadas não favoreceram esse processo, pois se concentraram em aspectos formais e fragmentados da língua, sem promover a construção de sentido.

Desse modo, ao invés de contribuir para que a escrita se constitua como um sistema de representação com significado para o estudante, as propostas acabam por reduzir a linguagem escrita a um conjunto de exercícios repetitivos, distanciando-se de sua função social e comunicativa. Tal aspecto torna-se ainda mais problemático quando essas atividades são destinadas especificamente à criança com deficiência intelectual, pois reforçam práticas que, sob a justificativa de adaptação, acabam por limitar o acesso ao conhecimento.

Nessa direção, expomos aqui um recorte das pesquisas mapeadas no estado da questão, como as de Costa (2017), Oliveira (2017), Paixão (2018) e Nantes (2019), no campo da educação inclusiva, que revelam práticas pedagógicas excessivamente simplificadas ou descontextualizadas e o quanto elas tendem a comprometer o direito à aprendizagem ao não considerarem as singularidades de

cada criança em processo de desenvolvimento. Em vez de promover a participação efetiva, tais propostas podem produzir efeitos de isolamento pedagógico, na medida em que afastam o estudante das experiências compartilhadas com o grupo.

De modo convergente com uma das pesquisas do estado da questão – Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) –, mostramos que crianças com deficiência intelectual seguem trajetórias semelhantes às de outras na construção do sistema de escrita, ainda que em ritmos distintos. Contudo, esse percurso depende diretamente da qualidade das interações estabelecidas em sala de aula, da mediação docente e da natureza das atividades propostas. Quando essas atividades não mobilizam reflexão nem participação ativa, o processo de aprendizagem tende a ser fragilizado.

Assim, ao analisar a prática da professora Jarid, percebemos que a tentativa de *adequar* as atividades ao estudante Itamar acaba por produzir um efeito contrário ao esperado: em vez de favorecer sua inclusão, contribui para sua segregação no interior da sala de aula. Ao propor tarefas paralelas, desarticuladas das experiências coletivas e pouco desafiadoras do ponto de vista cognitivo, a prática limita as oportunidades de aprendizagem e reduz a participação do estudante no processo alfabetizador.

Dessa maneira, essa subcategoria evidencia que a natureza das atividades de escrita propostas pelo professor é determinante para o desenvolvimento dos estudantes. No contexto da educação inclusiva, não se trata de simplificar o conteúdo, mas de reorganizar as mediações, garantindo que todos tenham acesso a práticas significativas de leitura e escrita, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades.

A análise das atividades de leitura evidenciou que as práticas pedagógicas das professoras Bell e Jarid se organizam a partir de diferentes concepções de ensino da língua escrita, materializadas nas estratégias e intervenções realizadas em sala de aula. Assim, observamos que, enquanto determinadas situações favoreceram a participação ativa dos estudantes, por meio da mediação intencional, do diálogo e da exploração de sentidos, como no trabalho com gêneros literários e na condução da leitura com apoio do texto, outras se restringiram a procedimentos mais mecânicos, como a repetição oral imediata, com menor potencial de promover a compreensão leitora.

Nesse conjunto, destacamos que as atividades de leitura, quando articuladas à reflexão sobre o sistema de escrita alfabético e à construção de

significados, configuram-se como práticas mais potentes para o desenvolvimento dos estudantes, inclusive aqueles com deficiência intelectual.

No que se refere às atividades de escrita, os dados revelam uma diversidade ainda mais acentuada entre as práticas das professoras. De um lado (Professora Bel), identificamos propostas que articulam leitura e escrita, promovendo a reflexão sobre a estrutura das palavras, a segmentação silábica e o reconhecimento de regularidades, favorecendo avanços no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

De outro (Professora Jarid), verificamos atividades descontextualizadas, centradas em exercícios repetitivos e com baixo estímulo cognitivo, que, ao serem direcionadas especificamente à criança com deficiência intelectual, acabam por restringir suas possibilidades de aprendizagem e participação.

Nesse sentido, a análise permite afirmar que o segundo objetivo específico da pesquisa foi alcançado, ao evidenciarmos que as atividades de leitura e de escrita propostas pelas professoras assumem configurações distintas. Isso ocorre ora contribuindo para o avanço dos estudantes, ora limitando o desenvolvimento, especialmente quando não se fundamentam em práticas inclusivas e mediadoras que considerem a aprendizagem como um processo social, interativo e historicamente construído.

