

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**SAMANTA JANDER CHIMENE BRILL**

**ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA  
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Campo Mourão, PR

**2024**

**SAMANTA JANDER CHIMENE BRILL**

**ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual  
do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção  
do título de Mestre.

**Orientadora:** Dr.<sup>a</sup> Andreia Nakamura Bondezan

**Campo Mourão, PR  
2024**

B857e

Brill, Samanta Jander Chimene

Estratégias inclusivas para alfabetização de crianças com deficiência intelectual / Samanta Jander Chimene Brill – Campo Mourão, 2024.  
146f.; il. + Recurso educacional.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Nakamura Bondezan

1. Alfabetização. 2. Deficiência intelectual. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação de professores. I. Bondezan, Andreia Nakamura. II. Universidade Estadual do Paraná. IV. Título. V. Formação de professores do AEE para utilização da comunicação aumentativa e alternativa

CDD 371.9  
23. ed.

Ficha catalográfica elaborada por Leociléa Aparecida Vieira – CRB 9/1174.

# TERMO DE APROVAÇÃO

**SAMANTA JANDER CHIMENE BRILL**

## **“ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”**

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, pela seguinte banca examinadora:**

### **Membros da Banca:**

Documento assinado digitalmente

 ANDREIA NAKAMURA BONDEZAN  
Data: 13/11/2024 10:36:53-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreia Nakamura Bondezan (UNESPAR - CAMPO MOURÃO -  
Orientador/Presidente)

Documento assinado digitalmente

 SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA  
Data: 13/11/2024 11:50:03-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Salete de Camargo Silva (UNESPAR, União da Vitória -Titular  
Interno)

Documento assinado digitalmente

 VANESSA LUCENA CAMARGO DE ALMEIDA KLAU  
Data: 13/11/2024 11:15:25-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Lucena Camargo de Almeida Klaus (UNIOESTE, Foz do  
Iguaçu - Titular Externo)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Paganini da Silva (UNESPAR, Apucarana - Suplente Interno)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Pinto de Góes (UNIOESTE, Cascavel - Suplente Externo)

(Campo Mourão, 03 de outubro de 2024)

Dedico esse trabalho ao meu marido que  
caminhou comigo todo o tempo, em meio à  
tempestade, cobrindo-me, suportando e  
orando por nós.

Dedico

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir viver esse momento de intensa pesquisa e escrita. Por me capacitar, dar forças e disciplina para concluir mais essa etapa da minha vida. Reconheço que, sem Suas misericórdias e amparo, nada disso seria possível.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreia Nakamura Bondezan, minha profunda gratidão por sua gentileza, compreensão e delicadeza ao longo de todo o processo. Suas palavras sempre me fizeram refletir sobre as correções, acolhendo-me e guiando-me na descoberta do universo da pesquisa. Encantou-me com sua generosidade e amor pela educação. Sua serenidade demonstrou que é possível conquistar nossos objetivos sem perder a fé, desacelerando nos momentos em que tudo parecia um turbilhão de informações.

À Banca Examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Salete de Camargo Silva e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Lucena Camargo de Almeida Klaus, agradeço pela leitura generosa e pelas valiosas contribuições, oferecidas com gentileza, as quais foram fundamentais para a conclusão desse trabalho.

Aos professores do PROFEI, minha gratidão pelos ensinamentos e pelo comprometimento com a Educação Inclusiva, evidenciando a relevância do programa e o valor de uma educação que verdadeiramente atende a todos.

Às coordenadoras das escolas que me acolheram e, junto com as professoras, organizaram os momentos das entrevistas. Às professoras que gentilmente se dispuseram a participar da pesquisa; sem a colaboração de cada uma delas, esse trabalho não teria sido possível.

À Secretaria Municipal de Educação de Umuarama, meu agradecimento por autorizar a pesquisa e por acreditar na contribuição do estudo para a implementação de uma Educação Inclusiva. Agradeço também por valorizar o estudo contínuo e o crescimento dos professores da rede.

Aos meus amigos, pela compreensão nos momentos em que não pude estar presente devido aos estudos e por me ajudar a aliviar a tensão ao longo dessa jornada.

Aos meus pais, que me incentivaram e apoiaram desde o início da minha carreira de professora. Sempre valorizaram a educação e me motivaram a acreditar que seria possível alcançar meus objetivos.

Aos meus irmãos, Leonardo e Leandro, por compreender meus momentos de estresse e por me oferecer suporte, especialmente com a parte técnica desse trabalho.

Ao meu marido, meu grande e eterno amor, que suportou, com paciência, os momentos mais difíceis; que não mediu esforços para me apoiar e me incentivar, acreditando e depositando confiança em mim.

Não temas, você é muito amada. Que a paz  
seja com você! Seja forte e tenha bom ânimo.  
Dn 10, 19.

## RESUMO

BRILL, Samanta Jander Chimene. **Estratégias inclusivas para alfabetização de crianças com Deficiência Intelectual**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós- Graduação em Educação Inclusiva, 2024.

A presente pesquisa investiga o processo de alfabetização de crianças com Deficiência Intelectual (DI) em um contexto de inclusão escolar, com foco na seguinte pergunta: Quais são as estratégias pedagógicas adotadas por professores que atuam no terceiro ano do Ensino Fundamental no que diz respeito à alfabetização de crianças com DI? O objetivo central é compreender as práticas pedagógicas inclusivas adotadas por professores do interior do Paraná para atender às necessidades específicas desses alunos. A perspectiva histórico-cultural de Vigotski serve como embasamento teórico, enfatizando a importância das mediações, recursos especiais e caminhos alternativos no ensino de pessoas com deficiência. Adotando uma abordagem qualitativa e aplicada, a pesquisa utilizou revisão bibliográfica e trabalho de campo como métodos principais de coleta de informações. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de quatro escolas municipais de Umuarama, no Paraná, buscando captar suas percepções e experiências no processo de alfabetização de crianças com DI. A análise temática foi utilizada para identificar e compreender as estratégias pedagógicas inclusivas adotadas por esses profissionais. Embora os professores demonstrem disposição para promover a inclusão, ainda há uma carência de planejamento e de estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com DI. Essa lacuna é atribuída, em grande parte, à falta de compreensão teórica aprofundada sobre a DI. A limitação no embasamento teórico afeta a eficácia das intervenções pedagógicas, resultando em práticas que subestimam o potencial desses alunos e restringem suas oportunidades de aprendizagem. No entanto, as entrevistas revelaram que os professores valorizam as relações dialógicas e a empatia como aspectos essenciais no processo pedagógico. A pesquisa contribui para a compreensão dos desafios enfrentados na alfabetização de crianças com DI em contextos de inclusão escolar, bem como para a identificação de práticas que favorecem o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica. Os resultados fornecem subsídios importantes para a melhoria da formação docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, destacando a necessidade de fortalecer a formação dos professores em Educação Inclusiva, com ênfase na compreensão da Deficiência Intelectual e na implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Crianças com Deficiência Intelectual, Inclusão Escolar, Desafios, Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

BRILL, Samanta Jander Chimene. Inclusive literacy strategies for children with intellectual disabilities. Dissertation (Master's) – State University of Paraná. Postgraduate Program in Inclusive Education, 2024.

This research investigates the literacy process of children with Intellectual Disability (ID) in an inclusive school context, focusing on the following question: What are the pedagogical strategies adopted by third-grade teachers regarding the literacy of children with ID? The main objective is to understand the inclusive pedagogical practices employed by teachers in the country town of Paraná to meet the specific needs of these students. The historical-cultural perspective of Vygotsky serves as the theoretical foundation, emphasizing the importance of mediations, special resources, and alternative approaches in the education of people with disabilities. Adopting a qualitative and applied approach, the research used literature review and fieldwork as the main methods for data collection. Semi-structured interviews were conducted with teachers from four municipal schools in Umuarama, Paraná, aiming to capture their perceptions and experiences in the literacy process of children with ID. Thematic analysis was used to identify and understand the inclusive pedagogical strategies adopted by these professionals. Although teachers demonstrate a willingness to promote inclusion, there is still a lack of planning and differentiated pedagogical strategies to meet the specific needs of students with ID. This gap is largely attributed to a lack of in-depth theoretical understanding of Intellectual Disability. The limitation in theoretical grounding affects the effectiveness of pedagogical interventions, resulting in practices that underestimate the potential of these students and restrict their learning opportunities. However, the interviews revealed that teachers value dialogic relationships and empathy as essential aspects of the pedagogical process. The research contributes to understanding the challenges faced in the literacy of children with ID in inclusive school contexts, as well as identifying practices that foster the development of phonological awareness skills. The results provide important insights for improving teacher training and developing pedagogical practices, highlighting the need to strengthen teacher education in Inclusive Education, with an emphasis on understanding Intellectual Disability and implementing differentiated pedagogical strategies.

Keywords: Literacy, Children with Intellectual Disabilities, School Inclusion, Challenges, Pedagogical Practices.

## **SUMÁRIO**

### **1 INTRODUÇÃO**

### **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### 2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

##### 2.1.1 Inclusão escolar

##### 2.1.2 Deficiência Intelectual

#### 2.2 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

##### 2.2.1 Contextualização sobre a importância da alfabetização

##### 2.2.2 Os desafios enfrentados por crianças com Deficiência Intelectual no processo de alfabetização

##### 2.2.3 Exploração de estratégias específicas utilizadas para a alfabetização

### **3 METODOLOGIA**

#### 3.1 CAMPO DA PESQUISA

##### 3.1.1 Participantes da pesquisa

#### 3.2 COLETA DE DADOS

#### 3.3 ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

### **4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS**

#### 4.1. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

#### 4.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

#### 4.3 PLANEJAMENTO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

#### 4.4 RECURSOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### **5 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

#### 5.1 TÍTULO DO PRODUTO

#### 5.2 DESCRIÇÃO DO PRODUTO

### **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **REFERÊNCIAS**

### **APÊNDICES**

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Representação gráfica Matrícula na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - Brasil 2022.....	34
<b>Figura 2:</b> Capa do e-book Alfabetização para Todos: Estratégias Pedagógicas para Apoiar Estudantes com Deficiência Intelectual.....	70
<b>Figura 3:</b> Jogos pedagógicos de madeira.....	100
<b>Figura 4:</b> Jogo pedagógico para soletrar.....	101
<b>Figura 5:</b> Atividade de traçado de vogais.....	102
<b>Figura 6:</b> Atividade de escrita.....	104
<b>Figura 7:</b> Atividade de escrita com R no final de sílaba.....	104
<b>Figura 8:</b> Jogo digital Acerte o vagão.....	107
<b>Figura 9:</b> Jogo digital G/GU e som nasal.....	108
<b>Figura 10:</b> Jogo digital Desvendando enigma.....	109

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Panorama dos Estudos Selecionados: Títulos, Autores, Temas Metodologias e Contribuições.....	44
<b>Quadro 2:</b> Trajetória Acadêmica e Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva.....	68
<b>Quadro 3:</b> Informações gerais das professoras participantes da pesquisa	74

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação De Pais e Amigos dos Expcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PNE	Política Nacional de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
THC	Teoria Histórico-Cultural
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional denuncia as disparidades existentes no sistema escolar brasileiro, ressaltando a necessidade de ações que promovam a transformação necessária na educação para atender novos tempos, conforme menciona Mantoan (2002). Nesse contexto, a crescente relevância da Educação Inclusiva no cenário contemporâneo realça o trabalho realizado pelos professores do terceiro ano do Ensino Fundamental, no processo de alfabetização de crianças com Deficiência Intelectual (DI). Essa dissertação busca responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais são as estratégias e práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que atuam no terceiro ano do Ensino Fundamental, em escolas do interior do Paraná, no que diz respeito à alfabetização de crianças com Deficiência Intelectual?

O objetivo central é compreender as estratégias e práticas pedagógicas inclusivas adotadas por professores do terceiro ano do Ensino Fundamental, em escolas do interior do Paraná, para a alfabetização de crianças com DI. Como objetivos específicos, têm-se: entender os conceitos de Deficiência Intelectual e inclusão escolar; discutir o processo de alfabetização de crianças com DI; apresentar as principais estratégias adotadas pelos professores para superar os desafios na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com DI.

Essa pesquisa fundamenta-se em alguns pressupostos essenciais ligados à perspectiva histórico-cultural. Primeiramente, acreditamos que a Educação Inclusiva é um direito fundamental de todas as crianças, independentemente das capacidades individuais (Brasil, 2015). Além disso, partimos do princípio de que o ambiente escolar desempenha papel importante no desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos. Esses pressupostos informam nossa investigação sobre os desafios enfrentados pelos professores no processo de alfabetização de crianças com Deficiência Intelectual. Acreditamos que compreender esses desafios e identificar estratégias para os superar é fundamental para promover a Educação Inclusiva.

Os avanços em direção à inclusão da pessoa com deficiência no contexto educacional brasileiro não ocorreram de forma isolada, mas sim como parte de movimentos globais e encontros internacionais. A Conferência de Jomtien, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Educação Especial de 1994 representam marcos

fundamentais nesse contexto. Esses eventos reuniram líderes e especialistas de todo o mundo, unidos pelo princípio da inclusão, e culminaram em acordos globais entre países. Motivado por essa ação política, cultural, social e pedagógica, o Brasil, signatário desses acordos, foi impulsionado a criar leis e decretos que favorecem a inclusão escolar da pessoa com deficiência. Essa transformação global reforçou a defesa do direito de todos os alunos pertencer a uma mesma escola, de estar juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (Brasil, 2008).

Segundo dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há uma evolução dos números de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares; neste sentido, projeta os desafios a serem percorridos, fazendo com que professores busquem novas estratégias de trabalho para garantir a aprendizagem de todos. Segundo Giroto (2012, p. 9), a presença de estudantes com deficiência na sala de aula comum “[...] tem exigido um conjunto de estratégias e procedimentos de ensino diferentes daquele utilizado em escolas especiais”. Apenas garantir a matrícula do aluno não é suficiente para que o processo de inclusão escolar seja efetivado. É necessário um trabalho colaborativo nas instituições de ensino para atender essas crianças.

A presente dissertação examinará os desafios enfrentados por professores no referido contexto, um tópico de grande importância no campo da Educação Inclusiva. O interesse por essa temática surgiu por a pesquisadora possuir formação em Ciências Biológicas e Pedagogia e trazer consigo experiência e paixão pela alfabetização. Além de seu trabalho com crianças da Educação Infantil, ela mantém um profundo compromisso em compreender as barreiras que podem dificultar a efetiva alfabetização de crianças com DI, em um contexto de inclusão escolar.

Com a trajetória de 12 anos em sala de aula, trabalhando com crianças em processo de alfabetização, a pesquisadora teve a oportunidade de conviver com alunos que apresentavam diferentes tipos de deficiências e uma diversidade de modos de aprender. Essa experiência permitiu a ela observar, de perto, como ocorre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, cada uma progredindo no próprio tempo e ritmo. Essa vivência proporcionou a perspectiva única sobre os desafios enfrentados pelos professores no processo de alfabetização de crianças com DI.

No entanto, ao buscar por referências e pesquisas na área de alfabetização

de crianças com Deficiência Intelectual, a pesquisadora constatou a escassez de estudos e investigações aprofundadas. Diante dessa lacuna no conhecimento, ela sentiu-se motivada a realizar essa pesquisa, com o objetivo de preencher a brecha e contribuir para a compreensão e o aprimoramento das práticas de alfabetização voltadas para esse público específico.

A motivação para o estudo em questão reside na necessidade de compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam no terceiro ano do Ensino Fundamental, bem como em identificar estratégias e práticas pedagógicas que possam contribuir para tornar o processo de alfabetização mais inclusivo e eficaz. Para além das perspectivas pessoais, destaca-se que a necessidade de investigar e abordar essa problemática surge no contexto de um sistema educacional em constante evolução. O cenário atual da educação brasileira reflete um compromisso contínuo com a inclusão de alunos com DI, em conformidade com as legislações e regulamentações vigentes como o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão.

Nesse contexto, a alfabetização desempenha papel essencial no desenvolvimento educacional dessas crianças. O aprimoramento das práticas de alfabetização e a compreensão das barreiras existentes são de extrema importância. Portanto, esse estudo busca preencher a lacuna entre a legislação, que promove a inclusão, e a realidade enfrentada pelos professores no processo de alfabetização. A motivação da autora foi impulsionada pela escassez de pesquisas acadêmicas dedicadas à alfabetização de crianças com DI, identificada durante uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD). Além disso, a instigação baseia-se na necessidade de promover a igualdade de oportunidades no âmbito educacional, garantindo que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade e inclusiva, independentemente de suas capacidades individuais.

A pesquisa adota a perspectiva histórico-cultural, destacando o trabalho de Vigotski, que enfatiza o papel das interações sociais e do ambiente no desenvolvimento cognitivo das crianças e de autores que defendem a teoria Histórico-Cultural (THC) e sua importância na compreensão do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Além disso, adota uma abordagem inclusiva da educação, reconhecendo que as limitações, muitas vezes, são impostas por conceitos sociais, não sendo inerentes às crianças (Vigotski, 2019).

O estudo, de caráter qualitativo, utiliza a revisão bibliográfica e o trabalho de campo como método de coleta de informações. A pesquisa de campo foi conduzida por meio de entrevista semiestruturada com questões abertas, com professores que atuam com alunos com DI que frequentam o terceiro ano do Ensino Fundamental, em quatro escolas municipais de Umuarama, Paraná. Os dados foram analisados qualitativamente por meio da análise temática.

A pesquisa está organizada nas seguintes seções: introdução, com a temática, a apresentação da fundamentação teórica, do problema e dos objetivos da pesquisa. A segunda seção consiste na fundamentação teórica, na qual abordamos os temas Inclusão Escolar, apresentando um breve histórico do processo de inclusão no Brasil e as principais leis que garantem o direito à Inclusão Escolar e Deficiência Intelectual. Nessa seção, conceituamos a DI a partir da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da Associação Americana de Psiquiatria e dos estudos de Vigotski, para discutir o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Na terceira seção, apresentamos a metodologia da pesquisa que se baseia em uma abordagem qualitativa que combina pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com um foco específico na alfabetização de alunos com DI. O campo da pesquisa é o município de Umuarama, estado do Paraná, que possui 23 centros municipais de Educação Infantil e 22 escolas municipais que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais. Os participantes da pesquisa são seis professoras de quatro escolas municipais que acompanha, no terceiro ano, alunos com DI. Os instrumentos de coleta de dados envolveram entrevistas semiestruturadas com roteiro pré-definido, permitindo aos professores compartilhar experiências e práticas em sala de aula. Dado ao caráter qualitativo da pesquisa, a análise temática foi utilizada como método para analisar as entrevistas.

Como indicativos para o delineamento do produto educacional, o título do nosso e-book é "Alfabetização e Letramento para Todos: Estratégias Pedagógicas para Apoiar Estudantes com Deficiência Intelectual", no qual oferecemos material formativo para professores do Ensino Regular que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com enfoque especial no terceiro ano, com o objetivo de apoiar estudantes que enfrentam desafios frente à DI. O contexto de ensino abordado é a sala de aula inclusiva, com a realidade da diversidade de

necessidades individuais. O público-alvo desse material inclui professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais envolvidos na Educação Inclusiva. Objetiva-se com esse e-book proporcionar um entendimento claro das características da DI, oferecer estratégias pedagógicas que possam ser eficazes para a alfabetização e letramento de estudantes com DI e promover a inclusão escolar. O delineamento geral do produto educacional consiste em capítulos dedicados a cada um desses objetivos, abordando desde a compreensão da DI até a apresentação de estratégias práticas para a sala de aula e recursos úteis para educadores comprometidos com a promoção da Educação Inclusiva.

Para concluir, apresentamos as considerações finais, nas quais fazemos uma breve recapitulação do estudo realizado, dos objetivos traçados e dos problemas de pesquisa abordados. Além disso, discutimos as contribuições do referido estudo e indicamos possíveis direções para futuras pesquisas.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ao longo da história, o conceito de inclusão tem sido estreitamente associado às pessoas com deficiência, isto é, àqueles indivíduos que apresentam variações em sua condição (Batista; Cardoso, 2020). Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, no Artigo 2º, pessoa com deficiência é definida como aquela que apresenta um impedimento de longo prazo, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Esse impedimento, quando em interação com uma ou mais barreiras, tem o potencial de dificultar ou obstruir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais.

Essa abrangente definição legal reconhece a complexidade da experiência das pessoas com deficiência, enfatizando não apenas a presença da deficiência, mas também a importância de eliminar as barreiras sociais e ambientais que podem limitar sua participação ativa na sociedade. Essa definição, portanto, destaca a necessidade de medidas eficazes para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas condições (Brasil, 2015).

Inicialmente, o debate sobre inclusão centrava-se nas necessidades específicas das pessoas. No entanto, atualmente a inclusão se baseia na valorização das capacidades individuais e na promoção do acesso à educação. Nesse sentido, a Educação Inclusiva é um processo contínuo que requer esforços e investimentos para estabelecer uma sociedade mais equitativa e acessível a todos.

Portanto, é essencial que a Educação Inclusiva adote uma abordagem interativa e integral, focando na oferta de educação de qualidade, que atende efetivamente a diversidade de estudantes, independentemente de deficiências ou outras condições desafiadoras, garantindo que todos tenham oportunidades de desenvolver suas funções psicológicas superiores, que todos aprendam conteúdos científicos e sejam capazes de aplicá-los em seu cotidiano. Esse contexto fundamenta-se na perspectiva social que reconhece que as capacidades ou as oportunidades de desenvolvimento pessoal não estão apenas ligadas ao indivíduo,

mas são fortemente influenciadas pelo ambiente social que o cerca (Silva; Pedro; Jesus, 2017).

A Educação Inclusiva caracteriza-se, segundo Beyer (2006), como um princípio educacional que defende a ideia de heterogeneidade nas classes escolares, provocando interações entre crianças em diversas situações pessoais. Além dessas importantes interações que fomentam a aprendizagem, busca-se, a partir da inclusão escolar, um ensino que alcance as singularidades dos educandos. Ela exige modificações na forma de compreender a pessoa com deficiência, nas metodologias de ensino, no uso de materiais diferenciados, no tempo e no espaço escolar, para poder ampliar as oportunidades de aprendizado. Além disso, requer professores preparados para viabilizar a jornada educacional dos estudantes, independentemente das características individuais dos alunos.

Exploramos, nesse contexto, o conceito de inclusão escolar, seu significado, princípios e práticas. Compreender a base teórica da inclusão é essencial para analisar políticas, estratégias e abordagens que buscam criar ambientes educacionais mais inclusivos. Em seguida, o foco é a DI cujo propósito consiste em estabelecer uma sólida base de compreensão sobre a DI, seus contornos conceituais, características distintivas e implicações em vidas e cotidianos. Discutimos a DI, com destaque a suas facetas essenciais e lançando luz sobre as ramificações que a condição em pauta pode exercer na rotina dos estudantes. Adotamos a perspectiva teórica de Vigotski para sondar o funcionamento intelectual, buscando a compreensão da interligação entre essas capacidades e o desenvolvimento cognitivo. Abordamos, também, o processo de diagnóstico e avaliação da DI, explorando seus critérios e etapas e ressaltando a relevância da abordagem multidisciplinar nesse contexto.

A subseção a seguir abordará o processo histórico da inclusão da pessoa com deficiência no Brasil, destacando marcos como a criação das primeiras instituições de Educação Especial no século XIX. A narrativa avançará até a década de 1970, quando haverá a expansão nos serviços públicos de atendimento educacional, com ênfase na integração de alunos com DI em classes especiais. Seguindo com críticas que surgiram em razão da falta de avaliação e de critérios para permanência nessas classes. A transição para a inclusão, a partir dos anos 2000, será delineada, ressaltando-se leis e decretos fundamentais. A Constituição

Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994 serão destacados como influências internacionais. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) reforçarão o compromisso com a inclusão. O texto abordará desafios como a formação de professores e o investimento insuficiente em Educação Inclusiva, enfatizando-se a importância da escola como agente de transformação social. Destacamos a necessidade de superar barreiras e promover uma sociedade democrática e igualitária, respeitando-se as diferenças individuais e garantindo o acesso à educação de qualidade para todos. O papel dos educadores e a importância da formação contínua serão enfatizados como elementos essenciais para a efetiva inclusão escolar.

### **2.1.1 Inclusão escolar**

O processo histórico de inclusão da pessoa com deficiência no Brasil é rico e complexo, marcado por avanços significativos e desafios persistentes. As primeiras instituições de Educação Especial foram inauguradas em 1854, sendo o Instituto dos Meninos Cegos, com a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. O Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant, representou um marco no atendimento a pessoas com deficiência, fornecendo oportunidades para um grupo de pessoas com deficiência que, até então, havia sido largamente negligenciado (Corsini, 2016). Para atender a pessoa com DI, em 1954 foi estabelecida a primeira instituição com o movimento das APAES que desempenhou um papel considerável no atendimento à pessoa com deficiência, fornecendo educação especializada, terapias e apoio social para crianças e adultos com Deficiência Intelectual e Múltipla.

No entanto, nossas discussões serão centralizadas a partir da década de 1970, quando houve a expansão nos serviços públicos de atendimento educacional a pessoas com deficiência. Nesse período, de acordo com Omote (1999), iniciou, na Educação Especial brasileira, a integração dos alunos com DI nas classes especiais. O conceito de integração escolar envolve a inserção de alunos com deficiência nas

escolas comuns, abrangendo o ensino regular e as escolas especiais. No entanto, muitas vezes, ocorre a segregação de serviços, em que os alunos passam por uma seleção prévia, têm seus currículos adaptados e enfrentam avaliações especiais para superar dificuldades de aprendizagem (Ramires, 2015). As classes especiais integradas à rede pública de ensino comum faziam parte das escolas regulares, mas ofereciam um ambiente de ensino adaptado para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), proporcionando suporte adicional como professores especializados e recursos pedagógicos adaptados, para atender às necessidades individuais de cada estudante.

Omote (1999) explica que os alunos com deficiência eram matriculados em classes especiais com professores especializados, porém não passavam por avaliações, não havia critérios para permanecer nessas classes e geralmente não retornavam às salas regulares. Os autores criticavam essas classes especiais à em razão da falta de avaliação dos alunos e da ausência de critérios para matrícula deles. Segundo Omote (1999, p. 5), “[...] os critérios de encaminhamento de alunos a classes especiais e a permanência demasiadamente prolongada desses alunos que muitas vezes nem retornavam ao ensino comum”. Esses fatos apontam sérias deficiências no sistema educacional que não preparavam os alunos para retornar ao ensino comum. Portanto, destaca-se a necessidade de debater o procedimento de encaminhamento dos alunos para as classes especiais e a gestão de sua permanência.

Esses episódios revelaram a necessidade de se discutir e reformular a abordagem educacional para alunos com deficiência, enfatizando a inclusão, a avaliação adequada e a definição de critérios claros para a participação em classes especiais. Mantoan (2003) ressalta que a inclusão implica uma mudança significativa no sistema educacional, no qual todos os alunos, sem exceção, frequentam as salas de aula do ensino regular. Assim, a inclusão não se limita apenas aos alunos com deficiência, mas busca atender à diversidade de alunos para garantir o sucesso na educação. Além disso, a inclusão questiona não apenas as políticas e a organização da Educação Especial e regular, mas também o conceito de integração.

A ideia da inclusão, nesse ínterim, é eliminar a discriminação e trabalhar com todos os alunos juntos. Em resumo, a inclusão escolar promove uma visão mais igualitária e ampla do conhecimento, que reconhece a diversidade e a importância

de acolher todas as diferenças no ambiente escolar. Essas reflexões destacam a importância de garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas capacidades.

A presença de alunos com deficiência nas escolas exigiu dos professores a necessidade de buscar formação específica para atender esse público, resultando em um movimento para capacitar professores para a Educação Especial. Esses acontecimentos destacam a importância da formação de recursos humanos capaz de oferecer atendimento adequado, conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE). A formação inicial e continuada dos profissionais da educação, especialmente dos professores, é enfatizada como essencial para garantir educação de qualidade e inclusiva. No contexto da Educação Especial, a inclusão de questões relativas a alunos com necessidades especiais nos programas de formação é ressaltada como um princípio importante.

Além disso, a formação continuada ganhou impulso a partir de 2003, com a instituição do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando disseminar a política de Educação Inclusiva e apoiar a formação de gestores e educadores. No entanto, apesar dos investimentos em divulgação e ampliação do atendimento público, os sentidos historicamente atribuídos à Educação Especial ainda não foram completamente superados (Garcia, 2013).

Nesse contexto, ocorreu a inclusão de disciplinas específicas em Educação Especial, na formação inicial em cursos de Pedagogia, e a oferta de cursos de especialização *lato sensu* (Beyer, 2006). O objetivo dessa capacitação era garantir que a Educação Especial contribuísse para proporcionar acesso à educação para crianças com deficiência, evitando que ficassem em casa ou frequentassem instituições asilares.

Até o momento, apresentamos os avanços da inclusão de alunos com deficiência nas escolas brasileiras, destacando o movimento em direção à formação de professores para a Educação Especial e o compromisso do sistema educacional em garantir o acesso e a permanência dessas crianças na rede regular de ensino. Essa transformação, no cenário educacional, foi impulsionada por mudanças significativas nas políticas e legislações em todo o país. Selecionei, aqui, algumas leis e decretos mais relevantes, que moldaram a Educação Inclusiva no Brasil, para fornecer um contexto abrangente e compreensivo do cenário jurídico e

normativo que respalda essa trajetória de inclusão. Portanto, a seguir, abordamos as principais leis e decretos que influenciaram e continuam a orientar o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil, como a Constituição Federal do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

A Constituição Federal do Brasil (1988) destaca que a educação é direito de todos e que o ensino deve ser ministrado com princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo o atendimento de Educação Especial, especializado preferencialmente na rede regular, em salas de ensino comum. Poker, Fernandes e Colantonio (2016) discorrem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 1990) que também prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; os autores salientam o direito ao atendimento educacional especializado a pessoas com deficiências, assegurando trabalho protegido para esses adolescentes (Brasil, 1990).

No princípio da “educação para todos”, estabelecido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, em Jomtien, Tailândia, encontramos a base para os movimentos em prol da Educação Inclusiva. Essa visão fundamental enfatiza a necessidade de garantir que todas as pessoas, não obstante suas diferenças, tenham acesso à educação de qualidade.

Os princípios orientadores da Educação Inclusiva representam um marco fundamental no desenvolvimento de abordagens mais equitativas e centradas no aluno. O princípio da inclusão destaca a relevância de incluir todos os alunos, independentemente de suas diferenças, nos ambientes educacionais regulares. Ao reconhecer a diversidade de habilidades, necessidades e características dos estudantes, o princípio da diversidade promove uma perspectiva mais abrangente e personalizada, enriquecendo o ambiente educacional.

A busca pela participação plena, como delineado no terceiro princípio, visa assegurar que cada aluno participe integralmente das oportunidades educacionais disponíveis, respeitando-se e valorizando suas potencialidades individuais. Complementarmente, o princípio da igualdade de oportunidades reforça o compromisso de garantir que todos os alunos desfrutem de acesso equitativo a uma

educação de qualidade, sem qualquer forma de discriminação (Conferência de Jomtien, 1990). Esses princípios, consolidados na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca, Espanha, em 1994, representam alicerces essenciais para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e justo (Breitenbach; Honnef; Costa, 2016).

A influência da Declaração de Salamanca foi profunda, impactando as políticas educacionais em todo o mundo, ao ressaltar que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que “[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (Brasil, 1996, p. 5). Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.

O Brasil, como signatário da Declaração de Salamanca, foi profundamente influenciado pelos movimentos internacionais em prol da Educação Inclusiva. Originados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e reforçados pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais de 1994, esses movimentos fortaleceram o compromisso global com “a educação para todos”. O Brasil passou a adotar medidas para promover a inclusão na Educação Especial, recomendando a matrícula de todas as crianças em escolas regulares. Isso resultou na criação de leis e decretos que buscavam garantir a inclusão e o acesso igualitário à educação para pessoas com deficiência no país, demonstrando o comprometimento do Brasil com os princípios da Declaração de Salamanca. Como resultado, o conceito de inclusão na Educação Especial ganhou destaque, com a recomendação de matricular todas as crianças, preferencialmente, em escolas regulares (Brasil, 1997).

Seguindo com a perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEn) preconiza a educação como objetivo ao desenvolvimento pleno do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho. O documento evidencia também que a Educação Especial é uma modalidade e deve estar presente em todos os níveis de ensino, garantindo que mesmo o aluno com deficiência deve ser matriculado,

frequentar e ter condições de permanência na rede regular de ensino (Brasil, 1996, Art. 4º).

A partir da LDBEn de 1996, inicia-se um processo de transformação na estrutura do trabalho escolar e começa a discutir um ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, oferecendo aos seus indivíduos condições de existência plena e dignidade, considerando-se que, para se construir uma sociedade inclusiva, deve-se valorizar as diferenças entre as pessoas (Omote, 1999). Valorizar as diferenças significa, sobretudo, permitir que os indivíduos se expressem autenticamente. Conforme apontado por Mantoan (2017), é fundamental rejeitar adaptações simplificadoras e reconhecer a natureza multiplicativa da diversidade. Em outras palavras, a valorização das diferenças não apenas reconhece a singularidade de cada pessoa, mas também fomenta novas e robustas formas de aprendizagem.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas em 2001, possuem a finalidade de guiar as instituições educacionais e os educadores na promoção da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, em todas as fases da Educação Básica brasileira. Orientam as flexibilizações e adaptações curriculares, abordando a necessidade de se garantir a acessibilidade nas escolas regulares, considerando a infraestrutura física, os recursos pedagógicos e a comunicação, de modo a atender às necessidades dos estudantes com deficiência (Brasil, 2001). Essas diretrizes, portanto, simbolizam o comprometimento do país com a Educação Inclusiva e a valorização da diversidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) identifica a urgência de se abordar as dificuldades presentes nos sistemas educacionais, destacando a importância de combater práticas discriminatórias e criar soluções para sua superação. Nesse contexto, a Educação Inclusiva desempenha papel central nas discussões contemporâneas sobre a sociedade e o papel da escola na eliminação da exclusão (Brasil, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, estabelece, em seu Artigo 27, o direito da pessoa com deficiência à Educação Inclusiva em todos os níveis e ao aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2015, Art. 27).

Com a aplicação das políticas públicas de inclusão escolar, houve um aumento na presença de alunos com NEE, que requerem atendimento específico nas salas de aula regulares. Segundo os dados do Censo de 2022, “[...] verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns vem aumentando gradativamente, passando de 92,0% em 2018, para 94,2% em 2022” (Brasil, 2022, p. 9). Assim, profissionais da educação são desafiados a construir saberes capazes de responder às demandas do cotidiano escolar relacionadas à convivência e à aprendizagem na diversidade.

Para que a escola possa avançar no processo de inclusão, é necessário buscar auxílio em outras esferas do conhecimento. Segundo Matos e Mendes (2013), avançar na proposta inclusiva implica produção de conhecimento, pesquisa científica em diversas áreas, investimento na qualificação dos educadores, difusão e diversificação das equipes que dão suportes aos municípios, além de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos. As autoras definem que incluir educacionalmente é buscar a remoção de barreiras, extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, que impedem ou dificultam a convivência, a participação ou o aprendizado escolar. Destacam que as instituições escolares devem se pautar em um Projeto Político Pedagógico flexível, aberto e dinâmico, preparado para envolver toda a comunidade escolar e reforçam, como fundamental, a formulação de políticas públicas que instruam equipes multidisciplinares para atuar colaborativamente com as instituições de educação.

As políticas que temos para a inclusão de pessoas com deficiência na educação incluem: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, desenvolvido pelo Ministério da Educação, o qual visa apoiar os sistemas de ensino na implementação de práticas inclusivas (Brasil, 2006). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual destaca a importância da inclusão escolar e preconiza a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ao ensino regular. Incentiva também a atuação de equipes multidisciplinares para promover a inclusão de alunos com deficiência. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que, embora não seja exclusivamente uma política de inclusão, teve como objetivo fortalecer a formação de professores, incluindo estratégias para atender à diversidade de alunos, inclusive aqueles com deficiência (Brasil, 2013). Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº

13.146/2015), legislação que reforça a necessidade de práticas inclusivas no âmbito educacional e social. Destaca a importância da atuação de equipes multidisciplinares para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência e inclui a formação de profissionais da educação para atuar de maneira mais inclusiva (Brasil, 2018).

A necessidade emergente de capacitar os profissionais da educação para acolher e mediar os conhecimentos científicos para os educandos nas instituições de ensino regular surge com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, as quais orientam a organização das classes comuns, com destaque para:

c) flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001, Art.8º, on-line).

A LBI, no Artigo 28, trata da formação de profissionais da educação para a inclusão escolar e estabelece que a formação de professores para atuar em todos os níveis de ensino deve contemplar a formação para a inclusão de pessoas com deficiência:

Art. 28. A formação de profissionais de educação para o atendimento educacional especializado e a formação de professores para o ensino bilíngue de Libras são processos contínuos, realizados em cursos de extensão e em programas de educação continuada (LBI, 2015, p.12).

Essa disposição na LBI ressalta a importância de se preparar os profissionais da educação para oferecer suporte adequado às pessoas com deficiência, garantindo a inclusão nas escolas regulares e promovendo educação de qualidade e acessível a todos. A formação de professores é fundamental para assegurar que as escolas estejam devidamente capacitadas para atender às necessidades de diversidade dos alunos. Consequentemente, garantir formação continuada para os professores que contemple a própria carga horária de trabalho requer uma abordagem estruturada e flexível, considerando-se as demandas e as disponibilidades dos profissionais.

A seguir, destacam-se algumas estratégias que podem ser adotadas pela gestão pedagógica para viabilizar essa formação: 1) Planejamento de horários flexíveis: é essencial que os programas de formação continuada sejam desenvolvidos levando em consideração os horários de trabalho dos professores, buscando-se alternativas como sessões de capacitação fora do horário de aula, em dias de planejamento pedagógico; 2) Utilização de tecnologias educacionais: plataformas de ensino a distância e recursos on-line podem ser empregados para oferecer cursos e treinamentos aos professores, permitindo que eles acessem o conteúdo, de forma flexível e autônoma, de acordo com a disponibilidade de tempo; 3) Parcerias institucionais: estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, centros de formação e outras entidades educacionais pode proporcionar acesso a programas de formação continuada que sejam reconhecidos e validados, permitindo que os professores utilizem o próprio horário de trabalho para participar dessas atividades; e 4) Incentivos e reconhecimento: oferecer incentivos como bonificações salariais, promoções ou créditos de desenvolvimento profissional pode motivar os professores a investir na própria formação continuada, mesmo dentro da carga horária de trabalho.

Ao adotar essas estratégias, as instituições educacionais podem garantir que seus professores recebam formação continuada de qualidade, alinhada às exigências da Lei Brasileira de Inclusão, sem comprometer a carga horária de trabalho desses profissionais.

O papel do educador destaca-se na reflexão sobre os métodos de ensino, buscando assegurar que a comunicação e a aprendizagem fluam efetivamente na sala de aula. Entretanto, com recursos educacionais frequentemente limitados, os professores esforçam-se para utilizar o que está à disposição, a fim de cativar a atenção dos alunos, adaptando o currículo às necessidades individuais e estimulando o desenvolvimento de suas habilidades.

Nesse contexto, de acordo com Faria e Camargo (2018), o papel da escola na efetivação da inclusão escolar envolve a necessidade de recontextualização, reflexão sobre fundamentos e práticas e a adaptação de toda a escola, especialmente da equipe docente. A inclusão escolar requer a construção de novas formas de compreensão do processo educacional, a reformulação dos conceitos e das abordagens de ensino e aprendizagem. A escola não pode simplesmente

manter suas estruturas, poderes e saberes históricos, mas precisa se ajustar para atender às demandas de uma sociedade que busca garantir os direitos de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades especiais.

A escola desempenha um papel vital na transformação dos alunos, capacitando-os a compreender o mundo ao seu redor e a se tornar agentes de mudança. Embora a escola não possa resolver sozinha todos os desafios da inclusão social, ela tem a responsabilidade de progredir no caminho da inclusão educacional. Para esse fim, essa jornada implica proporcionar educação pública de qualidade e acessível a todas as crianças, contribuindo assim para a renovação da sociedade.

No ambiente escolar, as exclusões podem ocorrer de várias maneiras, seja por causa das instalações físicas inacessíveis, por restrições nas dinâmicas de ensino, avaliações, currículo, organização escolar, papel da comunidade, relações interpessoais e pelas expectativas em relação a cada aluno. Portanto, é fundamental analisar como as barreiras encontradas na escola resultam no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, a fim de minimizá-las e até superá-las.

Para superar essas barreiras e combater o "capacitismo institucional", é essencial que as escolas desempenhem papel ativo na construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. O objetivo é garantir que as limitações que possam ser evidentes não se transformem em deficiências permanentes. Piccolo (2022) aponta que qualquer interação no ambiente escolar parte do princípio de que todos os estudantes têm a capacidade de aprender. A verdadeira inclusão não se limita à coexistência no mesmo espaço físico, mas requer a adaptação do currículo escolar para criar indivíduos que não apenas se ajustem às estruturas existentes, mas que também busquem transformá-las de acordo com suas necessidades.

O poder público deve privilegiar o investimento de recursos e materiais em serviços públicos capazes de oferecer apoio e suporte às escolas comuns, a fim de melhorar a qualidade do ensino para todos. Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), o Brasil tem a obrigação legal de alocar pelo menos 10% do seu Produto Interno Bruto (PIB) para a educação até 2024. Contudo, o mais recente relatório de monitoramento da lei, conduzido pelo INEP, em 2022, revela que o investimento em educação no Brasil atingiu 5,5% do PIB, enquanto que o investimento público na

educação pública foi de 5% do PIB. Esses números estão significativamente abaixo das metas estabelecidas no PNE (Agência Brasil, 2023).

É notável a existência de desafios consideráveis na expansão do orçamento destinado à educação, sobretudo na área da Educação Inclusiva. Esta modalidade que requer investimentos substanciais, que englobam a contratação de professores especializados, a realização de formações específicas e a disponibilização de recursos de tecnologias assistivas. Por conseguinte, é preciso reconhecer que tais investimentos são essenciais para assegurar uma educação de excelente qualidade e inclusiva para todos os estudantes, independentemente de necessidades educacionais específicas.

Além das dificuldades econômicas, o problema de convivência com a diversidade entre os povos, tecnológicas e educacionais são problemas mundiais que geraram discussões políticas em diversos países. Conforme Matos e Mendes (2013), o princípio da inclusão escolar está inserido em um movimento mundial, caracterizado como um novo princípio educacional, conforme definido por Beyer (2006), que promove a heterogeneidade nas salas de aula, criando situações de interação entre os sujeitos e atingindo aprendizagens bilaterais, fomentando novas práticas pedagógicas.

O princípio da inclusão deve se basear na valorização das capacidades individuais, afirmando a identidade de cada pessoa, com o objetivo de alcançar a realização e o desenvolvimento de todas as pessoas, considerando-se particularidades e potencialidades, a fim de viabilizar a acessibilidade. Conforme a convenção da ONU de 2006, a acessibilidade significa garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso igualitário às oportunidades, permitindo que vivam de forma independente e participem plenamente de todos os aspectos da vida.

A realidade é que a maioria das pessoas almeja uma sociedade o mais inclusiva possível, onde todas as pessoas tenham seus direitos garantidos, possam participar ativamente e que sua dignidade seja assegurada, independentemente de suas condições (Matos; Mendes, 2013). Segundo as autoras, os profissionais da educação enfrentam diversos desafios no cotidiano escolar para assegurar a acessibilidade. Um dos principais desafios é a formação contínua de professores, que deve ser respaldada pelas legislações e programas nacionais. No entanto, ainda é necessário discutir a qualidade da formação desses profissionais de classes

comuns que trabalham com crianças com deficiência.

No contexto da Educação Inclusiva, surgiu a necessidade de complementar os currículos relacionados aos cursos de Formação de Docentes e de outros cursos para profissionais e disciplinas que interagem com os alunos com necessidades educacionais especiais. Matos e Mendes (2013, p. 49) criticam a formação continuada oferecida aos professores, apontando “[...] a necessidade de ampliar as propostas formativas à capacitação contínua dos professores ressaltando a necessidade de um embasamento científico nas formações”. As autoras sugerem alguns temas que os professores deveriam estudar, como processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, estratégias pedagógicas e como ensinar alunos com DI. A formação também desempenha papel decisivo ao assessorar os professores, para que eles não se sintam impotentes diante das diversas necessidades apresentadas pelos alunos.

Outro desafio enfrentado pelos atores educacionais, citado por Matos e Mendes (2013), refere-se à convivência com a diversidade e à relação família e escola. As relações no contexto educacional movimentam, nos profissionais, a busca pela transformação pessoal, procurando compreender e acolher as diferenças e mudanças nas práticas pedagógicas. O convívio com as diversidades intensifica as trocas sociais e aprimora a qualidade da relação com alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Essas experiências demonstram respeito e a convivência com a diferença, desenvolvendo, nos professores e demais profissionais da educação, a consciência de um projeto inclusivo.