Além das atividades de leitura e de escrita analisadas nas subcategorias anteriores, esta pesquisa também buscou compreender de que modo essas ações se relacionavam com o planejamento pedagógico das professoras. Nesse movimento investigativo, a análise dos planejamentos passou a ser considerada um dado importante do *corpus*, não apenas pelo que poderia revelar sobre a intencionalidade docente, mas também pelo que sua ausência poderia revelar. Desta feita, o que se encontrou foram escritos em formato mais sistematizado e em tópicos.

Em síntese, as análises desenvolvidas ao longo deste capítulo permitiram responder aos objetivos da pesquisa. O primeiro objetivo específico foi contemplado ao evidenciar as estratégias de mediação mobilizadas pelas professoras no ensino da leitura e da escrita às crianças com deficiência intelectual. O segundo objetivo específico foi alcançado ao analisar as atividades de leitura e escrita propostas no cotidiano da sala de aula, identificando suas potencialidades e limites. Em articulação, essas análises também respondem ao objetivo geral do estudo, uma vez que permitiram compreender como se configura a prática pedagógica alfabetizadora de

professoras dos anos iniciais que ensinam em turmas com crianças com deficiência intelectual, revelando tanto movimentos de inclusão e mediação quanto permanências de práticas restritivas e pouco desafiadoras.

Diante disso, passa-se, a seguir, às considerações finais da dissertação, nas quais são retomados os principais achados da pesquisa, suas implicações para a prática pedagógica alfabetizadora em contexto inclusivo e os desafios que permanecem postos para a escola e para a formação docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo."
(Nelson Mandela)*

Nesta pesquisa, objetivou-se investigar a prática pedagógica alfabetizadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental que possuem crianças com deficiência intelectual em suas turmas, em uma escola pertencente à rede municipal de Fortaleza. Para isso, caracterizaram-se as estratégias de mediação mobilizadas pelas professoras no ensino da leitura e da escrita, bem como analisaram-se as atividades de leitura e escrita propostas no contexto da sala de aula comum.

A partir da finalidade traçada, o estudo estruturou-se em duas categorias analíticas: estratégias de mediação e atividades de leitura e escrita. A organização da primeira categoria compreendeu 19 subcategorias, as quais possibilitaram compreender como se expressavam as práticas pedagógicas de alfabetização em um contexto inclusivo. Em relação à segunda categoria, esta foi organizada em oito subcategorias, nas quais foi analisada a natureza das atividades de leitura e escrita propostas pelas professoras

Os resultados da primeira categoria – estratégias de mediação – responderam ao primeiro objetivo específico da pesquisa, ao evidenciar como as professoras organizavam e mobilizavam suas ações mediadoras no ensino da leitura e da escrita. Verificou-se que as estratégias mobilizadas pelas duas professoras se organizavam em diferentes dimensões da prática pedagógica. Percebeu-se que ambas utilizavam estratégias voltadas à condução da aula, à regulação da participação das crianças com DI e ao acompanhamento das atividades.

No entanto, essas mediações assumiam configurações distintas. Por exemplo, na prática pedagógica da professora Bell, observou-se uma mediação mais articulada à construção de sentidos, com um elo entre leitura, diálogos, linguagem e reflexões sobre o sistema de escrita alfabético, o que favorecia a participação ativa das crianças, a ampliação das interações sociais, e a inclusão da criança com deficiência intelectual no movimento coletivo da aprendizagem.

Em contrapartida, na prática pedagógica da professora Jarid, percebeu-se que as estratégias de mediação tendiam a se concentrar na condução da tarefa e na organização imediata da atividade, assumindo um caráter mais diretivo e sem ligação

com a construção conceitual da leitura e da escrita. Esses dados evidenciam que a mediação se configurava de maneira mecânica, o que pode sugerir uma prática pedagógica segregadora, e, por vezes, excludente, ao se considerar o engajamento da criança com deficiência intelectual nas atividades propostas pela professora.

No que se refere à segunda categoria – atividades de leitura e escrita – os dados evidenciaram que as propostas desenvolvidas pelas professoras também assumiam configurações distintas, tanto no que diz respeito à sua organização quanto ao seu potencial de aprendizagem da leitura e da escrita. Na prática da professora Bell, as atividades articulavam leitura, oralidade e escrita, promovendo a construção de sentidos, o diálogo com as crianças durante o movimento da leitura e a reflexão sobre a linguagem escrita, por meio de estratégias de mediação que envolviam a participação coletiva e da criança com deficiência intelectual, a partir do uso de recursos multimodais, jogos de linguagem e alfabeto móvel, além de contemplarem questões sociais nas quais as crianças estão imersas, como o racismo.

Embora, na prática da professora Jarid, estejam presentes atividades de leitura e escrita, estas se mostraram, em diversos momentos, mais fragmentadas, com ênfase na execução de tarefas e menor investimento em intervenções com a criança com deficiência intelectual quanto à compreensão e à apropriação do sistema de escrita alfabética.