Mendes (2010) destaca que a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país apresenta uma dualidade. Por um lado, existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio de várias instâncias do poder público; por outro, há um sistema educacional fragilizado que está sendo instigado a abrir espaço para a educação escolar dessa parcela da população e que aponta que as escolas estão caminhando para uma educação mais inclusiva, mas ainda falta investimento.

Conforme Vigotski (2010), a escola desempenha um papel social ao fomentar a aprendizagem direcionada aos aspectos escolares, orientando e estimulando os processos internos de desenvolvimento. No entanto, é importante destacar que

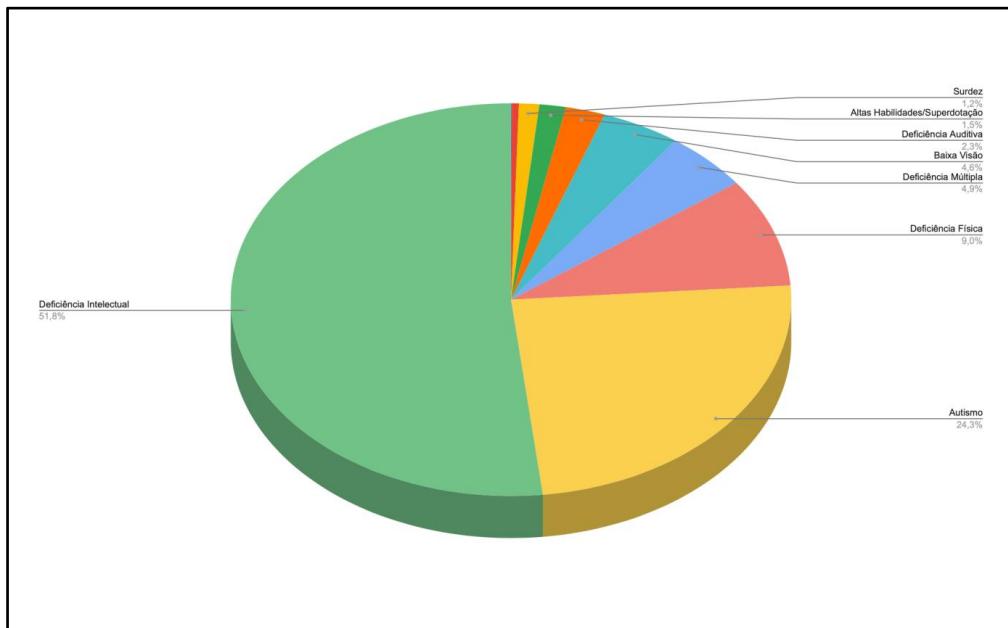
Vigotski (2003) adverte que não se deve limitar a compreensão da aprendizagem apenas à influência da instituição escolar, pois as crianças iniciam o processo de aprendizagem desde o nascimento. A influência da cultura desempenha um papel fundamental na formação da criança desde os estágios iniciais do desenvolvimento (Vigotski, 2003), portanto a escola, embora desempenhe papel significativo, não é o único ambiente onde a aprendizagem ocorre, sendo fundamental considerar o impacto da cultura e do contexto social, desde o nascimento da criança.

Mendes (2010) ressalta que ainda é necessário construir escolas capazes de ensinar a respeitar as diferenças, buscando benefícios para todos. Essa construção requer investimentos e vontade política no país, promovendo ações por parte de equipes que possam oferecer suporte às escolas e melhorar a qualidade da infraestrutura das escolas para acolher alunos com deficiência. A escola desempenha papel importante no processo de transformação do indivíduo, auxiliando-o a compreender o mundo ao seu redor e sendo um agente de mudança. Consequentemente, é fundamental que sejam iniciados projetos inclusivos capazes de superar barreiras, com o apoio das famílias, nos ambientes escolares.

Esses projetos envolvem investimentos e vontade política para promover ações por parte das equipes administrativas, visando oferecer suporte às escolas e melhorar a qualidade da infraestrutura para acolher alunos com deficiência. Também é necessária a implementação de salas de recursos multifuncionais, com materiais tátteis, visuais e sonoros, tecnologia assistiva, mobiliário adaptado e espaços de movimento livre. À vista disso, as instituições educacionais têm o papel de promover a inovação na sociedade, embora não seja responsabilidade exclusiva delas garantir inclusão social. Porém, com esforço e conhecimento, é possível avançar no processo de inclusão escolar, oferecendo às crianças educação pública de qualidade e inclusiva.

As informações fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), classificam o número de matrículas de alunos com deficiência no Brasil, em 2022, por diferentes tipos de deficiência e transtornos, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - Representação gráfica Matrícula na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - Brasil 2022



Fonte: Brasil (2023).

Os números significativamente altos de matrículas em “Deficiência Intelectual” e “Autismo” podem indicar a necessidade de recursos adicionais e estratégias específicas para atender a esses grupos. Ao mesmo tempo, as baixas matrículas em “Surdocegueira” e “Altas Habilidades/Superdotação” podem levantar questões sobre a acessibilidade e a disponibilidade de serviços para esses estudantes.

Esses dados têm relevância direta para a pesquisa sobre as leis brasileiras de inclusão supracitadas. As informações apontam que a distribuição das matrículas na Educação Especial reflete as necessidades educacionais específicas das diferentes categorias de deficiência. Os índices são relevantes para avaliar como as políticas de inclusão estão sendo implementadas e se as necessidades das diferentes populações estão sendo atendidas, conforme as diretrizes legais.

Portanto, a análise das informações serve para fomentar discussões e pesquisas sobre como as leis de inclusão estão sendo implementadas e para identificar áreas que podem exigir maior atenção e recursos. Os dados mostram que a maior quantidade de matrículas está relacionada à DI, tema que será abordado na próxima subseção.

## 2.1.2 Deficiência Intelectual

O processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com DI apresenta desafios significativos no sistema educacional. No decorrer dessa subseção, nosso objetivo principal é a compreensão da DI. Primeiramente, contextualizamos o conceito de DI, destacando as características gerais e fornecendo uma visão geral das implicações que essa condição pode ter na vida cotidiana dos indivíduos. Em seguida, apresentamos a perspectiva de Vigotski para explorar o funcionamento intelectual, as funções adaptativas e potencialidades associadas à DI. Essa abordagem permitirá entender como as funções adaptativas se relacionam com o desenvolvimento cognitivo. Na sequência, abordamos o processo de diagnóstico e avaliação da DI, detalhando os critérios e as etapas envolvidas, destacando a importância da avaliação multidisciplinar. Por fim, apresentamos as principais ferramentas e instrumentos utilizados nesse processo.

A DI tem incidência considerável na população global, afetando de 1% a 3% das pessoas. Além disso, observa-se predominância no sexo masculino, com uma razão de sexo de 1,5:1 (Brasil, 2020). No contexto brasileiro, conforme os dados do IBGE (2022), foi identificado um contingente de aproximadamente 2,6 milhões de indivíduos com DI, representando cerca de 1,4% da população.

A análise dos dados apresentados na seção anterior aponta que, no Brasil, mais de 900.000 estudantes da rede regular de ensino possuem DI. Conforme Rebelo (2016), as matrículas no AEE também experimentaram um aumento notável, chegando a 136,50%. Conforme apontado, a DI continua sendo a categoria com maior número de matrículas, totalizando cerca de 70%, seguida pelas categorias Autismo, deficiência física, baixa visão, auditiva, surdez e cegueira. Esses números ilustram a importância de se abordar, de forma eficaz, a inclusão de pessoas com DI no contexto educacional.

Na legislação nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com DI fazem parte do público-alvo da Educação Especial (PAEE), portanto esses estudantes têm direito a receber serviços educacionais especializados, como suporte no processo de aprendizado (Brasil, 2008). Segundo a Resolução n.º 2 de 2001, que estabelece as diretrizes nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), as salas de aula da rede regular de ensino devem contar com professores qualificados e especializados.

Quanto à terminologia, a diferença está relacionada à troca da antiquada expressão “deficiência mental” pelo termo contemporâneo “deficiência intelectual”: “O termo deficiência mental gera confusão com a doença mental, sendo que esta consiste em um transtorno do tipo psicopatológico” (Santos, 2012, p. 937).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Associação Americana de Deficiência Intelectual e desenvolvimento (AAIDD) definem a DI como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas do dia a dia (AAIDD, 2010). Essas limitações manifestam-se durante o período de desenvolvimento da criança e afetam sua capacidade de realizar tarefas comuns da vida diária, tornando-se uma condição que requer suporte ao longo da vida da pessoa.

Qualquer limitação dessas funções interfere na vida das pessoas, prejudicando seu convívio social, as interações, o autocuidado, a aprendizagem e o desempenho de tarefas cotidianas. Dechichi, Ferreira e Da Silva (2023) ressaltam que a DI não está vinculada à falta de esforço das pessoas, ela é uma condição neurobiológica que demanda abordagens educacionais adaptadas, apoio e compreensão da sociedade para garantir a inclusão e o respeito aos direitos dessas pessoas.

Segundo a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da Associação Americana de Psiquiatria (2013), a DI refere-se a um distúrbio do desenvolvimento neurológico que abrange lacunas nas habilidades cognitivas, as quais se relacionam à capacidade de aprendizado e de compreensão:

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (DSM-5, 2014, p.31).

Essas habilidades superiores originam-se do sistema nervoso central e incorporam competências como linguagem, assimilação de informações, percepção, memória, raciocínio e pensamento. Conforme Santos (2012), elas viabilizam a execução de atividades como leitura, escrita, cálculos, formulação de conceitos, coordenação de movimentos e outras, bem como aptidões adaptativas.

O DSM-5, em consonância com a OMS e AAIDD, define a DI como um transtorno caracterizado por limitações no funcionamento intelectual e nas habilidades adaptativas em áreas como comunicação, autocuidado e habilidades sociais. Aponta que essas limitações devem estar presentes antes dos 18 anos de idade, e o diagnóstico é estabelecido com base em critérios específicos, considerando-se o nível de funcionamento intelectual, a habilidade adaptativa e o impacto nas atividades diárias.

No Brasil, o Ministério da Saúde, por meio do Protocolo para Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual (Brasil, 2020), classifica a DI como um distúrbio ou transtorno do neurodesenvolvimento que afeta o desenvolvimento intelectual de uma pessoa. Caracterizado pela redução significativa das funções intelectuais, ou seja, pelo funcionamento intelectual abaixo da média esperada para a idade e pelo contexto social em que a pessoa está inserida. Além disso, a DI está associada a déficits no comportamento adaptativo que representa o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas, aprendidas e executadas por pessoas em atividades diárias o que significa que a pessoa pode ter dificuldades em se adaptar e lidar com as demandas do ambiente em que vive (Hallberg; Bandeira, 2021).

A DI pode ter diferentes causas ou origens, ou seja, por diversos fatores que podem variar em cada sujeito. Por essa razão, a definição da DI envolve a análise abrangente e global do indivíduo, considerando-se não apenas a capacidade intelectual da pessoa, mas também suas habilidades sociais e práticas cotidianas.

O processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com DI é afetado desde os primeiros anos de vida, por isso é importante intervir precocemente para fornecer o suporte adequado e ajudar a pessoa a desenvolver suas capacidades. Conforme Santos (2012), pessoas com DI enfrentam desafios estruturais e funcionais que dificultam sua adaptação ao ambiente e a obtenção abrangente de informações. Além disso, sua habilidade de generalização e abstração é afetada, resultando em um ritmo de aprendizado mais lento, em

comparação com indivíduos sem deficiência. Santos e Cavalcanti (2023) afirmam que crianças com DI possuem a capacidade de ser alfabetizadas, adquirir habilidades de leitura, escrita e desenvolver competências lógico-matemáticas.

Vigotski (2019) afirma que as crianças com DI apresentam como característica condições significativas em seu funcionamento intelectual, em comparação com seus pares típicos. Vigotski (2019) refere-se à DI como uma condição em que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como pensamento abstrato, resolução de problemas e a capacidade de raciocínio, é lento ou prejudicado. No âmbito escolar, essas crianças podem enfrentar dificuldades na aprendizagem acadêmica, na comunicação e na adaptação social, exigindo abordagens pedagógicas e de apoio específicas para maximizar o próprio desenvolvimento e aprendizado. Nesse sentido, o trabalho de Vigotski destaca a importância da mediação e da interação social na promoção do desenvolvimento dessas crianças.

Segundo Vigotski (2000), as funções adaptativas referem-se à capacidade da pessoa de se ajustar e atuar eficazmente em seu ambiente, considerando-se os aspectos sociais e culturais. Na perspectiva da defectologia de Vigotski (2011), o foco está no desenvolvimento humano, especialmente em pessoas com deficiências ou limitações.

Para Vigotski, partindo da concepção geral de que, no desenvolvimento das crianças com deficiência, atuam as mesmas leis gerais que no desenvolvimento das demais crianças; a teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) oferece orientação mais efetiva e verdadeiramente desenvolvida para a Educação Inclusiva. Isso proporciona uma perspectiva mais positiva e otimista para a Educação Especial, pois enfatiza a importância da aprendizagem ativa e direcionada, além de estratégias especializadas que auxiliam as crianças com deficiência a superar obstáculos e a alcançar seu potencial (Vigotski, 2019).

O processo de ensino e aprendizagem de crianças com DI deve se pauta nas potencialidades que elas apresentam. Para que essas crianças desenvolvam as funções psicológicas superiores, a mediação pedagógica é fundamental. Vigotski (2007) aponta que o mediador, no contexto escolar, pode ser o professor ou o colega de classe, ou até mesmo uma ferramenta ou recurso que facilite a compreensão ou a aquisição do conhecimento. Piño (1991, p. 38) esclarece que a

mediação é toda intervenção de um terceiro "elemento" que possibilita a interação entre os "termos" de uma relação, ou seja, a mediação está implicitamente presente em todas as nossas relações, facilitando a troca de experiências e conhecimento.

É fundamental reconhecer que as crianças com DI também têm necessidade de progredir no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Isso implica que os professores devem criar oportunidades mediadas para que essas crianças avancem em áreas nas quais ainda não atingiram plena maturidade, com aulas em duplas ou grupos, com o auxílio dos parceiros ou pessoas mais experientes (Santos; Cavalcanti, 2023). Os professores podem criar situações de aprendizagem que estejam dentro da zona de potencial de cada aluno, oferecendo o suporte necessário para que a criança possa avançar em direção ao seu potencial máximo de desenvolvimento.

A intervenção intencional do professor, baseada nas práticas alinhadas com o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), possui o potencial de estabelecer um ambiente educacional que não apenas atende os estudantes com deficiência, mas também beneficia a todos. Sebastián-Heredero (2020) define o DUA como um conceito que se destaca por sua capacidade de superar um desafio central na promoção da aprendizagem, a rigidez dos currículos padronizados. O DUA reconhece e valoriza a variabilidade e a diversidade dos alunos, dando importância às diversas capacidades, estilos de aprendizagem e interesses dos alunos, promovendo flexibilidade nos objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo que os professores utilizem uma variedade de estratégias pedagógicas para engajar os alunos.

O DUA reconhece a importância de disponibilizar uma variedade de materiais educacionais para atender às diferentes formas de aprendizagem dos alunos. Isso pode incluir recursos impressos, digitais, manipulativos, multimídia e outros meios que estejam acessíveis e sejam adequados para os diversos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos. O DUA propõe uma abordagem flexível para avaliação, permitindo que os alunos demonstrem seu aprendizado de diferentes maneiras. Em vez de se basear apenas em testes padronizados, as avaliações podem incluir uma variedade de métodos como projetos, apresentações, portfólios, discussões em grupo e outras formas de avaliação que permitam aos alunos mostrar seu conhecimento de maneira autêntica e significativa (Bock; Gesser; Nuernberg, 2020).

Diante do exposto, a perspectiva histórico-cultural destaca a centralidade do conceito de mediação para a compreensão das ideias de Vigotski (2007) sobre o funcionamento psicológico e o desenvolvimento humano. Além disso, Vigotski (2012) enfatiza a defectologia como um conceito importante em sua perspectiva, argumentando que o desenvolvimento de crianças com deficiência é semelhante ao de crianças sem deficiência, embora com modificações na estrutura que se forma ao longo do desenvolvimento.

As crianças com DI são consideradas sujeitos singulares, concretos, influenciados pelo contexto de relações sociais e condições materiais em que vivem. Valorizando as relações sociais no desenvolvimento, o autor destaca que a escola é o segundo ambiente social ao qual os indivíduos têm acesso na vida, representando um espaço específico para o seu desenvolvimento. Tal aspecto é especialmente relevante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos com DI. Para (Vigotski, 2019, p. 24), “[...] se a criança com deficiência é bem-educada e integrada socialmente, ela pode ser um cidadão útil e plenamente ajustado às exigências da sociedade”. Assim, diante da importância do ensino escolar nesses processos, a reflexão concentra-se no conceito de mediação pedagógica realizada por professores em salas de aula no contexto inclusivo.

A perspectiva histórico-cultural aborda a pessoa com DI como alguém ativo em sua própria vida, com ações influenciadas pelo contexto histórico e sociocultural em que vive. Nesse contexto, a deficiência é analisada com foco nas capacidades e potenciais preservados, em vez de se centrar nas dificuldades.

Da perspectiva psicológica, um defeito físico pode afetar na maneira como uma pessoa se comporta socialmente, ou seja, a maneira como ela interage com o mundo e se adapta a ele. Portanto, quando há variações nesse sistema de adaptação, isso reflete-se principalmente na reorganização e na mudança das relações sociais e nas condições em que ocorre o processo normal de comportamento. Em resumo, as características psicológicas de uma criança com defeito físico são mais influenciadas pelo ambiente social que pela sua biologia (Vigotski, 2019).

Conforme Dias e Oliveira (2013), ao organizar o processo de ensino com base em conhecimentos científicos, contribuimos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças ou estudantes com DI. Isso, por sua vez,

auxilia na compreensão da realidade em que elas estão inseridas. Surge, então, uma questão: Como ocorre o processo de diagnóstico e avaliação das crianças com DI?

De acordo com o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual, o diagnóstico da criança com DI envolve a avaliação multidisciplinar, constituindo-se em um processo complexo que geralmente é realizado por uma equipe de profissionais de saúde, educação e psicologia (Brasil, 2020).

No processo de diagnóstico de DI, diversas etapas são seguidas para uma avaliação abrangente. Inicialmente, realiza-se a triagem para identificar possíveis desafios no desenvolvimento intelectual da criança. Essa etapa envolve profissionais de saúde, educação, fonoaudiologia e psicologia os quais observam a criança em busca de atrasos ou dificuldades. Em seguida, a criança é encaminhada para avaliação médica, na qual um médico especializado em desenvolvimento infantil ou pediatra realiza a avaliação física e neurológica, buscando identificar causas médicas subjacentes para os atrasos no desenvolvimento (Fonseca; Carvalho-Freitas; Oliveira, 2022).

Além disso, ocorre a avaliação psicológica conduzida por um psicólogo infantil ou neuropsicólogo, que emprega testes padronizados para mensurar as habilidades cognitivas da criança, bem como a observação comportamental. Profissionais da área de educação também desempenham um papel importante, conduzindo avaliações educacionais que englobam as habilidades acadêmicas da criança, comportamento em sala de aula e requisitos específicos de apoio educacional. Segundo o Manual MSD (2023), o diagnóstico da DI pode ser realizado por meio de avaliação do desenvolvimento e da inteligência, exames de imagem do sistema nervoso central e exame genético. O Manual MSD sugere que, havendo suspeita de Deficiência Intelectual, é fundamental realizar uma avaliação abrangente do desenvolvimento e das capacidades cognitivas, com intervenção precoce ou com a assistência da equipe escolar.

Quando o diagnóstico de DI é confirmado, é importante investigar a origem da deficiência, o que frequentemente envolve a realização de exames neurológicos, genéticos e metabólicos do sistema nervoso central. Identificar a causa subjacente pode fornecer informações relevantes para prognósticos, desenvolvimento de planos educacionais, implementação de programas de treinamento. Em vista disso, o plano

de intervenção é elaborado, muitas vezes envolvendo terapias, apoio educacional especializado e outras medidas para atender às necessidades específicas da criança.

Independentemente de limitações, sejam elas de natureza estrutural ou funcional, é fundamental compreender que o potencial humano não está congelado em uma condição fixa, uma vez que o ambiente exerce influência significativa sobre o comportamento humano. Dado o fato de que as competências podem ser adquiridas, torna-se essencial desenvolver definições precisas que abordam os desafios específicos enfrentados. Esse processo permitirá a implementação de estratégias especializadas, a fim de se maximizar o processo de aprendizagem (Santos, 2012).

Os desafios associados à DI são vivenciados por aqueles que a possuem ao longo da vida escolar, tornando-se necessário enfrentar a singularidade dessa condição. Embora seja relevante considerar a assistência médica e outros profissionais, quando necessário, e reconhecer a importância do diagnóstico para acessar benefícios sociais, é fundamental que o diagnóstico não resulte na categorização do aluno com DI como incapaz. Além das barreiras orgânicas, deve-se evitar que sejam impostos obstáculos adicionais de natureza histórica e social a esses indivíduos.

A seguir, apresentaremos a compreensão da alfabetização como processo complexo e multifacetado, que vai além da simples aquisição mecânica de habilidades de leitura e escrita, portanto esse estudo é fundamental para contextualizar a importância desse estágio no desenvolvimento educacional. O conceito de alfabetização evoluiu ao longo do tempo, passando da visão puramente mecânica para uma abordagem mais ampla, ancorada nos princípios da THC e nas ideias de Vigotski.

A alfabetização, conforme argumentado por Soares (2012) e Vigotski (2011), é intrinsecamente ligada à linguagem, à interação social, às práticas culturais e ao contexto em que a leitura e a escrita ocorrem. Esta pesquisa propõe explorar como o processo em pauta se desenrola para crianças com DI, matriculadas na rede regular de ensino, reconhecendo a relevância da alfabetização como ferramenta essencial para promover a inclusão social dessas crianças. Nesse contexto, as práticas pedagógicas inclusivas e adaptativas desempenham o compromisso de destacar a

importância do diálogo construtivo entre educadores e alunos. Além disso, o estudo busca compreender os desafios únicos enfrentados por essas crianças durante o processo de alfabetização, considerando-se suas necessidades individuais e a complexidade das interações escolares.

## 2.2 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A revisão sistemática a seguir oferece uma visão abrangente da diversidade de temas e metodologias relacionadas à alfabetização de crianças com DI. As pesquisas analisadas fornecem contribuições valiosas para o campo educacional, apontando tanto sucessos quanto desafios, e indicam direções futuras para pesquisas e práticas pedagógicas mais inclusivas.

A BDTD é uma plataforma que visa integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no Brasil em um único portal. Seu objetivo é oferecer um catálogo nacional com acesso ao texto integral desses documentos, facilitando a pesquisa e o acesso aos trabalhos acadêmicos. O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) coleta e disponibiliza os metadados das teses e dissertações, como título, autor e resumo, enquanto o documento original permanece na instituição onde foi defendido. A ferramenta de busca da BDTD permite pesquisas simples ou avançadas, oferecendo acesso direto aos repositórios de origem para leitura e download dos arquivos (IBICT, 2024).

A estratégia de busca foi desenvolvida em português, utilizando-se termos como “alfabetização”; “crianças com deficiência intelectual”; e “estratégias pedagógicas”, conectados pelos operadores booleanos “AND” e “OR”. Essa abordagem foi adotada para garantir uma busca abrangente e precisa. Por exemplo, a expressão “alfabetização de crianças com deficiência intelectual” foi utilizada como uma única unidade na busca, enquanto que as palavras-chave foram combinadas de maneira flexível para abranger diferentes contextos. Na base de dados da BDTD, a pesquisa foi realizada, considerando-se as opções avançadas, com atenção especial à inclusão de teses e dissertações em português, disponíveis no período de

2009 a 2022. Após essa etapa, identificaram-se 27 dissertações e teses relacionadas à Educação Inclusiva e à alfabetização de alunos com DI.

O recorte temporal de 2009 a 2022 adotado nessa pesquisa na BDTD justifica-se pelos reflexos da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, oficializada em 2008, marco normativo que estabeleceu diretrizes cruciais para a inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional brasileiro. Ao situar o início do recorte em 2009, busca-se compreender o período imediatamente subsequente à promulgação da política, momento em que as práticas inclusivas começaram a se efetivar nas pesquisas acadêmicas, refletidas em teses e dissertações. A escolha de 2022 como ano final para o recorte se justifica por representar o ano imediatamente anterior ao início da presente pesquisa. Dessa forma, o intervalo temporal escolhido abrange o momento de implementação das políticas de inclusão educacional e se estende até o ano imediatamente anterior à análise, possibilitando a compreensão abrangente e atualizada do impacto dessas políticas nas pesquisas acadêmicas, disponíveis na BDTD.

Dentre as 27 teses e dissertações encontradas na busca, 11 foram escolhidas para análise, alinhando-se aos objetivos da pesquisa. Os critérios de inclusão dos textos incluíram abordagens da THC; foco na alfabetização de crianças com DI na rede regular de ensino; e a apresentação de estratégias ou propostas pedagógicas específicas para esse contexto. Critério de exclusão dos textos: textos que não tratavam da alfabetização de crianças com DI ou não abordavam a THC. No processo de seleção, a estratégia envolveu a leitura do título e resumo, excluindo estudos que não tratavam do tema pretendido ou não alcançaram seus objetivos em relação ao público investigado. A pesquisa desenvolvida nessa dissertação propõe-se a analisar e sintetizar as contribuições de estudos acadêmicos recentes, identificados por meio da revisão sistemática de teses e dissertações. O Quadro 1, a seguir, resume os principais trabalhos selecionados, destacando-se títulos, autores, ano de publicação, temas principais, metodologias empregadas e os resultados/contribuições mais significativos.

**Quadro 1** - Panorama dos estudos selecionados: títulos, autores, temas, metodologias e contribuições

Nº	Título da	Autor/ Ano	Tema Principal	Metodologia	Principais
----	-----------	------------	----------------	-------------	------------

	Tese/Dissertação				Resultados/Contribuições
1	PLANEJAMENTO E PRÁTICAS CURRICULARES NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EXPERIÊNCIAS E TRAJETÓRIAS EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Géssica Fabiely Fonseca (2016)	A análise do planejamento e da prática curricular no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental de uma escola em Natal- RN	A pesquisação colaborativa	Ressalta a relevância de proporcionar momentos pedagógicos de participação e aprendizagem para alunos com deficiência intelectual, promovendo sua inserção no universo letrado e contribuindo para a construção de conhecimentos e inclusão escolar.
2	ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita com um aluno com deficiência intelectual.	Ariana Santana Da Silva (2018)	A análise de como intervenções pedagógicas, com ênfase em atividades de consciência fonológica, podem favorecer o desenvolvimento de habilidades de escrita em um aluno com deficiência intelectual	Qualitativa, considerando a escola como espaço intrinsecamente ligado a interações mútuas entre sujeito-sujeito e sujeito-objeto	A ausência de simples adequações curriculares e a falta de efetiva mediação das atividades de linguagem foram identificadas como principais barreiras para que o aluno com deficiência intelectual pudesse acessar os conceitos abstratos e complexos da língua escrita.
3	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EM CENA A LINGUAGEM ESCRITA	Katia Moura Graça Paixão (2018)	A investigação e análise da mediação pedagógica no processo de apropriação da linguagem escrita por estudantes com deficiência intelectual	Abordagem qualitativa, utilizando análise de documentos e pesquisação participante	A análise das mediações pedagógicas revelou elementos essenciais na ação pedagógica que impulsionaram a aprendizagem dos estudantes, criaram novos interesses e

					desenvolveram funções psicológicas superiores.
4	“É POSSÍVEL MUDAR?": PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE SALA DE AULA QUE ATUAM NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Lilianne Moreira Dantas (2019)	A investigação das práticas pedagógicas adotadas por professoras de sala de aula regular na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual	Pesquisa-ação colaborativa	Identificou-se um movimento de mudança nas práticas pedagógicas das professoras de sala de aula regular, visando atender às especificidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.
5	A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: Um Estudo De Caso Em Uma Escola Pública Municipal	Regina Célia Fernandes Da Costa Perpetuo (2020)	O processo de alfabetização de crianças com diagnóstico Deficiência Intelectual	Abordagem qualitativa, utilizando análise de documentos e observações <i>in loco</i>	É possível alfabetizar crianças com diagnóstico de Deficiência Intelectual, destacando a importância de se reconhecer e explorar as potencialidades individuais dessas crianças.
6	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Andrialex William da Silva (2020)	A análise das práticas pedagógicas no processo alfabetização da criança com Deficiência Intelectual	Qualitativa	Revelam que diversos fatores influenciam a prática pedagógica no processo de alfabetização, incluindo o espaço físico e social da instituição de ensino, o perfil socioeconômico e de aprendizagem dos alunos, bem como a história de vida e a carreira da professora.

7	ESTRATÉGIAS DE ENSINO COLABORATIVO COMO UMA PROPOSTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE	Luis Gustavo da Silva Costa (2021)	A análise da aplicação e estudo de estratégias de Ensino Colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Abordagem qualitativa e características de pesquisação participante	As estratégias de Ensino Colaborativo mostraram benefícios não apenas para a aluna com deficiência, mas também para os demais alunos da sala, que apresentaram avanços significativos na alfabetização.
8	MULTIPLATAFOR MAS E EDUCAÇÃO (ME)DE/COM LETRAS, ALFABETIZAÇÃO, INCLUSÃO E CONHECIMENTO DE MUNDO	Merieleen Carvalho Ferreira Martins (2021)	Estratégias de apoio aos agentes envolvidos no processo de alfabetização, incluindo famílias e professores, através da ação pedagógica atrelada às tecnologias digitais	Qualitativa	Contribui para a inovação educacional, propondo soluções práticas e aplicáveis para enfrentar os desafios impostos pela pandemia no contexto da alfabetização de crianças com deficiência intelectual durante o ensino remoto.
9	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACESSO À LÍNGUA ESCRITA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO EM CLASSE REGULAR DE ENSINO	Luciana Nascimento Crescente Arantes (2021)	A análise do ensino da língua escrita para um aluno com Deficiência Intelectual, que está inserido no sistema regular de ensino	Abordagem qualitativa, e observações <i>in loco</i>	A pesquisa identificou a perspectiva da irreversibilidade do déficit cognitivo em relação ao aluno com Deficiência Intelectual, sugerindo uma visão limitada sobre suas capacidades de aprendizado.
10	ESTRATÉGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO QUE CONTEMPLAM ESPECIFICIDADES	Neusa Teresinha Rocha dos Santos (2022)	A investigação das estratégias para alfabetização de alunos com deficiência intelectual,	Qualitativa, utilizando Revisão Sistemática de Literatura e Pesquisa	Destaca a necessidade de ações curriculares e metodológicas inovadoras para

	DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS		considerando tanto as produções científicas quanto às diretrizes nacionais para alfabetização no contexto da história da educação no Brasil	Documental	superar um sistema de ensino que historicamente se baseou na homogeneidade no processo de aprendizagem, especialmente no contexto da alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual.
11	Teoria Histórico-cultural: Elaboração de processos compensatórios da criança com deficiência intelectual	Kyvia Faria Cardoso de Sá (2022)	O desenvolvimento dos processos compensatórios em um aluno com Deficiência Intelectual, especialmente no contexto da alfabetização	Abordagem qualitativa, utilizando pesquisação participante	Revelou indícios dos processos compensatórios do aluno com foco no funcionamento da linguagem e na inter-relação com a atenção interacional entre os pares, nas relações entre estudantes e na relação entre o estudante e o professor.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A revisão sistemática realizada oferece uma visão abrangente das pesquisas recentes no campo, evidenciando a diversidade de temas e metodologias. A síntese dos resultados destaca a relevância e as contribuições significativas desses estudos para a compreensão das estratégias inclusivas para alfabetização de crianças de DI. Esse trabalho não apenas oferece uma compreensão aprofundada do estado atual da pesquisa, mas também identifica direções futuras para investigações mais aprofundadas.

### 2.2.1 Contextualização sobre a importância da alfabetização

O conceito de alfabetização, com destaque para a aquisição do código da língua escrita e para as habilidades de leitura e escrita como elementos centrais, passou por mudanças ao longo do tempo (Soares, 2012).

Considerando os fundamentos da THC e as ideias de Vigotski, a alfabetização transcende a simples aquisição mecânica de habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, Vigotski (2011) enfatiza a importância central da linguagem e da interação no processo de desenvolvimento da compreensão da leitura e da escrita.

Recorrendo a Soares (1985), em consonância com Vigotski (2011), a alfabetização é concebida como um conjunto de práticas sociais e culturais que evoluem ao longo do tempo. Vai além da decodificação de palavras, enfatizando a importância de se compreender o contexto em que a leitura e a escrita ocorrem. O processo de alfabetização concentra-se no pleno domínio da língua escrita (Soares, 1998).

Definida por Soares (2020) como a apropriação da tecnologia da escrita, a alfabetização abrange técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a prática de leitura e escrita, ou seja, o domínio do sistema de representação alfabética, de maneira que o processo exige o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas (Soares, 2020).

Para diferenciarmos alfabetização do processo de letramento, recorremos a Soares (1998), que define o conceito de letramento como mais do que a simples aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita. O letramento envolve o uso ativo e prático dessas habilidades no contexto social. Ser letrado significa não apenas saber ler e escrever, mas também engajar-se nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Assim, o letramento não se restringe à decodificação de letras e palavras, mas abrange a capacidade de compreender e responder adequadamente às demandas sociais relacionadas à leitura e à escrita. É uma perspectiva mais ampla que considera a integração efetiva das habilidades de leitura e escrita nas diversas esferas da vida cotidiana e nas interações sociais.

Freire (1989) destaca a alfabetização como a criação da expressão escrita a partir da expressão oral, enfatizando a necessidade de um diálogo entre educador e aluno. Essa abordagem dialógica propõe a construção conjunta do processo de

alfabetização, envolvendo práticas pedagógicas fundamentadas em trocas e interlocuções.

A educação tem o propósito de garantir a plena aprendizagem e o total acesso a todas as crianças, com deficiência ou não. Todos têm o direito de ter acesso à escola, como já mencionado, não só o acesso, mas o desenvolvimento de suas potencialidades. Sabendo da importância da alfabetização para a emancipação do indivíduo, pretende-se pesquisar como se desenvolve o processo com crianças que apresentam DI e estão matriculadas na rede regular de ensino.

Segundo Silva (2020), o destaque para a relevância do processo de alfabetização de crianças com DI, no contexto da Educação Inclusiva, é notório, visando compreender e aprimorar as práticas pedagógicas associadas a esse processo. Nesse sentido, alguns pontos de destaque emergem. A língua escrita, enquanto componente essencial na sociedade contemporânea, permeia diversas atividades cotidianas. A alfabetização, portanto, assume a posição de ferramenta fundamental para promover a inclusão social e assegurar a participação plena dessas crianças em contextos diversos.

Crianças com DI frequentemente se deparam com situações de estigmatização e marginalização em ambientes sociais e educacionais (Antunes, 2012). A alfabetização, nessa realidade, surge como meio para enfrentar tais desafios, fornecendo habilidades essenciais para a comunicação e a interação dessas crianças.

Compreende-se, assim, a alfabetização como meio de empoderamento para crianças com DI, concentrando-se em práticas pedagógicas inclusivas e adaptativas que reconhecem e valorizam as capacidades individuais desses estudantes. Esse estudo, por conseguinte, busca contribuir para a compreensão mais profunda e eficaz do processo de alfabetização dessas crianças, destacando a importância dessa fase no desenvolvimento educacional e social delas, analisando as abordagens pedagógicas empregadas durante o processo de alfabetização dessas crianças e reconhecendo a importância desse estágio em suas vidas.

## **2.2.2 Os desafios enfrentados por crianças com Deficiência Intelectual no processo de alfabetização**

A diversidade humana evidencia-se nas interações escolares, demandando práticas educacionais tanto pluralizadas quanto individuais, reconhecendo a singularidade de cada aluno. Dantas (2019) destaca que os desafios enfrentados por crianças com DI no processo de alfabetização estão associados a diversos aspectos. Apesar de a legislação brasileira preconizar a inclusão de todos os alunos na mesma sala de aula, a realidade revela desafios significativos, indicando a exclusão mascarada ou pseudoinclusão, especialmente para pessoas com DI.

A dificuldade na alfabetização de alunos com DI é associada às concepções negativas dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem desses alunos. A falta de formação e de conhecimento dos professores sobre o processo de aquisição da leitura e escrita é apontada como um obstáculo adicional (Dantas, 2019). Da perspectiva epistemológica, Vigotski contribui significativamente para a compreensão do desenvolvimento humano, enfatizando que o sujeito se constitui por meio de interações compartilhadas, influenciadas pelas circunstâncias culturais, sociais e históricas. Essa visão ressalta a importância de se considerar o sujeito em sua globalidade e complexidade, rompendo com modelos que promovem a exclusão social. Vigotski (2019) destaca a interconexão entre o sujeito e o meio onde ele está inserido, propondo uma abordagem que transcende determinações sociais.

Ao vincular esse ponto de vista ao desafio de alfabetizar alunos com DI, observamos uma importância significativa. A THC destaca que a gênese da constituição é histórico-cultural, conferindo à cultura papel integral na natureza do ser humano. Essa abordagem sugere que a aprendizagem é fortemente influenciada pelo ambiente social e cultural e não se limita apenas a determinações biológicas (Vigotski, 2019).

As concepções negativas dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem de alunos com DI, conforme mencionado por Dantas (2019), estão em desacordo com a Teoria Histórico-Cultural. Vigotski (2019) não reduz o ser humano às determinações sociais, mas ressalta a interação dinâmica entre fatores orgânicos e influências culturais. Portanto, a dificuldade na alfabetização desses alunos, como apontado, pode ser interpretada como uma lacuna na compreensão do papel do ambiente educacional na formação do sujeito.

A articulação entre a perspectiva histórico-cultural e a dificuldade na alfabetização de alunos com DI destaca a importância de uma abordagem educacional que reconheça a interdependência entre o desenvolvimento do sujeito e o seu contexto cultural, social e histórico. Essa associação destaca a necessidade de uma formação docente que integre princípios capazes de promover a educação mais inclusiva e respeitosa das diferenças.

A escola e a comunidade escolar desempenham funções significativas na mediação ativa para que as crianças compreendam os processos de aprendizagem, desenvolvendo estratégias diferenciadas. Isso possibilita que as crianças se vejam, reconheçam-se e utilizem instrumentos importantes para o próprio aprendizado e desenvolvimento (Sá, 2022). No entanto, a expectativa de impossibilidade de aprendizagem, muitas vezes, está ligada a laudos médicos e a aspectos legais, perpetuando o mito de que a escola é mais um espaço de socialização que de aprendizagem para pessoas com deficiência, resultando em estigmatização e expectativas reduzidas (Silva, 2018). Essa perspectiva equivocada pode impactar negativamente a motivação e autoestima dos alunos com DI, influenciando o engajamento deles no processo de alfabetização.

Os professores enfrentam sentimentos de despreparo diante da diversidade, revelando a persistência de um modelo ideal de aluno. A ansiedade e as expectativas não atendidas podem gerar um dilema na prática docente. A problemática inicial na alfabetização está associada às concepções limitadoras dos professores sobre a DI, frequentemente baseadas na falta de capacidade cognitiva do aluno. Isso posto, destaca-se a ausência de reconhecimento da necessidade de revisar abordagens pedagógicas (Dantas, 2019).

Nesse contexto, evidencia-se a relevância da mediação pedagógica para a alfabetização de estudantes com DI. A implementação de intervenções adequadas pode desencadear mudanças cognitivas significativas, superando obstáculos na construção do conhecimento (Glat, 2021). Além disso, estudos indicam que alunos com DI possuem potencial para progredir conceitualmente na aprendizagem da leitura e escrita, contanto que sejam proporcionadas situações de estimulação apropriadas.

Os desafios enfrentados por crianças com DI no processo de alfabetização são multifacetados e podem exercer influências significativas nesse estágio do

desenvolvimento educacional. A exclusão mascarada ou pseudoinclusão, conforme mencionado por Dantas (2019), evidencia a disparidade entre a legislação que preconiza a inclusão de todos os alunos na mesma sala de aula e a realidade observada. Fica evidente, então, que essa discrepância pode criar barreiras substanciais para o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A dificuldade na alfabetização, associada às concepções negativas dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem das crianças com DI, pode resultar em expectativas reduzidas e estigmatização. O desconhecimento e a falta de formação dos educadores sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita representam obstáculos adicionais. Nesse sentido, Vigotski (2019) destaca a importância do contexto educacional na construção do conhecimento, de maneira que a ausência de abordagens pedagógicas inclusivas pode limitar a eficácia das práticas educacionais.

As concepções limitadoras sobre a DI por parte dos professores, muitas vezes baseadas na falta de capacidade cognitiva, destacam a urgência de revisar abordagens pedagógicas. Essa revisão visa criar um ambiente educacional que promova o desenvolvimento cognitivo, considerando a diversidade de habilidades e potenciais dos alunos com DI.

Os sentimentos de despreparo dos professores diante da diversidade revelam a persistência de um modelo ideal de aluno, que, por sua vez, pode gerar ansiedade e expectativas não atendidas na prática docente. Esses fatores emocionais podem afetar a qualidade da interação entre professor e aluno, impactando diretamente a eficácia do processo de alfabetização.

A mediação pedagógica, conforme apontada por Dantas (2019), emerge como ferramenta para enfrentar esses desafios. Intervenções adequadas, alinhadas à THC, podem desencadear mudanças cognitivas importantes, superando obstáculos na construção do conhecimento. Estudos indicam que alunos com DI têm potencial para progredir conceitualmente na aprendizagem da leitura e escrita, desde que sejam proporcionadas situações de estimulação apropriadas. Portanto, a implementação de estratégias de leitura semelhantes às aplicadas a alunos sem deficiência pode ser fundamental para o sucesso do processo de alfabetização.

A discussão sobre como os desafios ora apontados podem influenciar o processo de alfabetização destaca a necessidade premente da abordagem

educacional inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade de habilidades, potenciais e contextos dos alunos com DI. A formação adequada dos professores, o abandono de concepções limitadoras e a promoção de práticas pedagógicas alinhadas à THC são passos essenciais para garantir um processo de alfabetização eficaz e inclusivo para todas as crianças.

### **2.2.3 Exploração de estratégias específicas utilizadas para a alfabetização**

A Educação Inclusiva, conforme definida, emerge como resposta aos desafios apresentados no contexto da diversidade estudantil. Ao assegurar o direito à educação e promover um ambiente acolhedor para todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades específicas, ela abraça a multiplicidade de identidades. Esta abordagem desafia a visão estática da diversidade, propondo uma compreensão dinâmica e ativa das diferenças (Ropoli et al., 2010).

No entanto, ao conectarmos essa definição à realidade específica da DI, percebemos que as características singulares dessa condição requerem estratégias pedagógicas especializadas para viabilizar o processo de aprendizagem. A Educação Inclusiva, ao reconhecer a individualidade dos alunos, deve, portanto, articular estratégias específicas para atender às demandas particulares da DI, garantindo que cada aluno, independentemente de suas características, seja plenamente integrado no ambiente educacional.

A compreensão da Educação Inclusiva como um processo dinâmico e ativo alinha-se à necessidade de estratégias especializadas na promoção da aprendizagem de alunos com DI. A inclusão, ao ir além da mera diversidade, destaca a importância de se considerar as características singulares de cada aluno. A garantia de acesso ao currículo e a promoção de um ambiente educacional acolhedor são fundamentais, mas a adaptação e a personalização de estratégias pedagógicas tornam-se imperativas quando se trata da DI. Portanto, a Educação Inclusiva, ao incorporar estratégias especializadas, busca proporcionar uma experiência educacional verdadeiramente inclusiva, na qual cada aluno, incluindo aqueles com DI, possa alcançar seu pleno potencial de aprendizagem.

A pessoa com DI enfrenta condições estruturais e funcionais que podem comprometer a participação dela no ambiente escolar e a aquisição ampla de conhecimentos científicos. Portanto, estratégias especializadas são consideradas essenciais, pois, mesmo diante de limitações estruturais ou funcionais, as potencialidades humanas não são fixas. A influência externa pode impactar o comportamento, destacando a importância de estratégias de ação especializadas para potencializar a aprendizagem (Santos, 2012).

A escola que se propõe inclusiva deve modificar a forma de atender, tratar, ensinar e aprender, reconhecendo as singularidades de cada aluno (Budel; Meier, 2012). O desenvolvimento da relação de empatia e vínculos afetivos entre professores e alunos é primordial nesse contexto (Magalhães, 2011). Assim, a consideração das diferenças e singularidades dos alunos na prática pedagógica é outra dimensão importante a ser contemplada (Effgen; Almeida, 2012).