Observou-se, ainda, uma dependência da professora Jarid em relação ao material didático na condução da sua prática. Assim, percebeu-se que o livro do PNLD (Silvestre, 2023a) não era contemplado em outros materiais nem sistematizado com atividades adequadas para atender às especificidades da criança com deficiência intelectual. Identificou-se também a proposta de atividades de leitura e de escrita descontextualizadas e sem estímulo cognitivo, revelando um descrédito na capacidade de aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

De modo conclusivo, a análise permitiu afirmar que as atividades de leitura e de escrita propostas em sala de aula tanto podem favorecer quanto limitar o desenvolvimento das crianças com DI. Isso se dá a depender da estratégia de mediação pedagógica e da forma como são organizadas no contexto da sala de aula comum. Essas atividades também indicam as concepções de alfabetização presentes na prática pedagógica das duas professoras participantes.

6.1 Contribuições da pesquisa

Este estudo pode contribuir para o avanço das pesquisas no campo da educação especial inclusiva, especialmente, no que se refere à alfabetização de crianças com deficiência intelectual em classes comuns. A investigação das estratégias de mediação utilizadas por professoras dos anos iniciais explicitou as estratégias de mediação que podem favorecer ou restringir os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, o que pode acenar para a superação de abordagens tradicionais de ensino centradas no professor.

Além disso, ao articular a Teoria Histórico-Cultural e a Psicogênese da Língua Escrita com dados empíricos do contexto escolar, o presente estudo amplia a compreensão sobre a mediação pedagógica como elemento estruturante do desenvolvimento no processo de alfabetização. Dessa forma, contribui para o avanço das discussões teóricas e metodológicas sobre alfabetização em contextos inclusivos, ao mesmo tempo em que aponta lacunas ainda presentes tanto na formação docente como na organização do trabalho pedagógico.

A pesquisa pode evidenciar que a efetivação de uma alfabetização inclusiva não depende exclusivamente da presença da criança na sala comum, mas de um planejamento e organização intencional de práticas pedagógicas que considerem suas possibilidades de aprendizagem, mobilizem estratégias de mediação com propostas de atividades com um olhar para a criança com deficiência presente na sala de aula em seu contexto social.

6.2 Desdobramentos da pesquisa

As análises empreendidas neste estudo reforçam a necessidade de novas investigações sobre as concepções de professores do ciclo de alfabetização sobre a prática alfabetizadora com a presença de crianças com deficiência intelectual, bem como de estudos que centrem sobre a formação inicial de professores alfabetizadores no contexto escolar inclusivo. O estudo pode ainda se estender para uma investigação acerca do planejamento colaborativo do professor da sala de aula comum e do docente do AEE que atuem com crianças com deficiência intelectual.

6.3 Limites da pesquisa

No que se refere aos limites desta pesquisa, destaca-se que os resultados não permitem generalizações para o conjunto da rede municipal de Fortaleza, uma vez que se tratam de dados construídos a partir de um recorte específico, situado em um contexto de pesquisa sobre a prática pedagógica de duas professoras em uma das escolas do distrito cinco diante da amplitude dessa rede de ensino.

Além disso, a análise dos planejamentos pedagógicos apresentou restrições, uma vez que os registros disponibilizados pelas professoras se caracterizavam por um formato sintético, organizado sob a forma de anotações breves e operacionais. O acesso a esses documentos de maneira mais aprofundada, aliado à ausência de planejamento intencional, limitou a análise da intencionalidade pedagógica de forma mais detalhada. Ainda assim, essa própria ausência se constitui como dado relevante, ao evidenciar fragilidades na sistematização das práticas pedagógicas na organização intencional das intervenções voltadas à inclusão. Tais limites não invalidaram os resultados obtidos, mas indicaram um olhar mais atento nas análises.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

ARAUJO, Luciana Carla de. Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização e a dimensão material da ação docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 3., 2017, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: UFES, 2017. p. 390-399.

ARAUJO, Luciana Carla de. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 311-329, maio/ago. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BEZERRA, Fernanda Maria da Silva. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual**: a mediação pedagógica como estratégia de ensino e aprendizagem. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BITTENCOURT, Gomes de Sousa; FUMES, Frederico. Vivências em Vygotski: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 31, n. 64, p. e48[2021], 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15018>. Acesso em: 5 set. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves *et al.* **Jogos de alfabetização: manual didático**. Pernambuco: Editora Universitária; Ministério da Educação/CEEL/UFPE, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18

jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União,** seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2–11, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de acessibilidade em materiais didáticos digitais.** Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2023.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 76, p. 41-49, 1991.