Martins (2021) ressalta a importância de adotar-se estratégias metodológicas específicas direcionadas aos alunos com DI, a fim de fomentar o desenvolvimento das habilidades e potencialidades das crianças. A autora propõe métodos que priorizam a autonomia e a confiança dos alunos, conferindo a eles papel ativo em sua jornada de aprendizado.

O estudo de Paixão (2018) destaca a importância do papel do professor na mediação desse processo. A análise microgenética realizada por Paixão ressalta a relação dialógica, o uso de ferramentas e conceitos na intervenção pedagógica, destacando a complexidade e a influência direta do professor no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes.

Morais (2012) destaca algumas das variações cognitivas possíveis, ao se realizar diferentes tarefas relacionadas às partes das palavras como pronunciá-las em voz alta, separá-las, juntar ou separar partes relacionadas e reconhecer segmentos sonoros, em diferentes posições da palavra. O autor enfatiza a importância de a escola investir em práticas que envolvam o desenvolvimento de habilidades de reflexões fonológicas.

Segundo Santos et al. (2008), reflexões fonológicas referem-se à capacidade de compreender e refletir conscientemente sobre as propriedades dos sons da fala e suas unidades constituintes, incluindo a habilidade de segmentar a linguagem oral em componentes menores, como sentenças em palavras, palavras em sílabas e

sílabas em fonemas. Trata-se de uma habilidade metalinguística que envolve a conscientização sobre a organização e a estrutura dos sons na formação das palavras. Uma prática pedagógica para desenvolver a consciência fonológica é o jogo de segmentação de palavras. Nessa atividade, o professor pode apresentar uma série de palavras aos alunos e pedir que eles as segmentem em sílabas ou fonemas.

Além de ensinar a escrita e a memorização das letras, salienta-se a importância de ensinar a linguagem escrita, reconhecendo que o processo de desenvolvimento da escrita vai além de habilidades motoras e de memorização, requerendo significado e conexão com o cotidiano. Essas estratégias visam criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e significativo para crianças com DI, possibilitando o desenvolvimento da escrita e a compreensão da linguagem escrita, de maneira mais abrangente (Silva, 2018).

No âmbito das práticas pedagógicas, Fonseca (2016) aborda a importância da cuidadosa seleção e articulação de estratégias metodológicas. Uma estratégia recorrente destacada é o "momento da roda", amplamente utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora em questão destaca que o momento da roda é uma estratégia metodológica aplicada em sala de aula, na qual os estudantes se posicionam em círculo no chão, promovendo espaço propício para a discussão, diálogo e compartilhamento de experiências. Esse momento configura-se como oportunidade valiosa de interação entre professor e aluno, visando à criação de situações pedagógicas envolventes.

Durante essa prática, a interação entre os alunos, incluindo aqueles com DI, revela-se como estratégia eficaz tanto para a introdução de novos conteúdos curriculares quanto para a revisão de temas previamente abordados. O olhar atento do professor, nesse contexto, possibilita identificar nuances nas interações dos alunos e proporcionar oportunidade de mediações, quando necessário.

O "momento da roda", portanto, transcende a simples disposição física dos estudantes; é um cenário dinâmico e enriquecedor que favorece a construção coletiva do conhecimento e fortalece os laços interpessoais na sala de aula. Essa abordagem metodológica ressalta a importância do diálogo e da interação como elementos fundamentais no processo educacional.

Ademais, a autora enfatiza a diversidade de estratégias metodológicas empregadas, como conversas, debates, trocas de conhecimentos, utilização de vídeos e realização de pesquisas; destaca ainda a implementação de projetos temáticos. Esses projetos, ao integrar diferentes disciplinas e estimular a participação ativa dos alunos, evidenciam a relevância de práticas que vão além da sala de aula tradicional. Contudo, ressalta-se que, embora o “momento da roda” e outros métodos sejam valiosos, a eficácia está intrinsecamente ligada à intervenção pedagógica, especialmente ao lidar com a diversidade dos alunos. Dessa forma, a cuidadosa consideração e planejamento das metodologias emergem como elementos fundamentais na busca por práticas pedagógicas inclusivas e efetivas.

Effgen (2012) destaca a importância de uma abordagem coletiva no ambiente educacional, onde a interação entre os profissionais influencia diretamente o processo de ensino. Embora toda ação escolar seja inherentemente coletiva por se tratar de um ambiente social, a falta de colaboração efetiva pode enfraquecer os esforços de inclusão e a promoção de uma cultura comunitária na escola. Nesse contexto, o ensino colaborativo se apresenta como uma estratégia emergente no Brasil, como aponta Costa (2021), sendo reconhecido como um conjunto de práticas que visam efetivar a inclusão escolar. Ele promove o trabalho conjunto entre professores de Educação Especial e de sala comum, permitindo que compartilhem responsabilidades, planejem, ensinem e avaliem suas práticas de forma integrada. Embora sua implementação em larga escala seja limitada nos sistemas de educação pública devido aos altos custos, a colaboração pode ser viabilizada por meio da troca de experiências e da articulação do planejamento entre os profissionais.

Essa perspectiva exige a organização de atividades e interações que desafiem os alunos de maneira significativa, conforme sugerido por Perrenoud (2001). A diferenciação de estratégias pedagógicas para atender à diversidade na sala de aula é um ponto essencial para uma educação inclusiva, como reforça Effgen (2012). Amorim e Araujo (2018) também enfatizam que o principal objetivo do ensino colaborativo é criar uma articulação eficiente entre os professores de AEE, de SRM, da sala comum, além do coordenador pedagógico e da equipe gestora da escola. Silva (2012) define essa articulação como trabalho colaborativo, no qual especialistas atuam auxiliando os professores da sala comum na implementação de estratégias e adaptações pedagógicas, visando atender de forma inclusiva alunos

PAEE. Esse modelo de colaboração visa superar barreiras, enriquecer as práticas pedagógicas e criar um ambiente educacional inclusivo.

O sucesso do trabalho colaborativo depende de boas relações interpessoais, flexibilidade, comunicação eficaz e empatia entre os envolvidos. Estabelecer um relacionamento empático requer tempo, planejamento e a definição de metas compartilhadas. Além disso, é necessário que os professores gerenciem suas atividades conjuntas, discutam novas estratégias pedagógicas e recebam apoio administrativo para implementar o modelo de ensino colaborativo de maneira equitativa e respeitosa.

Para que o trabalho colaborativo seja efetivo em salas regulares, algumas condições estruturais devem ser atendidas, como destacam Giraldi e Capellini (2015).

Contar com a participação da equipe gestora; Pensar em uma estrutura em que seja viável planejar e propor ações para resolver questões identificadas no cotidiano escolar; Manter um canal efetivo para a comunicação ativa entre os profissionais, além de prezar pela manutenção de um relacionamento agradável; Realizar o registro de decisões sobre as questões tratadas para que haja coerência nas decisões tomadas; Compartilhar linguagem e conhecimento; Elaborar planos de ação flexíveis frente às características do contexto (Giraldi; Capellini, 2015, p. 5).

A prática pedagógica, dentro dessa estratégia, busca favorecer a aprendizagem dos alunos PAEE, sem promover a exclusão e sem individualizar o ensino. O enfoque, portanto, é criar novos meios e situações para que esses alunos aprendam com os demais, respeitando suas especificidades e promovendo equidade (Costa, 2021). Consequentemente, a consideração dos ritmos e necessidades dos alunos são destacadas como ponto de atenção relevante (Fontes et al., 2007).

A oferta de conhecimento para todos, por meio da diferenciação de caminhos, recursos e estratégias, para atender às especificidades dos alunos, é uma prática que contribui para a inclusão (Pletsch, Souza e Orleans, 2017). A promoção de flexibilizações no ensino, mediante as necessidades específicas dos estudantes, sem segregar o aluno do grupo, é uma estratégia eficaz (Marin e Braun, 2013).

Pletsch (2014), por sua vez, aponta a relevância do desenvolvimento de novas formas de funcionamento mental pela mediação e pelas experiências de aprendizagem. A utilização de diálogos, escutas, orientações, explicações e

elaborações colaborativas na prática pedagógica cotidiana é uma maneira efetiva de promover a inclusão (Braun e Marin, 2018). Desse modo, é fundamental para uma Educação Inclusiva um planejamento que respeite os ritmos dos alunos e considere processos de mediação pedagógica desafiadores e provocativos (Oliveira, 2018).

É importante destacar que o trabalho colaborativo busca fortalecer a atuação conjunta de todos os envolvidos no processo educacional. Ao promover a articulação entre os profissionais, superar barreiras, integrar práticas pedagógicas enriquecedoras e proporcionar um ambiente educacional inclusivo. Esse tipo de ensino sugere uma abordagem colaborativa, na qual cada membro da equipe contribui com suas habilidades e conhecimentos para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Essas estratégias visam criar um ambiente educacional inclusivo, reconhecendo e atendendo às necessidades específicas dos alunos com DI, sem segregar ou particularizar a prática pedagógica. Nessa metodologia, o professor desempenha papel fundamental, sendo necessário o conhecimento profundo dos alunos, das necessidades e das potencialidades destes para implementar práticas pedagógicas e inclusivas.

O uso de metodologias ativas, notadamente aquelas relacionadas à cultura digital, é apresentado como meio eficaz para proporcionar aprendizagens significativas, mais alinhadas às condições reais de cada estudante. Nesse sentido, Moran (2017, p.12) define metodologias ativas como "[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida". Essas metodologias visam colocar o aluno no centro do processo educacional, promovendo seu protagonismo no desenvolvimento das atividades.

É importante destacar que não se pode estagnar a educação diante das contribuições da cultura digital e da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Nessa perspectiva, Martins (2021) argumenta que a implementação de novas metodologias exige do professor a aquisição de habilidades e competências específicas, enfatizando a necessidade de superar eventuais dificuldades com tecnologias para se alinhar ao contexto em que os estudantes já estão inseridos.

Nesse contexto, a formação docente deve avançar para atender às demandas do ambiente digital e garantir que a educação esteja em sintonia com a realidade dos alunos. O uso de metodologias ativas, como a gamificação que se utiliza de jogos e aulas roteirizadas, é considerado um caminho inclusivo para alunos com DI:

A gamificação, tradução do termo em inglês “gamification”, pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. O uso desses elementos – narrativa, feedback, cooperação, pontuações etc. – visa aumentar a motivação dos indivíduos com relação à atividade da vida real que estão realizando (Murr, 2020, p. 7).

Além disso, Martins (2021) aponta a importância de projetos pedagógicos contextualizados, envolvendo a comunidade escolar e fazendo uso de recursos digitais acessíveis. Enfatiza a necessidade de estratégias pedagógicas específicas para alunos com DI, visando explorar as potencialidades dessas pessoas. O método silábico e o Ensino Híbrido são apontados como abordagens eficazes, adaptadas às necessidades desses alunos. A proposta inclui recursos digitais, como um e-book de alfabetização, videoaulas, jogos *online* interativos e material para impressão; todos desenvolvidos para estimular o desenvolvimento integral dos estudantes.

A revisão sistemática dessas pesquisas proporcionou uma compreensão aprofundada sobre o processo de alfabetização de crianças com DI. Os resultados convergentes ressaltam a importância de proporcionar momentos pedagógicos que promovam a participação ativa e a aprendizagem desses alunos, contribuindo para sua inserção no universo letrado e fomentando a inclusão escolar.

A identificação das principais barreiras, como a falta de adequações curriculares e a ausência de efetiva mediação nas atividades de linguagem, destaca desafios específicos que demandam atenção no ambiente educacional. A análise das mediações pedagógicas revelou elementos essenciais que impulsionaram a aprendizagem, criando novos interesses e desenvolvendo funções psicológicas superiores nos estudantes.

O movimento de mudança nas práticas pedagógicas das professoras de sala de aula regular, visando atender às especificidades de aprendizagem dos estudantes com DI, demonstra uma resposta adaptativa e positiva ao desafio da inclusão. A constatação de que é possível alfabetizar crianças com diagnóstico de DI enfatiza a importância de se reconhecer e explorar as potencialidades individuais

dessas crianças, desafiando visões restritivas sobre suas capacidades de aprendizado.

Ademais, as estratégias de ensino colaborativo têm sinalizado benefícios abrangentes, permitindo o compartilhamento de conhecimentos e a articulação de saberes entre os professores de ensino especial e comum. Essa colaboração combina habilidades entre os envolvidos no processo de ensino, resultando em práticas pedagógicas inclusivas e em um currículo acessível, capaz de contemplar a diversidade escolar (Lima et al., 2023).

Destaca-se, assim, a importância da cooperação e da inclusão para promover avanços significativos na alfabetização de alunos com DI. Nesse sentido, é fundamental ressaltar que o professor da sala comum é conhecedor do currículo, enquanto que o professor do AEE possui práticas e estratégias de diferenciação curricular. Essa combinação de expertises enriquece o processo de ensino colaborativo, proporcionando um ambiente mais inclusivo e eficaz para o aprendizado dos alunos. Contudo, a revisão também revelou desafios como a perspectiva limitada da irreversibilidade do déficit cognitivo e a necessidade de ações curriculares e metodológicas inovadoras para superar um sistema de ensino historicamente baseado na homogeneidade.

Encerramos essa seção, destacando a importância de se fornecer suporte teórico-metodológico para contribuir com a prática pedagógica na perspectiva inclusiva. Também é imprescindível capacitar professores para reconhecer as diferenças e as habilidades de seus alunos com DI, para que esses profissionais possam desenvolver sua prática pedagógica com base em concepções de alfabetização que valorizem o protagonismo das crianças.

Reforçamos, assim, a necessidade imperativa de formação contínua que esteja alinhada com a realidade dos professores, além de condições apropriadas de trabalho, como o número de alunos próximo do ideal por turma, assim como o ambiente físico e os recursos materiais. Ressaltamos, igualmente, a importância do apoio sistemático da gestão escolar para promover o desenvolvimento de práticas colaborativas entre o professor do AEE e os demais docentes.

### 3 METODOLOGIA

Para esse estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de natureza aplicada, com abordagem qualitativa. Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica utiliza materiais já existentes, como livros e artigos científicos e tem como principal vantagem possibilitar ao pesquisador um espectro mais amplo de fenômenos do que ele poderia investigar diretamente, quando o problema de pesquisa envolve dados amplamente dispersos geograficamente.

A pesquisa bibliográfica envolve a análise de materiais físicos e digitais de outros pesquisadores que se alinharam aos objetivos do projeto elaborado para esse fim.

As Etapas da Pesquisa compreendem a exploração do material coletado, incluindo a seleção de materiais relevantes; embasamento teórico e científico da pesquisa com base em textos relacionados ao tema; e a escrita da fundamentação teórica.

Em seguida, foi realizada a pesquisa de campo, por meio da entrevista semiestruturada. A condução de pesquisas envolvendo seres humanos exige a observância de um rigoroso processo de revisão ética e legal, visando garantir a segurança, bem-estar e direitos dos participantes. Nesse contexto, é importante destacar que a presente pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Paraná (CEP), por meio do Parecer Consustanciado n.º 6.169.503, emitido em 7 de julho de 2023. Além disso, a pesquisa de campo também recebeu a devida autorização, cujos detalhes podem ser visualizados no Apêndice 1.

As entrevistas, realizadas em quatro escolas da rede municipal, foram previamente agendadas com a coordenação pedagógica de cada instituição. A entrevista foi conduzida em várias etapas estruturadas. Inicialmente, ao chegar à escola, a pesquisadora apresentou-se à professora e explicou que também é professora da rede municipal. Em seguida, abordou o propósito da pesquisa e sua relevância para o trabalho com alunos com DI, destacando a importância de dar voz ao trabalho realizado nas escolas. Apesar de algumas professoras manifestarem certa insegurança em não conseguir responder a totalidade das perguntas, todas concordaram, voluntariamente, em participar da entrevista. Foi informado que a

entrevista seria gravada apenas em áudio para garantir a precisão das informações; foi apresentado o Termo de Imagem e Som (Apêndice 1) para as professoras assinarem e prosseguir com a entrevista. Foi esclarecido que o objetivo da pesquisa consistia em fazer uma busca das práticas já desenvolvidas por elas com os alunos com DI, sem realizar qualquer julgamento. Foi explicado que o resultado da pesquisa seria compilado em um material que destacaria essas práticas pedagógicas, além de outras abordadas na pesquisa acadêmica, e que o mesmo seria disponibilizado para elas quando a pesquisa fosse concluída.

Para a transcrição do áudio, utilizou-se a ferramenta *Google Docs*. O objetivo de transcrever as entrevistas, digitar notas de campo e promover discussões sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no processo de alfabetização de alunos com DI era de não perder nenhum dado das falas. Para a análise dos dados utilizamos o método de Análise temática (Braun; Clarke, 2006).

Apresentamos, nessa seção, o campo da pesquisa, o trabalho realizado em quatro escolas municipais de Umuarama, Paraná, que atendem alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental com DI e em processo de alfabetização. Seis professoras regentes foram entrevistadas, seguindo protocolos éticos quanto ao sigilo dos nomes das professoras bem como das escolas que as mesmas atuam, e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram providenciados (Apêndice 2).

A coleta de dados, conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com roteiro predefinido e observações, buscou compreender as práticas pedagógicas relacionadas aos alunos com DI. A análise temática foi empregada como método, incluindo a transcrição das entrevistas, a definição da unidade analítica (enunciado), leitura intensiva do material transscrito, organização das enunciações em temas e subtemas, e a elaboração e análise de mapas semióticos. Esse processo, realizado de maneira cuidadosa e iterativa, contribui para uma interpretação aprofundada dos dados coletados, fornecendo base sólida para a discussão das questões investigadas.

### 3.1 CAMPO DA PESQUISA

O município de Umuarama localiza-se no Noroeste do estado do Paraná, possui uma população de aproximadamente 117.095 habitantes (IBGE, 2023). O município de Umuarama possui 23 centros municipais de Educação Infantil e 22 escolas municipais que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental nos anos iniciais. O Ensino Fundamental está organizado por Ciclos, sendo o 1º ciclo composto pelos 1º, 2º e 3º ano e o 2º Ciclo, composto pelos 4º e 5º ano. A rede municipal de educação atende cerca de 10.084 alunos. As comunidades escolares são diversificadas, assistindo unidades escolares localizadas na zona rural e urbana e a famílias que perpassam os diversos níveis econômicos (Umuarama, 2023a).

O campo da pesquisa abrange quatro escolas municipais de Umuarama, Paraná, que possuem, no total, seis professores atuando com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental com DI e que estão em processo de alfabetização. Participaram das entrevistas seis professoras regentes, que voluntariamente aceitaram fazer parte da investigação.

### **3.1.1 Participantes da pesquisa**

Para participar da pesquisa, foram convidados professores que atuam no terceiro ano do Ensino Fundamental e que possuem alunos com DI matriculados em sua sala de aula e que manifestaram interesse em participar do estudo. Como procedimento ético da pesquisa, com o objetivo de assegurar os direitos e o bem-estar dos envolvidos, esses professores realizaram a leitura e assinaram os termos para participar da pesquisa. Os termos apresentam, de forma clara e objetiva, o conteúdo da pesquisa e respectivas etapas (Apêndice 2). As escolas serão identificadas como escola A, B, C e D; e as professoras, com números, Professora 1 a 6.

Antes de conversar com as professoras, solicitou-se à coordenação pedagógica de cada instituição que indicasse profissionais que trabalhavam com o terceiro ano e com alunos com DI, no horário de hora-atividade<sup>1</sup> de cada uma delas, para que as entrevistas pudessem ser realizadas, sem prejudicar o horário de aula

---

<sup>1</sup> Compreende-se por hora-atividade o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho (Brasil, 1996).

dos estudantes. Professores que não tinham alunos com DI ou que optaram por não participar foram excluídos do estudo.

### 3.2 COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados envolveram entrevistas com roteiro predefinido (Apêndice 3), permitindo aos professores compartilhar suas experiências e práticas em sala de aula. Conforme fundamentado nas técnicas de pesquisa qualitativa, Minayo e Costa (2018) definem que a entrevista é uma ferramenta amplamente utilizada no contexto da modalidade qualitativa empírica, tendo em vista que comprehende tanto uma conversa direta entre a entrevistadora e as entrevistadas quanto à construção de conhecimento sobre um objeto de investigação específico.

As entrevistas servem como um meio de obter informações relevantes para o estudo. Elas fornecem dados de duas naturezas: informações sobre fatos que poderiam ser obtidos por meio de fontes alternativas, muitas vezes de natureza quantitativa; e *insights* diretos sobre a perspectiva do indivíduo em relação à realidade que experimenta e à própria situação. A entrevista semiestruturada combinou um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas; permitiu ao entrevistador um controle maior sobre o que pretendia saber sobre o campo; e, ao mesmo tempo, abriu espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado.

Minayo e Costa (2018) referem que as entrevistas semiestruturadas diferem das entrevistas abertas, uma vez que segue um guia predefinido, fisicamente presente e utilizado pela pesquisadora durante a interação. Esse guia fornece uma estrutura clara e ordenada para a conversa, garantindo que os entrevistados tenham a oportunidade de expressar suas hipóteses ou pressupostos, dentro de um contexto de diálogo com propósito.

### 3.3 ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Devido ao caráter qualitativo da pesquisa, a análise temática foi utilizada como método para analisar as entrevistas.

Nas palavras de Souza (2019, p. 52) a análise temática “[...] é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos”. Este método possui os seguintes procedimentos:

(a) a transcrição das entrevistas; (b) a definição da unidade analítica; (c) a leitura intensiva do material transcreto; (d) a organização das enunciações em temas e subtemas (análise das recorrências, relações e similaridades de significados nas enunciações); (e) a elaboração e análise de mapas semióticos (Silva; Borges, 2017, p. 251).

A transcrição de entrevistas é um processo essencial na pesquisa qualitativa, configurando-se em uma etapa crítica que exige atenção aos detalhes e precisão. Garantir que a transcrição seja fiel à fala dos informantes é essencial para a qualidade dos dados e das análises subsequentes (Dias; Mishima, 2023). A escolha por realizar a transcrição e o uso de aplicativos, foi cuidadosamente feita, utilizando-se a ferramenta “Digitação por voz”, no *Google Docs*, combinada com uma extensão, mantendo sempre o objetivo de preservar a integridade dos dados.

Após realizada a transcrição das entrevistas, a próxima etapa do trabalho consiste na definição da unidade analítica, o “enunciado” o qual compreende uma unidade real, caracterizada pela alternância dos falantes e pelo princípio da responsividade. Cada enunciado é delimitado pela mudança de falante e termina com a transmissão da palavra ao outro, indicando o encerramento da fala. Esses enunciados correspondem às unidades que serão analisadas na pesquisa Silva e Borges (2017).

A próxima etapa do trabalho envolve leitura intensiva do material transcreto. Após a conclusão da transcrição e a definição das unidades analíticas, a pesquisadora mergulha ainda mais profundamente nos dados coletados. Por meio da leitura e releitura minuciosa desse material, é possível identificar os temas e subtemas que surgem, de maneira recorrente e significativa nas falas dos participantes. Essa etapa é fundamental para a análise temática, pois permite a organização e a categorização dos dados, contribuindo para a compreensão das principais questões abordadas pelos informantes.

Na etapa subsequente, procede-se à organização das enunciações em temas e subtemas. Durante a detalhada revisão dos dados, começam a desenvolver códigos e a agrupar as enunciações que apresentam temas semelhantes. Essa codificação é altamente personalizada e pode envolver anotações específicas, o uso de cores distintas, tabelas ou mapas mentais para auxiliar na organização da análise. Silva e Borges (2017) destaca que esse processo é prolongado, uma vez que requer que a pesquisadora estabeleça conexões entre as enunciações e os códigos que vão sendo desenvolvidos e identificados ao longo da análise. Isso pode resultar em várias revisões e ajustes, até que os subtemas sejam agrupados em temas mais amplos que emergem da pesquisa. Essa fase desempenha papel fundamental na estruturação da análise temática, permitindo a compreensão mais aprofundada das questões discutidas pelos participantes da pesquisa.

Por fim, na última etapa do processo, aborda-se a elaboração e a análise do mapa semiótico. Após identificar os temas e subtemas e organizá-los de acordo com as relações estabelecidas durante a análise, o próximo passo consiste na criação e na análise desses mapas semióticos cuja finalidade consiste em representar visualmente as dinâmicas que emergem entre os temas e os significados extraídos dos dados analisados. Essa ferramenta possibilita a apresentação concisa dos principais resultados, facilitando a identificação dos temas, significados produzidos e suas interconexões.

Uma vez que os mapas de significados são elaborados, prossegue-se com a análise e discussão. Nesse estágio, trechos enunciativos considerados representativos das informações coletadas nas entrevistas podem ser apresentados e comparados aos mapas criados. Esse processo permite uma compreensão mais profunda das conclusões e percepções obtidas por meio da análise temática, promovendo uma discussão robusta e embasada nos dados coletados. Essa etapa desempenha a interpretação dos resultados e a construção do entendimento em torno dos temas investigados.

Os dados serão analisados de acordo com os temas e subtemas:

## **1. Formação e Experiência Profissional (Graduação)**

- Formação acadêmica do entrevistado;
- Experiência como professor, destacando aspectos relevantes.

## **2. Educação Inclusiva**

- Descrição do aluno com Deficiência Intelectual na sala de aula;
- Compreensão teórica sobre DI e relação entre os alunos;
- Discussão sobre a presença de disciplinas de Educação Inclusiva na graduação.

### 3. Planejamento e Estratégias de Ensino

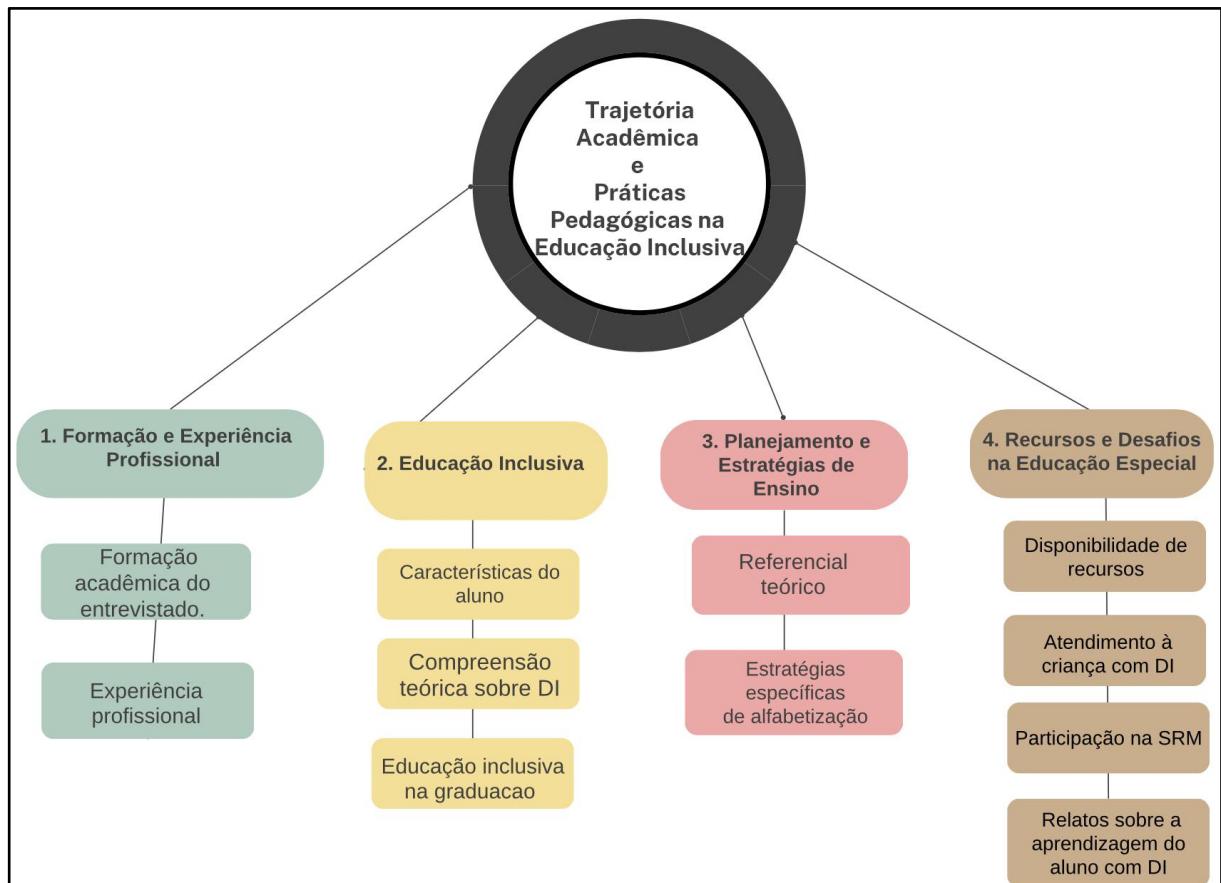
- Uso de referencial teórico no planejamento de aulas;
- Estratégias de alfabetização específicas para crianças com DI.

### 4. Recursos e Desafios na Educação Especial

- Recursos disponibilizados e sua suficiência;
- Desafios, facilidades no atendimento a crianças com DI;
- Participação na sala de recursos e colaboração entre professores;
- Relatos significativos sobre a aprendizagem do aluno com DI.

O Quadro 2, a seguir, apresenta os temas e subtemas organizados em formato de organograma, conforme o desenvolvimento do entendimento sobre os tópicos investigados na pesquisa.

**Quadro 2 - Trajetória acadêmica e práticas pedagógicas na Educação Inclusiva**



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As estratégias específicas de alfabetização identificadas durante a pesquisa bibliográfica e a coleta de dados foram utilizadas para desenvolver o produto educacional resultante da pesquisa. Os participantes da pesquisa contribuíram compartilhando suas práticas e experiências.

## 4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Nessa seção, realizamos a análise e a discussão dos dados coletados por meio das entrevistas mencionadas anteriormente. As análises foram conduzidas com base nos temas que emergiram de maneira recorrente e significativa nas falas dos participantes, conforme descrito na metodologia. Selecioneamos quatro categorias de análise: Formação e Experiência Profissional; Educação Inclusiva; Planejamento e Estratégias de Ensino; e Recursos e Desafios na Educação Inclusiva.

### 4.1 FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

A formação e a experiência profissional constitui a primeira categoria de análise desse estudo. Assim, observamos que tanto a formação quanto à experiência profissional desempenham papéis essenciais na garantia da qualidade do ensino, durante o processo de alfabetização de crianças com DI (Jesus; Effgen, 2012).

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas brasileiras demanda uma resposta vigorosa por parte dos educadores, ressaltando-se a urgência de uma formação para lidar com a diversidade e as necessidades encontradas em sala de aula. Esse movimento é impulsionado pelo reconhecimento da relevância da formação inicial e contínua dos profissionais da educação, conforme delineado no Plano Nacional de Educação (PNE), o qual destaca a importância de uma Educação Inclusiva e de qualidade para todos os estudantes (Brasil, 2014).

As entrevistas foram conduzidas com um total de seis professoras de quatro unidades educacionais distintas. No Quadro 3, apresentamos a identificação das professoras participantes da pesquisa, proporcionando uma referência para melhor visualização dos resultados. Para manter os padrões éticos da pesquisa, as professoras estão identificadas por numerais de 1 a 6.

**Quadro 3** - Informações gerais das professoras participantes da pesquisa

Identificação	Formação	Especialização em	Tempo de atuação
---------------	----------	-------------------	------------------

	acadêmica	Educação Especial	
Professora 1	História e Pedagogia	Não possui	5 anos
Professora 2	Ciências Biológicas e Pedagogia	Não possui	8 anos
Professora 3	Pedagogia	Possui especialização em Educação Especial	41 anos
Professora 4	Pedagogia	Possui especialização em Educação Especial - Transtorno Global do Desenvolvimento	15 anos
Professora 5	Pedagogia	Cursando Especialização em Neuropsicopedagogia	8 meses
Professora 6	História e Pedagogia	Possui especialização em Atendimento Educacional Especializado	1 ano

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observamos uma diversidade de formação acadêmica entre as professoras entrevistadas, que inclui Ciências Biológicas, História e Pedagogia, mostrando uma variedade de conhecimentos e perspectivas. Destacamos que todas possuem o curso de Pedagogia, formação para além da mínima exigida para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, destaca-se o trecho da Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017, Art. 62):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017, art. 62).

A experiência profissional das professoras varia entre oito meses a 41 anos, indicando a atuação de professores novos e experientes. Essa variação permite-nos refletir sobre a formação acadêmica há mais de quatro décadas e indagar se

naquela época, as universidades preparavam os professores para a perspectiva da Educação Inclusiva? É expressivo reconhecer que as práticas pedagógicas e os conhecimentos sobre Educação Especial evoluíram significativamente ao longo dos anos. Portanto, é imperativo que as professoras com décadas de experiência participem de programas de formação continuada para atualizar suas práticas e se adequar às necessidades dos estudantes com deficiência.

Por outro lado, o pouco tempo de experiência demonstra uma necessidade diferente: a de acompanhamento intensivo por parte da equipe pedagógica. Esse apoio é fundamental para auxiliar a profissional no planejamento e na execução de planos de ensino que atendam às especificidades dos educandos de sua turma. A colaboração entre professores mais experientes e novos, juntamente com uma formação continuada, pode criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo para todos os alunos.

Como já destacado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aborda a formação continuada dos professores como um dos pontos-chave para garantir a inclusão escolar. O documento reconhece a Educação Especial como modalidade que atravessa todos os níveis e etapas de ensino e destaca a importância do AEE e dos recursos próprios desse atendimento nas turmas regulares. Além disso, a política orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos em todos os níveis de ensino regular, promovendo a formação de professores, tanto para o AEE quanto para a inclusão em geral.

No contexto da implementação de políticas voltadas à Educação Inclusiva, observamos que a instituição do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade contribui para disseminar a política de Educação Inclusiva (Brasil, 2006). Conforme mencionado por Beyer (2006), em relação ao Programa Educação Inclusiva, podemos confirmar que os cursos de licenciatura trazem, na grade curricular, disciplinas específicas de Educação Especial.

Todas as professoras participantes da pesquisa relataram ter cursado disciplinas específicas em Educação Especial durante a graduação, embora de maneira “superficial”, conforme relatado pela Professora 5, a qual relata que sua compreensão prática foi aprimorada durante o estágio como professora de AEE, ao trabalhar diretamente com três alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro

Autista. Esse quadro aponta a necessidade de pesquisas e um olhar atento às grades curriculares dos cursos de Pedagogia. Será que disciplinas isoladas permitem a formação de um professor preparado para uma Educação Inclusiva?

Os cursos de licenciatura abordam a temática referente à Educação Inclusiva, mas isso não significa que o assunto perpassa todas as disciplinas. A transversalidade curricular é apontada como ferramenta essencial para iniciar, já na graduação, o trabalho com a Educação Inclusiva (Cruz & Glat, 2014). A integração de conteúdos inclusivos ao longo de todo o currículo é fundamental para promover a compreensão abrangente das necessidades educacionais especiais. Pereira e Guimarães (2019) também argumentam que disciplinas isoladas não são suficientes para formar um professor preparado para uma Educação Inclusiva; em vez disso, uma abordagem integrada e transversal, ao longo do currículo, é necessária para uma preparação mais cuidadosa com a formação discente.

As formações de Licenciatura e Pedagogia devem preparar os futuros professores para desenvolver estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos (Glat & Pletsch, 2010). Adotando a abordagem inclusiva integrada em todas as disciplinas, ao invés de oferecer apenas uma disciplina isolada de Educação Especial, pois a carga horária não é suficiente. A formação fragmentada, na qual a Educação Especial é tratada separadamente, não prepara adequadamente os educadores para lidar com a diversidade em sala de aula. Cada disciplina do curso de licenciatura deve assumir a parcela de responsabilidade na construção de um currículo inclusivo, que possibilite aos futuros docentes refletir sobre suas concepções a respeito do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência (Cruz & Glat, 2014).

Discutir e questionar o sistema e as políticas é uma competência essencial à formação do professor. A formação inicial de professores em relação à inclusão deveria ser feita contemplando, em cada disciplina, a formação de conteúdos que pudessem conduzir à atuação inclusiva. Pretende-se, por consequência, consolidar uma pedagogia centrada no aluno (Baú, 2014), visto que a abordagem integrada ajuda a desenvolver a prática inclusiva e um conjunto de habilidades necessárias para criar ambientes de aprendizagem inclusivos. Além disso, reforça a noção de que a responsabilidade pela inclusão é compartilhada por todos os educadores, não

apenas pelos especialistas em Educação Especial. Portanto, um currículo de Pedagogia que adote a inclusão de forma transversal contribuirá para a formação de professores preparados para atender a todos os alunos, respeitando suas particularidades e valorizando as diferenças (Pereira & Guimarães, 2019).

No que diz respeito à oferta de cursos de especialização *lato sensu*, apesar dos investimentos em divulgação e ampliação do atendimento público, os sentidos historicamente atribuídos à Educação Especial ainda não foram completamente superados (Garcia, 2013). Analisando os dados coletados, podemos verificar a presença da preocupação com a formação especializada dos professores. Por exemplo, a Professora 3 possui uma trajetória profissional de 41 anos e uma especialização em Educação Especial, demonstrando compromisso com a inclusão educacional. Da mesma forma, a Professora 4 possui 15 anos de experiência e uma especialização em Transtorno Global do Desenvolvimento, indicando que a especialização se direciona a atender necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Contudo, é importante notarmos haver desafios a serem enfrentados, apesar dos avanços mencionados, realidade essa que se pela presença de profissionais como a Professora 5, que está em processo de especialização em neuropsicopedagogia, indicando uma demanda contínua por capacitação para lidar com as complexidades das necessidades educacionais especiais. Além disso, a falta de especialização em Educação Especial das Professoras 1 e 2 destaca a necessidade de fortalecer os programas de formação para preencher essas lacunas. Conforme exposto por Matos e Mendes (2013), a formação continuada de professores centra-se na promoção da inclusão escolar. Nesse sentido, as autoras reconhecem o papel fundamental do professor como sujeito de conhecimento e destacam a importância de três etapas interligadas.

Inicialmente, é proposto que as formações incentivem os professores a realizar uma análise no cotidiano da escola, imergindo-os na realidade educacional para uma compreensão mais detalhada das necessidades, desafios e dinâmicas presentes. No entanto, de acordo com a Professora 6, a falta de encontros de formação continuada impossibilita uma discussão precisa, resultando em palestras que, embora apresentem o tema “deficiência intelectual”, não proporcionam aos

professores oportunidade de se aprofundar no assunto, nem na sua própria realidade educacional.

Em seguida, propõe-se uma discussão teórico-prática, envolvendo todos os membros da comunidade escolar para abordar elementos essenciais de uma proposta inclusiva, buscando tornar a escola mais acolhedora e acessível para todos os alunos. De acordo com Faria e Camargo (2018), que destacam o papel da escola na efetivação da inclusão escolar, isso implica na necessidade de recontextualização, reflexão sobre seus fundamentos e práticas, e na adaptação de toda a escola, especialmente da equipe docente. No entanto, observa-se, pelas falas das professoras entrevistadas, que essa discussão teórico-prática não ocorre de forma abrangente na escola, tampouco a reflexão sobre seus fundamentos e práticas.

Por fim, aplica-se um processo contínuo de grupo de estudo, ação e crítica, no qual os profissionais envolvidos na formação continuada possam analisar e refletir sobre as práticas implementadas na escola, visando constantemente aprimorar as estratégias de ensino e aprendizagem. Contudo, constata-se, nas falas das professoras, que, apesar da oferta de formação continuada, os encontros são poucos e não atendem às necessidades emergentes dos professores envolvidos no processo de alfabetização de crianças com DI. Não há debates nas escolas sobre o assunto, nem um tempo reservado para que os professores possam refletir sobre suas práticas e trocar experiências com outros colegas e profissionais envolvidos no processo educacional. Essa situação contrasta com a proposta de Matos e Mendes (2013) de uma formação continuada mais abrangente e participativa, que envolva todos os aspectos da comunidade escolar.

Além disso, as autoras destacam a responsabilidade dos poderes públicos em atender às demandas formativas decorrentes do movimento de inclusão escolar para os professores, por meio do fornecimento de recursos financeiros, de tomada de decisões políticas e da garantia de um ensino de qualidade para todos. Também enfatiza a importância de envolver equipes multiprofissionais nos processos formativos, reconhecendo a complexidade e a multidimensionalidade da inclusão escolar. Conforme apresentado por Matos e Mendes (2013), para alcançar esse avanço, é essencial buscar auxílio em diversas esferas do conhecimento, incluindo a produção de conhecimento, pesquisa científica, investimento na qualificação dos

educadores e diversificação das equipes de suporte aos municípios, bem como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos.

No contexto da pesquisa, nota-se que a formação continuada dos professores é fundamental para garantir educação de qualidade e atender às demandas complexas da sala de aula, especialmente no que diz respeito ao processo de inclusão. No entanto, observa-se que não há oferta de formação continuada para o professor, prevista em sua carga horária de trabalho; tampouco a presença de grupos de estudos que oportunizem aos professores um momento para conhecer e discutir a realidade escolar, conforme proposto por Matos e Mendes (2013). As professoras entrevistadas não mencionam equipes multiprofissionais que atuam nos processos formativos e colaboram com o trabalho pedagógico desenvolvidos nas escolas.

A falta de plano de carreira que valorize a formação pode afetar negativamente a motivação dos professores no sentido de buscar aprimoramento profissional. Se os professores não percebem oportunidades claras de avanço ou reconhecimento dentro do sistema educacional, é provável que se sintam desmotivados a dedicar tempo e esforço para adquirir novas habilidades ou conhecimentos. Além dos incentivos financeiros, também é necessário que as formações aconteçam durante o serviço (Libâneo, 2015).

A motivação dos professores para buscar formação continuada é necessária para a melhoria da qualidade educacional. No entanto, observa-se a falta de motivação entre os educadores, podendo esse sentimento ser atribuído à falta de valorização e a planos de carreira defasados. De acordo com Libâneo (2015), a formação de professores deve assegurar a unidade no processo formativo, integrando, de maneira sólida, as relações teóricas e práticas entre a didática e a epistemologia das ciências. O autor também argumenta que os currículos de formação profissional devem preparar os futuros professores para analisar uma disciplina científica em seus aspectos históricos e epistemológicos, dominar a área pedagógica e incorporar a dimensão política na prática docente.

Libâneo (2015) enfatiza que a formação dos professores deve ir além do conhecimento disciplinar e incluir o conhecimento pedagógico-didático, a didática e as didáticas específicas. O pesquisador em pauta defende que os currículos de

formação profissional precisam preparar os professores para uma prática docente que aborde o processo ensino-aprendizagem, as relações professor-aluno, os métodos e procedimentos didáticos, e o uso da tecnologia educacional. No entanto, quando as políticas educacionais e os planos de carreira não refletem essa visão abrangente e não oferecem os meios para que os professores se desenvolvam continuamente, há a desconexão entre o que se pretende com a formação e a realidade profissional.

A falta de valorização manifestada na ausência de incentivos concretos para a formação continuada pode desmotivar os professores, dificultando a implementação de práticas pedagógicas avançadas que podem promover uma Educação Inclusiva e de qualidade. Sem um sistema de valorização e um plano de carreira que recompense o esforço e o compromisso com a formação continuada, muitos professores podem se sentir exaustos emocionalmente e desestimulados a investir tempo e recursos em cursos de especialização e atualização.

Portanto, é imprescindível que as políticas educacionais e os sistemas de carreira dos professores sejam revisados e adaptados para incluir incentivos e reconhecimento àqueles que buscam aprimorar habilidades e conhecimentos. Isso não apenas beneficiaria os próprios professores, proporcionando a eles oportunidades de crescimento profissional e desenvolvimento pessoal, mas também teria um impacto positivo na qualidade da educação oferecida às futuras gerações de alunos. Alinhar a formação continuada dos professores às necessidades práticas e teóricas delineadas por Libâneo (2015) promoverá um sistema educacional mais inclusivo.

Ao discutir a importância da formação específica em Educação Especial, as professoras participantes da pesquisa expressaram diferentes pontos de vista. A Professora 1 ressaltou a relevância da formação, afirmando que "*essa formação é muito importante*" e expressando sua intenção de iniciar um curso de especialização na área. Por outro lado, a Professora 2 apresentou uma perspectiva diferente, indicando que "*não é uma parte assim que eu me interesso muito*" e reconhecendo as dificuldades que enfrenta ao atender às necessidades individuais dos alunos.

A Professora 2 relata que tem especialização em outra área da educação e não se interessa muito por formações na área em questão (Educação Especial), ela menciona durante a entrevista "*a necessidade de mais cursos voltados para*

*diferentes áreas de deficiência, como o autismo*", reconhecendo a importância da formação. Essas visões contrastantes destacam a diversidade de experiências e opiniões entre os educadores, em relação à formação em Educação Especial.