CASTRO, Janaina Lima Monteiro de. **O desenvolvimento da escrita de estudantes com deficiência intelectual:** uma análise sobre o uso de recursos de comunicação aumentativa e/ou alternativa no Atendimento Educacional Especializado. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Luz do Saber Infantil:** guia pedagógico. Fortaleza: SEDUC, 2014.

COSTA, Marcela Francis. **O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual?** 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

COSTA, Roberta Mendes da Silva. **Estratégias e recursos de mediação pedagógica para um estudante com deficiência intelectual no primeiro ciclo do ensino fundamental.** 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

DANTAS, Liliane Moreira. **É possível mudar? Práticas pedagógicas de professores de sala de aula que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual.** 2019. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur: Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64–77, dez. 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. **Modificabilidade cognitiva e o programa de enriquecimento instrumental.** Porto Alegre: Penso, 2016

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTALEZA. Institui a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN) na estrutura da Secretaria Municipal da Educação. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**, Fortaleza, n. 17.782, p. 4–15, 12 mar. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Célula de Planejamento da Rede de Ensino. **Quantitativo de estudantes com deficiência:** por unidade escolar e tipo de deficiência – 2025. Fortaleza: SME, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.

FREITAS, Ana Paula de; DAINEZ, Débora; CARVALHO, Claudia Adriana Silva de Mello. Práticas pedagógicas inclusivas e processos de apropriação da linguagem escrita. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 152–159, jul./set. 2021.

Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57860>. Acesso em: 28 mar. 2026.

GABARDO, Carmen Lucia *et al.* **Coleção caminhos e vivências**: 1º ano. Curitiba: Sefe, 2020.

GELLES, Solange Depera. **Pedagogia das cores**: atividades coloridas. São Paulo: Edicon, 2018.

GOMBERT, Jean Émile. **Le développement métalinguistique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Leitores com síndrome de Down**: a voz que vem do coração. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Práticas pedagógicas de professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de Fortaleza**: um estudo colaborativo acerca das estratégias, atividades e avaliação de crianças que apresentam deficiência intelectual. Projeto de pesquisa. Relatório Técnico. PIBIC. Programa Observatório da Educação/SME-Fortaleza. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC 2022/2023. Fortaleza: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2022.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; MORAES, Arthur Gomes de. A apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças que apresentam deficiência intelectual. **Revista Horizontes**, Campinas, v. 40, n. 2, p. 200-215, 2022.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

HOOKS, bell. *A pele que eu tenho*. São Paulo: Boitatá, 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-43.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e políticas públicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2004a.

KLEIMAN, Ângela. O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004b. p. 15-32.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho: fundamentos da relação trabalho-educação na história da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 1998.

LAEVERS, Ferre. **A experiência da criança: implicações para a prática educativa.** Tradução de Beatriz Cardoso. São Paulo: Instituto Avisa Lá, 1994.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: changing knowledge and classroom learning.** Buckingham: Open University Press, 2003.

LANUTTI, Suely Amaral Malheiros. **Inclusão escolar e anormalidade: políticas de governo na contemporaneidade.** Campinas: Autores Associados, 2018.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). *In*: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-131.

LEITE, Hilusca Alves; TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 111-119, jan./jun. 2011. Acesso em: 7 mar. 2026.

LÊNIN, Vladimir Ilich. **Materialismo e empiriocriticismo.** São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.** Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **A linguagem e o desenvolvimento intelectual da criança.** São Paulo: Ícone, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Livia Maria; ABRANTES, Andréa Araújo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Livia Maria; ABRANTES, Andréa Araújo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016. p. 15–34.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, Grazielle Perpétua Fernandes. **Concepção de professores de sala regular sobre ensino para alunos com deficiência.** 2019. 72 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé: poemas infantis**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.

MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de escrita alfabética: questões para a alfabetização. *In*: SOARES, Magda (org.). **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Campinas: Autores Associados, 2005a. p. 69–86.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b. p. 29–46.

MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização e consciência fonológica**. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

MORAIS, Artur Gomes de; RIOS LEITE, Sônia Maria. Letramento e alfabetização: uma perspectiva psicopedagógica. *In*: SOARES, Leila (org.). **Letramento no Brasil: conceitos, políticas e práticas**. São Paulo: Global, 2005. p. 85–106.

NANTES, Daniela Pereira. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

NUNES, Camila Almada. **Mediações pedagógicas no uso de aplicativos de leitura e escrita da Play Store: implicações para alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual**. 2022. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

OLIVEIRA, Claudinéia Maria Leite de. **Mediação pedagógica com alfabetização, letramento e subjetivação na educação inclusiva**. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

OLIVEIRA, Cleonice Maria de Lima. **Mediação pedagógica com alfabetização, letramento e subjetivação na educação inclusiva**. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de

Humanidades, Campina Grande, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Neidyana Silva de. **Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema Scala Web por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum**. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

OLIVEIRA, Neidyana Silva de. **Estratégias de mediação de professoras da sala de aula comum na produção textual de estudantes com deficiência intelectual**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

PALAVRA CANTADA. **Canções de brincar**. São Paulo: Velas, 1996. 1 CD.

PAIXÃO, Kátia de Moura Graça. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. A educação escolar e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2019.

PEREIRA, Andréa Carla Bastos. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense**. 2020. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741–756, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise a partir da perspectiva da justiça social. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014.

POULIN, Jean-Robert. **Deficiência intelectual: da definição à intervenção pedagógica**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2024.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. p. 1.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**.

Salvador: Edufba, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/15033>. Acesso em: 12 nov. 2025.

REGO, Terezinha Azerêdo. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

REIS, Andreia Rezende Garcia; REZENDE, Ulisses Belleigoli; RIBEIRO, Marianna Panisset Pedreira Ferreira. A música e o desenvolvimento infantil: o papel da escola e do educador. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora, n. 12, p. 1-12, jan./jun. 2012. Acesso em: 14 mar. 2026.

RODRIGUES, Maria do Socorro Moraes Soares. **A prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado do município de Caucaia-CE: uma análise sobre o uso do software Luz do Saber na sala de recurso multifuncional**. 2018. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Joseane Ferreira dos; CAVALCANTE, Ticia Cassiany Ferro. Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 104, e5349, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.5349>. Acesso em: 17 mar. 2026.

SANTOS, Karine da Silva; RIBEIRO, Mara Cristina; QUEIROGA, Danlyne Eduarda Ulisses de; SILVA, Ivisson Alexandre Pereira da; FERREIRA, Sonia Maria Soares. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 655–664, 2020.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395–408, jul./set. 2015.

SCHALOCK, Robert L.; LUCKASSON, Ruth; TASSÉ, Marc J. **Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports**. 12. ed. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; SERCONEK, Adriana; LIZZI, Ana Paula. A organização do ensino e a atividade de estudo na perspectiva histórico-cultural. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-21, 2021.

SILVA, Andrialex William da. **Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual**. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SILVA, Ariana Santana. **Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual**. 2018. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) –, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Líbia Sara Rocha Garcia da. **Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do Ensino Fundamental de escolas municipais de Limeira-SP**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

SILVA, Maria Simone. **Cognição e aprendizagem: evidências sobre o funcionamento cognitivo**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVESTRE, Alice (org.). **Da escola para o mundo: língua portuguesa – 1º ano**. São Paulo: Scipione, 2023a.

SILVESTRE, Alice (org.). **Da escola para o mundo: língua portuguesa – 3º ano**. São Paulo: Scipione, 2023b.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. **Mídia-educação na formação de professores**. São Paulo: Agentes e vozes, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000. Acesso em: 8 mar. 2026. p. 166-193

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações ensino em questão. Ou das (não) coinci-dências nas relações de ensino. *In*: SMOLKA, A. L. B. e NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras. 2010.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: diferentes conceitos**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: muitas facetas. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Izadora Maria da Silva de; PLETSCHE, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Fernandes de. Livro Didático Digital Acessível no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Marília, v. 17 n. 51. 2020.

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

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, etnografia e educação. Trad. Dirlene Santana. São Paulo: Parábola, 2014.

THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega-Therrien; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, Campinas, v. 15, n. 30, p. 5–16, jul./dez. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Projeto PIBIC 2022/2023 – Edital nº 05/2022**. Práticas pedagógicas de professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de Fortaleza: um estudo colaborativo acerca das estratégias, atividades e avaliação de crianças que apresentam deficiência intelectual. Fortaleza: UFC, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Projeto PIBIC 2024/2025 – Edital nº 01/2024**. A mediação de professores do ciclo de alfabetização para a apropriação do sistema de escrita alfabética de crianças que apresentam deficiência intelectual. Fortaleza: UFC, 2024.

VIEIRA, Luís Miguel Silva; BRAZÃO, José Paulo Gomes. Ambientes de aprendizagem: do real ao imersivo. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, [S. l.], v. 3, n. 1, e13486, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/jrks3113486>. Acesso em: 15 mar. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A defectologia e o desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2022.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIÁLOGOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1. Diálogo inicial (contexto e prática)
 - 1.1 No contexto em que você atua, como tem observado o processo de alfabetização de crianças com Deficiência Intelectual (DI) nos anos iniciais?
 - 1.2 Em sua prática pedagógica, como você organiza o trabalho para alfabetizar crianças com DI? Que princípios orientam suas decisões?
 - 1.3 Como você compreende o papel da mediação pedagógica nesse processo? Pode dar exemplos do seu fazer?