Considerando o contexto da pesquisa, é evidente a relevância da formação continuada dos professores para atuar em sala de aula, com alunos com deficiência. Conforme destacado na LBI (Brasil, 2015) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), a necessidade de práticas inclusivas no ambiente educacional reforçam a importância da formação de profissionais da educação para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Ao considerar as falas das professoras, percebemos diferentes níveis de formação em Educação Especial, desde aquelas que ainda não possuem especialização, até aquelas que estão buscando se capacitar ainda mais na área. Essa constatação ressalta a urgência de investimentos na formação continuada dos professores para que possam adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para atender às necessidades diversificadas dos alunos com deficiência.

O disposto na Lei Brasileira de Inclusão, conforme estabelecido no Artigo 28, destaca a importância de programas de formação continuada para os profissionais da educação (Brasil, 2015) e reforça que os professores estejam em aperfeiçoamento para oferecer suporte adequado aos alunos com deficiência, garantindo, assim, a inclusão efetiva e uma educação de qualidade para todos.

Portanto, diante dos dados apresentados e das diretrizes legais, fica evidente que a formação continuada dos professores é fundamental, não apenas para cumprir as exigências legais, mas também para promover uma Educação Inclusiva e acessível, ou seja, aquela em que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver o seu máximo potencial.

De acordo com as professoras participantes da pesquisa, o município de Umuarama tem se dedicado a oferecer formação continuada para os professores, com o intuito de promover avanços no processo de inclusão educacional. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Umuarama disponibiliza programas de formação continuada na área da Educação Especial, buscando alinhar-se com as recomendações destacadas nesta pesquisa (Umuarama, 2023b). No entanto, ressaltamos que essas formações nem sempre são suficientes e, por vezes, não

ocorrem durante o horário de serviço. As professoras relataram que essas formações, frequentemente, caracterizam-se mais como palestras e encontros do que como treinamentos aprofundados e práticos, o que limita sua eficácia no desenvolvimento das habilidades necessárias para a Educação Inclusiva.

As professoras entrevistadas participam ativamente dessas atividades, disponibilizadas durante o horário de trabalho e consideradas, por elas, altamente relevantes. No entanto, elas destacam a necessidade de se ampliar a carga horária das formações propostas pela Secretaria, sugerindo um esforço contínuo para aprimorar a qualificação dos educadores e fortalecer o processo de inclusão na rede municipal de ensino. Apenas a Professora 5 não participou da formação, pois ingressou recentemente na rede municipal de educação de Umuarama.

A Professora 1, a Professora 3 e a Professora 4 participaram de uma formação continuada específica para professores que atuam em sala de aula regular ou sala de recursos multifuncionais com alunos com deficiência, realizada em parceria com a Universidade Estadual de Maringá. Essa formação é voltada para a área da Deficiência Intelectual e incluiu diversos encontros on-line e presenciais. Além disso, foi aplicado um questionário às famílias dos alunos, indicado para entender melhor como esses alunos aprendem e para auxiliar os professores no processo de ensino e aprendizagem, adaptando-se às necessidades individuais de cada estudante.

Os programas de formação continuada devem ser desenvolvidos, considerando-se os horários de trabalho dos professores, buscando alternativas como sessões de capacitação fora do horário de aula, em dias de planejamento pedagógico. Em suma, os dados coletados corroboram a importância da formação continuada e em serviço dos professores para garantir uma Educação Inclusiva e de qualidade para todos os alunos, alinhando-se com os princípios e objetivos delineados na fundamentação teórica. A presença de profissionais com diferentes níveis de especialização reflete os esforços para atender às demandas emergentes no campo da Educação Inclusiva; enquanto os desafios remanescentes destacam a necessidade de investimentos contínuos nesse processo de formação e capacitação.

Em relação às experiências de sala de aula compartilhadas pelas professoras, é possível destacar diferentes abordagens. A Professora 1 enfatiza a importância da adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos, ressaltando a

relevância da experiência prática nesse processo. Por outro lado, a Professora 3 salienta a importância do conhecimento teórico na área, porém, apenas a formação não é suficiente; é necessário um constante processo de pesquisa, bem como troca de experiências para alcançar os objetivos desejados. Ela observa que, em sua experiência, mesmo diante das dificuldades, os alunos conseguem progredir no processo de aprendizagem.

As entrevistas revelam uma variedade de abordagens no atendimento aos alunos com DI; desde a ênfase no afeto e na relação próxima entre professor e aluno, até o desafio em equilibrar o atendimento individualizado com as demandas coletivas da sala de aula. A promoção da autoestima, a criação de um ambiente inclusivo e o incentivo à motivação dos alunos são aspectos essenciais destacados por algumas professoras. Essas perspectivas revelam a importância de abordagens integrativas e sensíveis para atender às necessidades dos alunos com DI, em ambientes educacionais inclusivos.

## 4.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na segunda categoria de análise centrada na Educação Inclusiva, são examinados aspectos relacionados à compreensão teórica dessas professoras entrevistadas sobre a DI; à descrição do aluno com DI na sala de aula; e a interação entre os alunos, além da discussão sobre a presença de disciplinas de Educação Inclusiva na graduação. A referida análise visa aprofundar o entendimento sobre como a Educação Inclusiva é abordada na prática e na teoria, especialmente no que diz respeito ao contexto da DI e às estratégias utilizadas para promover maior inclusão e interação dentro do ambiente escolar.

É importante salientarmos que a Educação Inclusiva não é escolha do professor. Ao optar pela profissão, os educadores devem estar cientes de que irão trabalhar com o público-alvo da Educação Especial. Conforme mencionado anteriormente, a educação é um direito de todas as crianças, com ou sem deficiência, que devem estudar juntas. Assim, a Educação Especial deve ser de interesse para todos os professores, pois a educação deve ser inclusiva e acessível a todos.

O conceito de inclusão, historicamente associado às pessoas com deficiência, definido pela LBI (2015) reconhece não apenas a presença da deficiência, mas também a necessidade de eliminar barreiras sociais e ambientais. Portanto, nota-se a importância de encaminhamentos para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todas as pessoas. O debate sobre inclusão enfatiza a valorização das capacidades individuais e o acesso equitativo à educação, representando um processo contínuo para estabelecer uma sociedade mais justa e acessível.

A Educação Inclusiva deve adotar uma abordagem abrangente, priorizando uma educação que atenda à diversidade de estudantes, independentemente de suas condições. Esse enfoque é fundamentado na perspectiva social, reconhecendo que o desenvolvimento pessoal é influenciado pelo ambiente social (Vigotski, 2019). Compreendemos que a escola é o ambiente social responsável pelo desenvolvimento das habilidades de todos os estudantes, além de ser o espaço de interações entre crianças em diferentes situações pessoais (Beyer, 2006). Logo, o professor precisa compreender a DI para entender o processo de aprendizagem de seu aluno e ser capaz de empregar estratégias pedagógicas adequadas para auxiliar essa criança.

Ao mesmo tempo, as limitações apresentadas pelas crianças com DI refletem menor capacidade de acumulação de experiências individuais, as quais demonstram lentidão na formação de novos reflexos condicionados, o que, por sua vez, restringe-os na elaboração de comportamentos diversificados e complexos (Vigotski, 2003). Dessa perspectiva psicológica, é de extrema importância evitar o isolamento dessas crianças em grupos fechados, optando, ao invés disso, por promover ao máximo a comunicação deles com os demais colegas.

Analizando as falas das professoras entrevistadas, é possível observar diferentes níveis de compreensão teórica sobre DI. A Professora 2 e a Professora 6 reconhecem as próprias limitações em razão da falta de formação e compreendem que se encontram sem um preparo; a Professora 2 revelou falta de familiaridade e interesse na área da Educação Especial e DI:

[...] compreensão sobre deficiência intelectual aí não sei só a graduação via disciplina não acho que tinha na verdade tinha disciplina direcionado da educação inclusiva mas assim sobre deficiência intelectual não lembro não

*sou assim muito da Educação Especial não é uma parte assim que eu me interesso muito então assim não é uma coisa que eu me recordo sabe você sincera não me recordo e assim tinha uma disciplina assim que a gente trabalhou bastante coisas voltadas para isso até lembra (Professora 2).*

A falta de interesse pela Educação Especial mencionada pela Professora 2 está em desacordo com as leis e regulamentos educacionais. Conforme estabelecido, a educação é um direito de todas as crianças, e cabe ao professor estar em capacitação, uma vez que o próprio processo de inclusão vai exigir isso dele. A profissional não se recorda de ter estudado ou refletido sobre o assunto durante a formação acadêmica, indicando uma lacuna em sua compreensão teórica sobre o tema.

A Professora 6 não soube definir ou conceituar a DI, apresentando a seguinte fala: “*Tenho pouco conhecimento e formação sobre a deficiência intelectual, mesmo com a pós-graduação aprendi pouco e, também, sinto o mesmo em relação ao profissional de apoio do aluno*”. Os resultados obtidos nas entrevistas da Professora 2 e da Professora 6 evidenciam a urgência de trabalhar na formação de professores na compreensão teórica sobre a DI. A Professora 6 reconheceu a própria falta de conhecimento e de formação sobre DI, tanto durante a pós-graduação quanto em relação ao profissional de apoio do aluno. Essa autopercepção indica que ela tem aprimoramento de desenvolvimento profissional e de formação continuada na área da Educação Inclusiva.

Os sentimentos de despreparo dos professores diante da diversidade revelam a persistência errônea de um modelo ideal de aluno. Essa ansiedade e as expectativas não atendidas podem gerar um dilema na prática docente. A problemática inicial na alfabetização está diretamente ligada às concepções limitadoras dos professores sobre a DI, muitas vezes fundamentadas na suposta falta de capacidade cognitiva do aluno.

As falas da Professora 2 e da Professora 6 destacam a falta de formação e compreensão teórica sobre DI; a falta de conhecimento está em desacordo com o conceito de inclusão preconizado pela LBI (Brasil, 2015), que enfatiza a importância de eliminar as barreiras sociais e ambientais para garantir a participação plena e efetiva de todas as pessoas na sociedade, incluindo aquelas com deficiência.

A falta de compreensão teórica das professoras sobre a DI pode dificultar a implementação eficaz de práticas pedagógicas inclusivas, limitando, assim, o acesso igualitário à educação para os alunos com DI. Portanto, há a necessidade urgente de investimento em formação continuada, desenvolvimento profissional para capacitar os educadores a atender às necessidades diversificadas dos alunos, da mesma forma oferecer suporte pedagógico para os professores, em conformidade com os princípios da inclusão educacional.

As informações apresentadas pela Professora 1, Professora 4 e Professora 5 revelam uma abordagem mais empírica e prática do que teórica. Ao ser questionada sobre o que comprehende por Deficiência Intelectual, a Professora 5 respondeu: *“Cada criança tem seu tempo e seu jeito de aprender, cada um tem suas particularidades”*. A Professora 1 define a DI, de acordo com a experiência que tem com sua aluna; destaca a importância da adaptação do ensino às necessidades específicas da criança com DI e demonstrando uma compreensão contextualizada e fundamentada na experiência prática: *“Então, é preciso encontrar uma forma de trabalhar com ela para conseguir ajudá-la nesse desenvolvimento”*. Observa-se disposição da docente em prover assistência a essa criança, todavia carece de direcionamento acerca dos recursos disponíveis para o suporte necessário.

A compreensão demonstrada pela Professora 1 sobre a importância da adaptação do ensino às necessidades específicas da criança com DI alinha-se com a abordagem destacada por Santos (2012). A autora em questão ressalta a influência significativa do ambiente externo no comportamento dos alunos e enfatiza a necessidade de estratégias de ação especializadas para potencializar a aprendizagem dos estudantes. Essa afirmação reforça a importância de uma abordagem individualizada e adaptada às necessidades de cada aluno com DI, visando maximizar o potencial de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Embora não faça referência a conceitos teóricos específicos, a abordagem centrada na criança sugere a compreensão sensível e individualizada das dificuldades enfrentadas pelos alunos com DI.

Da mesma forma, a Professora 4 descreve as dificuldades práticas enfrentadas por crianças, na resolução de atividades e compreensão do conteúdo: *“crianças com dificuldade de resolver atividades ou entender o conteúdo”*, indicando a observação direta das dificuldades na sala de aula, porém sem uma análise

profunda das causas subjacentes. Isso pode incluir uma variedade de elementos como deficiências de aprendizagem específicas, dificuldades emocionais ou comportamentais, barreiras de comunicação, falta de suporte adequado, entre outros. Em vista disso, identificar e compreender essas causas subjacentes é essencial para desenvolver estratégias eficazes de ensino e apoio para os alunos com DI.

A descrição das dificuldades práticas enfrentadas por crianças na resolução de atividades e compreensão do conteúdo, conforme relato da Professora 4, está alinhada ao conceito de DI, conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Esse transtorno é caracterizado por déficits em capacidades mentais genéricas, tais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência (DSM-5, 2014).

Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, refletindo na dificuldade das crianças em resolver atividades e compreender o conteúdo, conforme observado pela Professora 4. Esses prejuízos apresentados no DSM-5 impactam diversos aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal, em casa ou na comunidade. Portanto, a experiência prática relatada pela Professora 4 encontra respaldo no referencial teórico, fornecendo a compreensão mais ampla das dificuldades enfrentadas por crianças com DI, em contextos educacionais.

Embora as percepções práticas das professoras sejam valiosas para a adaptação do ensino, reconhece-se que a falta de embasamento teórico pode limitar a eficácia das estratégias de ensino e de intervenção. Essa realidade pode resultar em uma abordagem baseada no senso comum, em vez de conhecimento científico sólido, comprometendo, por consequência, o desenvolvimento dos alunos com DI. Nesse sentido, torna-se essencial integrar tanto o conhecimento prático quanto o teórico para uma compreensão abrangente e eficaz da DI, além de promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Conforme mencionado por Dias e Oliveira (2013), ao organizar o processo de ensino com base em conhecimentos científicos, estamos contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de estudantes com DI. Esse processo, por sua vez, não só auxilia na compreensão da realidade em que estão

inseridos, mas também potencializa habilidades e oportunidades de aprendizado às crianças com DI.

Em suma, as falas das professoras revelam uma variedade de níveis de compreensão teórica sobre DI; desde a compreensão prática e empírica, até a consciência da própria falta de conhecimento e de formação na área. Essa diversidade destaca a importância de fornecer oportunidades de desenvolvimento profissional e educação continuada para que os professores possam lidar, de forma eficaz, com a inclusão de alunos com DI, nas práticas pedagógicas. Além da formação continuada, falta apoio ao professor, em seu trabalho pedagógico. As professoras entrevistadas não mencionaram receber suporte da equipe pedagógica da escola para desenvolver um trabalho específico com os alunos com DI.

A percepção de falta de capacidade cognitiva pode levar a práticas educacionais que subestimam o potencial dos alunos com DI, limitando as oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento da criança, resultando em baixas expectativas por parte dos professores, o que, por sua vez, pode afetar negativamente o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos.

Para superar essas concepções limitadoras, recorremos a Dantas (2019), que ao afirmar ser essencial revisar as abordagens pedagógicas existentes e adotar práticas mais inclusivas e individualizadas. Essa revisão envolve reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades e potenciais dos alunos com DI, bem como proporcionar suporte e recursos adequados para atender às suas necessidades específicas de aprendizagem de cada um deles. É imprescindível, portanto, uma abordagem pedagógica que considere as capacidades e potencialidades dos alunos com DI.

Quanto à descrição do aluno com DI e as interações entre os alunos, as entrevistas revelaram que as professoras oferecem uma variedade de perspectivas sobre a interação dos alunos com DI com os demais colegas de sala. A Professora 1 descreve sua aluna com DI como uma criança de nove anos de idade, que participaativamente das atividades escolares e que mantém um bom relacionamento com seus colegas de classe. Enfrenta dificuldades significativas na fala, impedimento que afeta sua aprendizagem, especialmente na alfabetização. Ela apresenta lentidão para transcrever o conteúdo do quadro de giz para o caderno e registrar as atividades, principalmente no uso da letra cursiva. A lentidão descrita pela

professora provavelmente está associada ao déficit de percepção, memória e raciocínio característicos da DI; esse déficit inviabiliza a execução de atividades como leitura, escrita, conforme apontado por Santos (2012). A profissional observa que a compreensão da aluna, ao ler e escrever, é mais desafiadora que sua percepção oral, o que pode dificultar sua expressão por escrito. A aluna também demonstra comportamento ansioso, ao perceber que está demorando para concluir as tarefas de sala; segundo a professora, a aluna quer fazer as atividades muito rápido para concluir logo e não reflete sobre o que precisa ser feito. A professora destaca que não há problemas de aceitação entre os alunos e que há uma cultura de respeito e acolhimento na sala de aula, todos interagem bem.

A descrição do aluno com DI pela Professora 2 revela a ausência de suporte adequado, pois ele não possui professor de apoio em virtude da falta de laudo médico que o identifique como tal. Essa situação suscita a necessidade de considerar os possíveis efeitos negativos da falta de diagnóstico, como apontado por Silva (2018), que discute a estigmatização e as expectativas reduzidas. Essa abordagem equivocada pode ter repercussões significativas na motivação e autoestima dos alunos com DI, influenciando diretamente o envolvimento deles no processo de alfabetização.

A Professora 2 relata que o aluno demonstra um comportamento agitado e agressivo, o que causa desconforto aos outros colegas de sala, enfatizando ser esse seu maior desafio em sala de aula. O aluno demonstra dificuldade em se concentrar nas atividades acadêmicas. Muitas vezes, prefere brincar em vez de participar das tarefas escolares. A falta de concentração está relacionada com os déficits em capacidades mentais genéricas, mencionados no DSM-5, especialmente na aprendizagem acadêmica e na solução de problemas. Esses déficits podem dificultar a capacidade de o indivíduo com DI manter a atenção em tarefas específicas, resultando em dificuldades de concentração.

A professora menciona também que essa agitação e dificuldade de concentração levam alguns alunos a se sentir incomodados com a presença do colega na sala de aula, ressaltando que em razão da separação dos pais o aluno tem piorado em seu comportamento. A profissional relata que o aluno apresenta uma sociabilidade em sala, tendo mais afeição com uma colega de sala que

apresenta alguma dificuldade na aprendizagem e faz uso de medicamento controlado, ele aceita sua ajuda e há apoio mútuo entre os dois estudantes.

A Professora 1 e a Professora 2 apresentam uma percepção mais empírica e prática de seus alunos com DI. Embora forneçam informações sobre o comportamento e as interações sociais dos alunos na sala de aula, as descrições de ambas não refletem diretamente os conceitos teóricos sobre DI, conforme discutidos no DSM-5.

A Professora 3 menciona que as alunas com DI não possuem professor de apoio na sala, mas frequentam a sala de recursos multifuncionais. No entanto, não oferecem detalhes sobre a interação delas com os demais alunos. A Professora 3 descreve sintomas específicos da aluna com DI, como dificuldade na aprendizagem, na noção do tempo e nas atividades cotidianas, refletindo uma compreensão das dificuldades enfrentadas pela criança, alinhada com o conceito de DI apresentado no DSM-5 (2013).

A professora ressaltou que a aluna tem grande afinidade com música, condição que permite à profissional incorporar elementos musicais nas práticas pedagógicas, visando incluir a aluna, de forma mais efetiva, nas atividades escolares. Essa prática, apresentada pela Professora 3, está em acordo com um dos princípios do DUA, que reconhece e valoriza a variabilidade e a diversidade dos alunos, considerando-se as diversas capacidades, estilos de aprendizagem e interesses dos alunos. Similarmente, a promoção de flexibilidade nos objetivos, métodos, materiais e avaliações, permite que os professores utilizem uma variedade de estratégias pedagógicas para engajar os alunos (Bock; Gesser; Nuernberg, 2020).

A descrição da prática da Professora 4 revela uma conexão relevante com o que é afirmado no texto teórico dessa pesquisa. Ela descreve seu aluno com DI como uma criança de nove anos, que gosta muito da disciplina de matemática, mas enfrenta dificuldades em resolver cálculos mentais, necessitando de material concreto para compreender melhor os conteúdos ministrados. No entanto, a professora destaca que a turma ajuda muito esses alunos com necessidades educacionais na sala, sendo compreensiva com eles. Essa prática reflete a ideia de mediação, conforme destacado por Piño (1991), ao referir sobre a importância da referida prática no processo de aprendizagem, enfatizando que os professores devem criar oportunidades para que as crianças com DI avancem em áreas que

ainda não atingiram plena maturidade, nas quais os colegas de classe atuam como mediadores, oferecendo suporte e auxílio aos alunos com DI, possibilitando, assim, uma interação facilitada entre os diferentes termos da relação educacional. Em concordância com Santos e Cavalcanti (2023), a intermediação pode ser realizada por meio de aulas em duplas ou grupos, com o auxílio dos parceiros ou pessoas mais experientes.

Embora a disposição dos colegas em ajudar seja louvável, a falta de estratégias de mediação específicas pode limitar o potencial de desenvolvimento das crianças com DI, na sala de aula. Conforme mencionado, a utilização de conhecimentos científicos na organização do processo de ensino promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em estudantes com DI (Dias e Oliveira, 2013).

A Professora 5 descreve dois alunos com DI, ambos com nove anos e em processo de alfabetização. Um dos alunos geralmente prefere ficar sozinho e, raramente, aceita realizar atividades em grupo, demonstrando certa dificuldade de interação social, a qual está associada aos déficits no comportamento adaptativo, especialmente nas habilidades sociais, conforme mencionado por Hallberg e Bandeira (2021). Já o outro aluno interage bem com o restante da turma e participa das aulas. Ambos os alunos são respeitados pelos colegas, que entendem as dificuldades deles e os apoiam quando necessário. Essa descrição revela uma percepção diferenciada em relação ao comportamento e às necessidades individuais de cada aluno com DI, além de evidenciar a importância da aceitação e do apoio, por parte dos colegas, para a inclusão efetiva na sala de aula.

A Professora 6 descreve seu aluno com DI como tendo nove anos e que demonstra interesse pelo personagem Ben 10. O estudante mostra potencialidades em cálculos e números, estando em um nível alfabetico de escrita. Além disso, ele possui ótima relação com todos os alunos da turma, sendo bem acolhido e aceito pelos colegas que o protegem.

A descrição evidencia uma interação positiva e inclusiva na sala de aula, em linha com a perspectiva apresentada por Silva, Pedro e Jesus (2017) sobre a importância de um ambiente social que reconheça e promova o desenvolvimento pessoal de todos os alunos, independentemente de suas condições. O relato também corrobora o conceito de desenvolvimento das funções psicológicas

superiores, conforme mencionado no DSM-V (2014), Vigotski (2019) e Santos e Cavalcanti (2023). Além disso, destaca a relevância de uma abordagem educacional integral e interativa, como defendido por Beyer (2006) e Silva, Pedro e Jesus (2017), na qual todos os alunos têm oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Essa análise ressalta a convergência entre a abordagem teórica apresentada e a prática observada na descrição do aluno pela professora.