2. Diálogo sobre as estratégias de mediação de leitura e escrita
 - 2.1 Em uma aula recente, que estratégias (modelagem, perguntas, pistas, *feedbacks*) você utilizou para apoiar a leitura e a escrita?
 - 2.2 Como você intervém diante de diferentes hipóteses de escrita na turma (do pré-silábico ao alfabético)?
 - 2.3 Que recursos (textos/gêneros, materiais, tecnologia, colaboração com AEE/SRM) têm sido mais úteis para a participação de crianças com DI?
 - 2.4 Quais atividades de leitura você costuma propor (leitura em voz alta, compartilhada, rodas, leitura de gêneros) e com quais finalidades?
 - 2.5 E quanto à escrita (produção, reescrita, análise linguística/SEA): que atividades têm proposto e por quê?
 - 2.6 Que adaptações/apoios você realiza para garantir o acesso de crianças com DI às atividades de leitura e escrita?
 - 2.7 Descreva uma aula planejada e o que efetivamente aconteceu. O que precisou ajustar em andamento?

3. Diálogo sobre concepções de alfabetização inclusiva
 - 3.1 Como você compreende alfabetização e letramento no contexto da inclusão escolar?

- 3.2 O que considera essencial para garantir o direito à leitura e à escrita de todas as crianças, incluindo aquelas com DI?
- 3.3 Em que medida a integração da leitura escrita e o trabalho com o SEA entram no seu planejamento?

4. Diálogo sobre os desafios enfrentados e condições de trabalho
 - 4.1 Sua formação inicial e/ou continuada a preparou para alfabetizar crianças com DI? De que forma?
 - 4.2 Que apoios e condições (pedagógicos, institucionais, colaborativos) são fundamentais para fortalecer práticas alfabetizadoras inclusivas?
 - 4.3 Quais barreiras (atitudinais, organizacionais, de acessibilidade) ainda dificultam a participação de crianças com DI?

5. Espaço para compartilhar experiências
 - 5.1 Você gostaria de relatar uma prática que foi significativa para você ou para seus alunos?
 - 5.2 Que aprendizagens essa experiência lhe trouxe?
 - 5.3 Há algo que você gostaria de acrescentar e que não foi perguntado?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

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

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Observar o ambiente físico e a organização da sala de aula, identificando recursos disponíveis (materiais didáticos, cartazes, disposição das crianças que favorecem ou dificultam a aprendizagem;
2. Registrar como o(a) professor(a) inicia a aula e mobiliza os(as) estudantes para as atividades de leitura e escrita;
3. Observar atentamente as estratégias de mediação pedagógica utilizadas pelas professoras, com foco especial nas intervenções dirigidas às crianças com deficiência intelectual;
4. Identificar os gêneros textuais trabalhados e os objetivos declarados das atividades de leitura e escrita;
5. Analisar como se dá a participação das crianças com deficiência intelectual nas atividades propostas (oralidade, leitura, escrita, escuta, produção);
6. Verificar a interação entre os pares (estudantes), considerando práticas colaborativas e formas de apoio mútuo;
7. Descrever momentos em que as professoras realizam mediações específicas, como reformulação de perguntas, uso de pistas visuais, e verificação do conteúdo proposto (comum a toda a turma e/ou com adequações necessárias);
8. Registrar como se dá o uso de materiais de acessibilidade (textos ampliados, imagens, letras móveis etc.);
9. Refletir sobre a coerência entre as práticas observadas e os princípios de uma alfabetização inclusiva, considerando o respeito ao tempo e à singularidade das crianças.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) por Susermany Ferreira Gomes, estudante de mestrado pela Universidade Federal do Ceará para participar da pesquisa intitulada “**A Prática Pedagógica de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Fortaleza no Contexto da Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Intelectual**”. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Você não deve participar contra a sua vontade.

O referido trabalho tem por objetivo **investigar a prática pedagógica alfabetizadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza que possuem crianças com deficiência intelectual em suas turmas**. Os resultados desta investigação podem colaborar com a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos acerca do trabalho do professor da sala de aula comum no contexto inclusivo bem como contribuir para a análise de posturas equivocadas ainda presentes nas escolas em relação ao ensino da leitura e da escrita para crianças com deficiência intelectual.

Quanto aos procedimentos de investigação serão utilizados para a construção dos dados da pesquisa os seguintes procedimentos: a) a aplicação de uma **entrevista semiestruturada** com professores dos anos iniciais que possuam em suas turmas crianças com deficiência intelectual; b) **Observação das práticas pedagógicas** alfabetizadoras no contexto da sala de aula comum com base em um roteiro construído com esse objetivo e c) **Análise dos planejamentos**. Tais instrumentos serão utilizados na fase do desenvolvimento da pesquisa que ocorrerá no segundo semestre de 2025 em uma escola da Rede Municipal de Fortaleza- CE. Para a sua realização, é preciso que a professora participante autorize o procedimento de observação das práticas pedagógicas de leitura com produções de escrita no contexto da sala de aula comum, realize a entrevista semiestruturada e disponibilize os planejamentos para análise documental. Os

dados coletados serão utilizados somente para esta pesquisa.

Riscos e Benefícios:

A pesquisa apresenta **riscos mínimos**, relacionados à possibilidade de desconforto ou constrangimento durante as entrevistas ou observações em sala de aula. Existe também o risco de quebra de sigilo, caso a identidade de docentes ou estudantes seja exposta indevidamente. Para minimizar tais situações, todos os dados coletados serão anonimizados, identificados apenas por pseudônimos e tratados de forma confidencial, de uso exclusivo acadêmico. As entrevistas e observações ocorrerão em horários previamente agendados, de modo a não interferir na rotina pedagógica.

Espera-se que os resultados subsidiem reflexões sobre estratégias de mediação voltadas à leitura e à escrita de crianças com deficiência intelectual, promovendo avanços na formação docente e no planejamento pedagógico. Além do impacto científico, o estudo poderá beneficiar diretamente os professores participantes, ao possibilitar que repensem e aprimorem suas práticas, e indiretamente os estudantes, que terão ampliadas suas oportunidades de aprendizagem e participação no contexto escolar inclusivo.

O percurso de observação das práticas de alfabetização será aproximadamente de 6 a 8 encontros de 1h e 30 minutos, e no final de cada observação, será coletado os registros das práticas pedagógicas alfabetizadoras. A entrevista durará em média 1 (uma) hora. A coleta dos dados poderá estender-se no máximo por 2 meses, de acordo com a necessidade, com os procedimentos de pesquisa previamente combinados.

Você não terá **qualquer gasto** com a pesquisa. Todos os custos relacionados aos procedimentos da pesquisa serão **cobertos pelo projeto**, e **não há qualquer tipo de pagamento** pela participação.

Destaca-se que a qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa e serão mantidos em segredo, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

MEIOS DE CONTATO COM A PESQUISADORA RESPONSÁVEL**Nome:** Susermany Ferreira Gomes **Instituição:** Universidade Federal do Ceará**Programa:** Pós-Graduação em Educação - PPGE UFC**Telefone para Contato Pessoal:** (Inserir Telefone Pessoal) **E-mail para Contato****Pessoal:** (Inserir E-mail Pessoal) **Endereço:** (Inserir Endereço de Contato Pessoal)**ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Walter Cantídio (CEP/HUWC/UFC) :**

- **Telefones:** (85) 3366-8589 ou (85) 9 9267-4630
- **Endereço:** Rua Coronel Nunes de Melo, 1142, Rodolfo Teófilo, Fortaleza-CE, CEP: 60.430-270
- **E-mail:** cephuwc@huwc.ufc.br

O CEP/HUWC/UFC é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, **anos,**

RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas.

E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Participante da Pesquisa

Nome: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Pesquisador

Nome: Susermany Ferreira Gomes

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Testemunha

Nome: _____

Data: ____/____/____

Profissional que aplicou o TCLE

Nome: _____

Data: ____/____/____

Testemunha

Profissional que aplicou o TCLE

Assinatura:

Assinatura:

Nome do pesquisador: _____

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

Nome da testemunha: _____

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

Nome do profissional que aplicou o TCLE: _____

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

ANEXO A – DOCUMENTOS DA COORDENADORIA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número V31W0BTY
Para conferir o original, acesse o site <https://assinajp.sepag.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o número 4249484 e código V31W0BTY
Para validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: <https://valida.iti.gov.br/>

ASSINADO POR :

Assinado por: FRANCISCA MONICA SILVA DA COSTA em 15/04/2025



**COORDENADORIA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CODIN
DESPAÇO DE PROCESSO**

Em resposta ao processo Nº **P177837/2025**, em que a pesquisadora Susermany Ferreira Gomes solicita informações desta SME para sua pesquisa de Mestrado, a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão informa o que segue:

Quantitativo de estudantes com deficiência por Distrito de Educação no ano de 2025:

	DIST 1	DIST 2	DIST 3	DIST 4	DIST 5	DIST 6
Altas habilidades/ Superdotação	1	2	0	1	0	2
Deficiência múltipla	15	12	18	23	35	29
Deficiência física	116	69	109	159	180	120
Deficiência auditiva	14	23	15	35	21	27
Baixa visão	22	8	19	21	13	30
Cegueira	4	6	2	5	8	4
Surdez	8	31	5	23	3	2
Surdocegueira	0	0	0	0	0	0
Deficiência intelectual	707	434	755	790	565	1007
TEA	3302	1757	3431	3824	4199	2995

Encaminhe-se à pesquisadora para conhecimento.

Fortaleza, data da assinatura digital.

Atenciosamente,

Francisca Mônica Silva da Costa
Coordenadora da Diversidade e Inclusão



**COORDENADORIA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CODIN
DESPACHO PROCESSO Nº P149696/2025**

Considerando a solicitação feita pela pesquisadora **Susermany Ferreira Gomes** para sua pesquisa acadêmica de Mestrado, esta Coordenadoria de Diversidade e Inclusão informa em anexo a planilha com o quantitativo de estudantes com deficiência intelectual/síndrome de Down matriculados em nossa rede de ensino para o ano de 2025, conforme solicitado.




Encaminhe-se à pesquisadora para conhecimento.

Fortaleza, data da assinatura digital.

Atenciosamente,

Francisca Mônica Silva da Costa
Coordenadora da Diversidade e Inclusão

ANEXO B – OUTROS DOCUMENTOS

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO WALTER CANTÍDIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - HUWC/UFC		
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL		
Pesquisador: SUSERMANY FERREIRA GOMES		
Área Temática:		
Versão: 2		
CAAE: 92449625.0.0000.5045		
Instituição Proponente: PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE UFC		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 7.951.487		
Apresentação do Projeto:		
<p>O presente projeto de pesquisa centra-se sobre a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que possuem crianças com deficiência intelectual (DI) em suas turmas. Objetiva-se investigar a prática pedagógica alfabetizadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza que possuem crianças com deficiência intelectual em suas turmas. Para isso, serão caracterizadas as estratégias de mediação utilizadas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental no ensino da leitura e escrita de crianças com deficiência intelectual (DI). Intenciona-se também analisar as atividades de leitura e escrita propostas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que possuem crianças com DI em suas turmas. O estudo de abordagem qualitativa do tipo descritivo será desenvolvido em uma escola pública da periferia do município de Fortaleza no contexto do ensino comum. Serão selecionados dois professores dos anos iniciais do ensino fundamental que possuem em suas salas de aula crianças com DI em processo de alfabetização. Para a geração dos dados, os seguintes procedimentos serão adotados: entrevista semiestruturada, proposta aos professores participantes; observação em sala de aula; e análise dos planejamentos. A análise dos dados da</p>		
 		
Endereço: Rua Coronel Nunes de Melo, 1142 Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 82.430-270 UF: CE Município: FORTALEZA Telefone: (85)3366-8580 Fax: (85)99297-4633 E-: cep@huwc@ufc.br		
Página 01 de 02		

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
WALTER CANTÍDIO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ - HUWC/UFC



Continuação do Parecer: 7.951.487

Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	27/10/2025 20:54:00	SUSERMANY FERREIRA GOMES	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO.pdf	26/10/2025 22:08:36	SUSERMANY FERREIRA GOMES	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Recurso_anexado_pesquisador.pdf	26/10/2025 21:32:19	SUSERMANY FERREIRA GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	26/10/2025 20:58:45	SUSERMANY FERREIRA GOMES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	26/10/2025 20:36:50	SUSERMANY FERREIRA GOMES	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Carta_de_Encaminhamento_ao_CEP.pdf	28/09/2025 10:12:51	SUSERMANY FERREIRA GOMES	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Pesquisador.pdf	28/08/2025 20:20:45	SUSERMANY FERREIRA GOMES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao_Assinada_Pesquisador.pdf	28/08/2025 19:16:12	SUSERMANY FERREIRA GOMES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	28/08/2025 18:50:54	SUSERMANY FERREIRA GOMES	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_Concordancia.pdf	28/08/2025 18:47:30	SUSERMANY FERREIRA GOMES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao_Infraestrutura.pdf	28/08/2025 18:38:29	SUSERMANY FERREIRA GOMES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	28/08/2025 17:55:02	SUSERMANY FERREIRA GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 05 de Novembro de 2025

Assinado por:

**Maria Helane Costa Gurgel
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Coronel Nunes de Melo, 1142
Bairro Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-270
UF: CE Município FORTALEZA
Telefone (85)3366-8589 Fax: (85)99267-4630 E- cephuwc@huwc.ufc.br