As observações das professoras destacam a importância do respeito, da aceitação e do apoio dos colegas para os alunos com DI, apesar de alguns relatarem desafios na inclusão desses alunos em determinadas atividades ou devido a comportamentos específicos. Isso demonstra a necessidade de promover um ambiente inclusivo e de apoio mútuo na sala de aula, conforme preconizado pelos princípios da Educação Inclusiva, estabelecidos pela LBI (Brasil, 2015).

É perceptível que as relações sociais são valorizadas nas salas de aula das professoras participantes da pesquisa, no relato de que as interações entre os alunos ocorrem naturalmente. A maioria dos alunos sem deficiência é capaz de interagir e atuar como mediadores de seus colegas, facilitando, dessa maneira, a inclusão escolar. Nesse sentido, a escola tem desempenhado papel importante na promoção da inclusão dessas crianças. A afirmação citada anteriormente facilita a inclusão escolar e pode ser defendida com base nas teorias de Lev Vigotski.

Segundo Vigotski (2019), o desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio de um processo permanente de interações compartilhadas, ou seja, os alunos desenvolvem-se e aprendem melhor quando estão envolvidos em atividades sociais e colaborativas. Ao interagir com colegas com deficiência, os alunos sem deficiência ajudam a expandir a ZDP dos alunos com DI, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento por intermédio da interação social e do suporte mútuo. Vigotski (2019) destaca que a aprendizagem é, fundamentalmente, um processo social. Quando os alunos trabalham juntos, eles compartilham conhecimentos e habilidades, beneficiando-se mutuamente. Alunos sem deficiência, que ajudam seus colegas, também reforçam e aprofundam o próprio entendimento, criando um ciclo virtuoso de aprendizagem.

A perspectiva histórico-cultural promove a ideia de que todos os indivíduos se desenvolvem em um contexto de inter-relações culturais, sociais e históricas; entendimento que corrobora para a promoção da inclusão escolar, porque enfatiza a

importância do respeito às diferenças e da criação de uma consciência fundamentada nesse respeito. Na escola, isso traduz-se na criação de um ambiente onde todas as crianças, independentemente de suas habilidades, são valorizadas e incluídas, no qual se vê o sujeito como ativo no meio onde está inserido. Portanto, a inclusão escolar deve ser vista como um esforço coletivo, para o qual todos os membros da comunidade escolar contribuem, com vistas ao desenvolvimento e à aprendizagem de cada aluno.

Nessa perspectiva, a escola desempenha papel fundamental na promoção da inclusão, ao criar oportunidades para que os alunos interajam de maneiras significativas, promovendo atividades colaborativas e projetos em grupo. Assim, é primordial educar todos os alunos sobre a importância da inclusão e do respeito às diferenças, ajudando a criar uma cultura escolar que valoriza e apoia todos os indivíduos.

No entanto, durante as entrevistas, observou-se falta de preparo por parte de algumas professoras para receber alunos com deficiência a qual se manifesta na ausência de planejamento e na carência de estratégias diferenciadas para atender às necessidades específicas desses alunos. Como resultado, as necessidades individuais dos alunos com DI, muitas vezes, não são atendidas adequadamente, comprometendo o desenvolvimento educacional e social do aluno.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de investir em programas de formação e de capacitação contínua. Destaca-se também a necessidade urgente de que os professores tenham o apoio de profissionais capacitados que possam os orientar no trabalho pedagógico com alunos com DI, garantindo, assim, uma Educação Inclusiva eficaz e abrangente.

Embora as professoras entrevistadas não expressem uma referência teórica explícita ao descrever a DI, utilizando seus alunos como parâmetro para entender a condição, demonstram preocupação em adaptar atividades para promover o desenvolvimento das crianças com deficiência. Essa habilidade prática sugere uma compreensão intuitiva e adaptativa das necessidades dos alunos, mesmo que não haja uma fundamentação teórica explícita nesse sentido.

Em relação a disciplinas na graduação voltadas para Educação Inclusiva, a Professora 3, durante a entrevista, mencionou ter estudado, na graduação, disciplina

voltada para a Educação Inclusiva. Nessa lógica de pensamento, a profissional destacou como utiliza os conhecimentos aprendidos na graduação, em sala de aula:

*[...] primeiramente conhecer o aluno, e quais suas habilidades e dificuldades e criar meios no ensino aprendizagem que envolvem as emoções, fazer rotina na sala de aula, facilitar seu aprendizado dando importância e elogios nas atividades que consegue fazer.*

A Professora 3 identificou sintomas específicos da aluna com DI, como dificuldade na aprendizagem, com a noção do tempo, nas relações sociais e nas atividades cotidianas. Embora não expresse conhecimento teórico detalhado, ela reconhece os desafios enfrentados pela criança e a necessidade de apoio adicional à aluna.

A Professoras 4 e a Professora 5 afirmam que cursaram a disciplina voltada para a Educação Inclusiva na graduação, porém defendem que a abordagem era superficial. A Professora 1, por sua vez, afirmou que, na graduação, teve contato com disciplinas voltadas para Educação Inclusiva:

*[...] havia assim as disciplinas direcionadas a parte teórica só que na prática eu senti que é totalmente diferente a gente tem ali recebe esse norte né na graduação e aí a gente pensa no que dá para colocar em prática né de acordo com a necessidade do meu aluno então aí eu vou mais baseado na necessidade dele mas assim embasamento teórico foi muito relevante (Professora 1).*

Apesar do contato com disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva, as professoras entrevistadas expressam a tendência de se aprender mais na prática, conforme as necessidades de seus alunos. A Professora 1 relata que adquire conhecimento, principalmente, por meio da experiência direta com sua aluna; enquanto que a Professora 6 descreve a utilização de materiais concretos e adaptados, de acordo com as necessidades dos alunos, como parte de sua prática pedagógica. É importante ressaltar que as professoras relataram que cursaram disciplinas voltadas à Educação Inclusiva ou à Educação Especial, durante a graduação; já a Professora 2 relatou que não se lembra.

De acordo com a LBI (Brasil, 2015), recomenda-se incluir conteúdos relacionados à pessoa com deficiência nos cursos de nível superior, visando proporcionar aos estudantes a compreensão abrangente das questões de inclusão,

pois os conteúdos têm o propósito de oferecer, aos futuros professores, embasamento teórico e prático para adaptar suas práticas pedagógicas e atender às necessidades dos alunos com DI.

Reiteramos que não se trata apenas de incluir conteúdos relacionados à Educação Especial e inclusiva na grade curricular do ensino superior, mas sim de considerar o papel da universidade na preparação dos professores para atender às demandas de todos os alunos. É essencial que a universidade estabeleça uma conexão sólida com as escolas públicas para abordar as necessidades emergentes, como estratégias de ensino para alunos com deficiência. Nessa perspectiva, Bondezan (2012) refere:

Muitas são as formas de formação que podem ser oferecidas pela universidade, tais como: inserção de conteúdos acerca da educação especial e educação inclusiva nos cursos que formam professores; execução de projetos de extensão com reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas inclusivas; oferta de cursos de especialização nessa área; promoção de cursos, palestras, congressos, fóruns, dentre outros, com o tema da educação inclusiva; montar grupos de pesquisa com essa temática, dentre outras (Bondezan, 2012, p. 203).

A presença de disciplinas de Educação Inclusiva na graduação é essencial para preparar os futuros professores no sentido de lidar com a diversidade na sala de aula. Segundo Glat e Pletsch (2010), a principal barreira para a inclusão escolar reside no despreparo dos professores que, muitas vezes, não estão capacitados para atender alunos com déficits cognitivos, psicomotores e sensoriais. Embora a vocação primária da universidade seja a formação de recursos humanos e professores, são raros os cursos de licenciatura que oferecem habilitação específica para as necessidades de alunos com deficiência.

Conforme já discutido, os cursos de Pedagogia e outras licenciaturas devem promover um currículo inclusivo, no qual todas as disciplinas preparem os professores para criar e adaptar estratégias de ensino que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. A formação inicial e continuada deve ser voltada para a proposta inclusiva, garantindo que os educadores estejam aptos a enfrentar os desafios do ensino inclusivo.

Ademais, a universidade deve promover a pesquisa aplicada e a extensão, oferecendo cursos, capacitações e projetos que respondam às demandas sociais

específicas e estejam diretamente vinculados ao currículo acadêmico. Dessa forma, a universidade cumpre seu papel social, ao produzir conhecimento relevante e fomentar o debate crítico sobre políticas educacionais, contribuindo para a formação de educadores e profissionais mais preparados para a inclusão (Glat & Pletsch, 2010).

Professores melhor preparados teriam outra forma de mediação com as crianças com deficiência. As chances de crescimento não estariam condenadas ao fracasso por causa da deficiência que possuem; mas, ao contrário, o ensino de um novo assunto começaria com base no entendimento prévio do aluno, aproveitando as habilidades individuais de cada um para, em seguida, por meio de abordagens de ensino diversos e de atividades variadas, promover a ampliação de suas habilidades. Além das considerações sobre a compreensão teórica e prática dos educadores sobre DI, é fundamental reconhecer o papel das políticas públicas e diretrizes educacionais na promoção da inclusão escolar.

Na próxima categoria de análise, vamos explorar detalhadamente as implicações e os desafios da implementação dessas políticas nas escolas, destacando a importância de capacitar os profissionais da educação e fornecer suporte adequado para garantir uma Educação Inclusiva eficaz para todos os alunos.

#### 4.3 PLANEJAMENTO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Quanto ao planejamento e às estratégias de ensino, terceira categoria de análise, a Educação Inclusiva, ao reconhecer a individualidade dos alunos, deve articular estratégias específicas para atender às demandas particulares da DI, garantindo que cada aluno seja plenamente integrado no ambiente educacional. Para que o aluno possa aprender e internalizar conteúdos, é preciso observar alguns aspectos como atendimento individualizado, recursos e materiais adaptados e estratégias de ensino.

As professoras destacaram que a mediação pedagógica tem sido a estratégia mais utilizada em sala de aula para o desenvolvimento de alunos com DI. Essa abordagem, fundamentada na THC, compreende a mediação como o processo pelo qual o funcionamento mental e a ação humana são intermediados por diferentes

artefatos, sejam eles materiais, como ferramentas físicas, ou simbólicos, como instrumentos psicológicos ou signos (Oliveira e Silva, 2022).

No contexto educacional, a mediação desempenha papel fundamental na relação entre o estudante e o objeto de conhecimento. O professor atua como mediador ao utilizar diversos recursos como signos e instrumentos, para possibilitar que os alunos se apropriem do conhecimento científico. Essa prática implica considerar a interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, entendendo como ocorre o processo de aprendizagem e a apropriação do conhecimento pelos alunos.

Portanto, a mediação pedagógica realizada pelo professor assume fundamental importância no processo de ensino aprendizagem. Ao reconhecer as potencialidades e diferenças dos alunos e ao proporcionar desafios adequados à situação de ensino, o professor facilita a mediação entre o aluno e o conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, os professores podem atender os alunos que precisam de auxílio na escrita, na leitura, na utilização dos recursos e na explicação, os quais podem ser realizados de forma mais clara e com exemplos para que o aluno com deficiência possa compreender os conteúdos explicados. Seguem relatos referente a esse aspecto:

*[...] eu faço as adaptações necessárias para ela né que não são muitas ela acompanha muito bem. É mais essa compreensão mesmo quando ela tem que ler sozinha e escrever, mas quando é lido por exemplo ler a questão e ler as alternativas ela comprehende muito bem e ela acerta em grande maioria a resposta (Professora 1).*

*[...] ele ainda consegue melhor, mas assim também sempre junto com alguém ali eu coloco alguma criança perto para ele para ir ajudando então ajudando essa criança mais próxima para conseguir (Professora 2).*

Essas práticas das professoras demonstram a importância do desenvolvimento de uma relação de empatia e vínculos afetivos entre professores e alunos, conforme proposto por Magalhães (2011). Além disso, evidenciam a consideração das diferenças e singularidades dos alunos na prática pedagógica, dimensão importante a ser contemplada, conforme apresentado por Effgen e Almeida (2012).

Destacamos, nas falas das professoras entrevistadas, a importância da relação dialógica entre o professor e os alunos, como conceito na intervenção

pedagógica. Isso significa que o diálogo constante entre professor e aluno, baseado na troca de ideias e na escuta atenta, é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem eficaz (Paixão, 2018). Além disso, o uso de ferramentas e conceitos pedagógicos adequados às necessidades e características dos alunos é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças.

Essa abordagem ressalta a complexidade da tarefa do professor e sua influência direta no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Ao criar um ambiente de aprendizagem que favorece o diálogo, a reflexão e a aplicação de conceitos relevantes, o professor pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento das habilidades cognitivas mais avançadas dos alunos, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a tomada de decisões.

O desenvolvimento de novas formas de funcionamento mental por meio da mediação e das experiências de aprendizagem é apontado como um aspecto fundamental (Pletsch, 2014). A utilização de diálogos, escutas, orientações e explicações na prática pedagógica cotidiana é uma maneira efetiva de promover a inclusão (Braun e Marin, 2018). Por consequência, para uma Educação Inclusiva, é fundamental um planejamento que respeite os ritmos dos alunos e considere processos de mediação pedagógica desafiadores e provocativos (Oliveira, 2018).

A Professora 1 destaca que faz adaptações para sua aluna, proporcionando a compreensão clara dos conteúdos, o que reflete o conceito de mediação, por meio do qual o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos (Pletsch, 2014). Além disso, ao mencionar a importância de ajudar a aluna nas atividades de leitura e escrita, a professora demonstra a utilização de estratégias colaborativas, como diálogos e explicações, para promover a inclusão (Braun e Marin, 2018).

Da mesma forma, a Professora 2 relata que ajuda seu aluno com DI, oferecendo apoio próximo durante as atividades, sugerindo uma prática pedagógica que considera os ritmos individuais dos alunos e busca promover desafios e mediações adequadas ao processo de aprendizagem de cada um (Oliveira, 2018). A presença constante do professor, ao oferecer orientações e elaborações colaborativas, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo e a inclusão dos alunos com DI, como evidenciado nas respostas das professoras.

Observamos que as professoras entrevistadas manifestaram desejo genuíno de compreender as dificuldades de seus alunos e buscaram estabelecer uma relação afetuosa com eles. Nas palavras das professoras:

*[...] criar meios no ensino aprendizagem que envolvem as emoções, fazer rotina na sala de aula, facilitar seu aprendizado dando importância e elogios nas atividades que consegue fazer (Professora 3).*

*O aluno tem capacidade, mas devemos desenvolver um trabalho de maneira que o aluno se sinta pertencente ao conteúdo que está sendo trabalhado e um ambiente acolhedor, para que tudo tenha um resultado significativo e qualitativo (Professora 4).*

*[...] ser motivadora porque sinto que o aluno desiste fácil durante a realização das atividades (Professora 6).*

De acordo com Vigotski (2003), as emoções desempenham uma função na organização e regulação do comportamento humano. O autor argumenta que as emoções são o motor interno que impulsiona as ações e as reações das pessoas. Quando uma pessoa experimenta emoções positivas, como alegria e satisfação, isso pode aumentar sua motivação e disposição para se envolver em determinadas atividades. Por outro lado, emoções negativas, como ansiedade ou frustração, podem inibir o comportamento e prejudicar o desempenho da pessoa.

Ao criar um ambiente emocionalmente positivo na sala de aula, a professora facilita o engajamento dos alunos com DI nas atividades propostas. Reconhecendo e elogiando as conquistas dos alunos, ela promove a sensação de realização e autoestima, o que pode aumentar a motivação para aprender e participar ativamente das atividades escolares. Além disso, estabelecer rotinas na sala de aula pode fornecer estrutura e previsibilidade, ajudando os alunos com DI a se sentirem mais seguros e confortáveis em seu ambiente de aprendizagem.

Para promover efetivamente o ensino dos alunos com deficiência, é essencial diversificar as abordagens de ensino, empregar uma variedade de recursos e reformular os métodos de avaliação. De acordo com Martins (2021), é preciso adotar estratégias metodológicas específicas voltadas aos alunos com DI, visando estimular o desenvolvimento das habilidades e potencialidades deles. A autora sugere métodos que enfatizam a autonomia e a confiança dos alunos, permitindo a eles desempenhar um papel ativo em seu processo de aprendizado.

A prática pedagógica descrita pela Professora 4 consiste em trabalhar a alfabetização com todas as famílias silábicas. Essa abordagem pode ser discutida à luz das afirmações de Morais (2012) e Santos et al. (2008) sobre o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica.

Morais (2012) destaca a importância de investir em práticas que promovam o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica, que incluem atividades como pronunciar palavras em voz alta, separá-las em partes, juntar ou separar partes relacionadas e reconhecer segmentos sonoros em diferentes posições da palavra. Essas habilidades são fundamentais para a compreensão da estrutura das palavras e para o processo de alfabetização.

Santos et al. (2008) complementam essa ideia, ao explicar que a reflexão fonológica envolve a capacidade de compreender e refletir conscientemente sobre as propriedades dos sons da fala e suas unidades constituintes, como sílabas e fonemas. Trata-se de uma habilidade metalinguística que permite aos alunos segmentar a linguagem oral em componentes menores, como sílabas e fonemas.

A prática descrita pela Professora 4, focada exclusivamente nas famílias silábicas, sem mencionar o trabalho com os fonemas, de fato, evidencia uma lacuna na abordagem pedagógica. Embora trabalhar com as famílias silábicas seja importante para a compreensão inicial da estrutura das palavras, é igualmente essencial avançar para o trabalho com os fonemas, que são os sons individuais que compõem as palavras.

Nesse contexto, a prática pedagógica de trabalhar todas as famílias silábicas na alfabetização pode ser uma estratégia eficaz para desenvolver a consciência fonológica dos alunos. Ao explorar as diferentes combinações de sílabas em palavras, os alunos são desafiados a refletir sobre a estrutura sonora das palavras, o que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita. Essa abordagem também pode ser complementada com atividades como jogos de segmentação de palavras, conforme sugerido por Morais (2012) e por Santos et al. (2008), para reforçar ainda mais a consciência fonológica dos alunos.

A estratégia de ensino adotada pela Professora 5 considera a empatia no atendimento às necessidades específicas de uma aluna que possui sensibilidade à escrita e desconforto com o barulho do lápis. Reconhecendo a singularidade de sua aluna, a fim de garantir o conforto e o engajamento dela durante as atividades e

avaliações, a professora permite que ela utilize uma caneta, em vez do lápis tradicional. Além disso, a aluna demonstra preferência pela caneta roxa da professora, evidência da relação de empatia e vínculo afetivo entre professor e aluno, relação apresentada por (Magalhães, 2011) como fundamental em uma escola inclusiva.

Essa abordagem pedagógica exemplifica o princípio da personalização do ensino, no qual os educadores adaptam suas práticas para melhor atender às necessidades e características únicas de cada aluno. Ao considerar a sensibilidade da aluna e oferecer uma alternativa que a deixe mais confortável e motivada para aprender, a Professora 5 promove um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. Essa estratégia ressalta a importância da flexibilidade e da individualização no processo de ensino, contribuindo para o sucesso e o bem-estar dos alunos em sala de aula: “[...] porém com a escrita ela tem sensibilidade e não gosta do barulho do lápis então para as atividades e avaliações ela usa caneta. Ela sempre pede a minha caneta roxa” (Professora 5).

A resposta da Professora 5 sobre a sensibilidade da aluna à escrita e ao barulho do lápis pode ser articulada com o DUA, ao considerar a flexibilidade no uso de materiais e recursos. No contexto do DUA, é fundamental reconhecer as necessidades individuais dos alunos e oferecer alternativas acessíveis que possam atender às preferências e dificuldades específicas deles.

Nesse sentido, ao permitir que a aluna utilize a caneta em vez do lápis, a professora adota uma estratégia que promove a acessibilidade e a participação plena da aluna nas atividades de escrita. Essa abordagem demonstra sensibilidade às necessidades sensoriais da aluna e permite que ela se sinta mais confortável e engajada durante as atividades de aprendizagem.

Portanto, ao aplicar o DUA, os professores oferecem opções flexíveis de materiais e ferramentas que considerem as preferências individuais dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo (Zerbato, 2018).

Em relação ao referencial teórico, quando questionadas, todas as professoras responderam que utilizavam o material oferecido<sup>2</sup> pela Secretaria de Educação e manifestaram fazer adaptações conforme a necessidade de seus alunos:

---

<sup>2</sup> A Secretaria Municipal de Educação disponibiliza os planos de ensino semanal para os professores, conforme o currículo estabelecido pela rede, os professores podem adaptar as aulas de acordo com o nível e a necessidade de seus alunos.

[...] eu utilizo mesmo o plano de ensino do município né de acordo com que ele sugerem ali como que vem pra gente trabalhar e aí eu faço as adaptações necessárias para ela (Professora 1).

[...] faço adaptações nas atividades do planejamento (Professora 3).

[...] uso estratégias que adapto a cada dia e que dá muito certo, que faz com que as crianças aprendam o conteúdo trabalhado (Professora 4).

A garantia de acesso ao currículo e a promoção de um ambiente educacional acolhedor são fundamentais, mas a adaptação e a personalização de estratégias pedagógicas tornam-se imperativas, quando se trata da DI (Ropoli et al., 2010). A afirmação ressalta a importância da adaptação e da personalização de estratégias pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com DI. Essa perspectiva alinha-se com o princípio da diversidade, proposto pela Declaração de Salamanca, que enfatiza a personalização do ensino como um dos pilares fundamentais da Educação Inclusiva (UNESCO, 1994).

De acordo com esse princípio, cada estudante é único, com as próprias características, habilidades e potencialidades. Portanto, é essencial que o professor conheça profundamente cada aluno, incluindo aqueles com DI, a fim de adaptar e personalizar o ensino, de acordo com suas necessidades individuais. Essa abordagem não apenas promove a inclusão desses alunos no ambiente educacional, mas também potencializa o aprendizado e desenvolvimento deles.

Ao personalizar as estratégias pedagógicas, o professor pode criar um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo, onde cada aluno se sinta valorizado e capaz de alcançar seu pleno potencial. Essa abordagem não se limita apenas ao acesso ao currículo, mas busca garantir uma experiência de aprendizado significativa e enriquecedora para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Nesse sentido, o caminho para uma educação correta para os alunos com necessidades educacionais especiais passa pela organização de um ambiente que os auxilie a formar os vínculos necessários, conforme delineado por Vigotski (2003).

Portanto, a adaptação e personalização das estratégias pedagógicas não são apenas imperativas quando se trata da DI, mas representam um compromisso

fundamental com os princípios da Educação Inclusiva e da valorização da diversidade no contexto educacional.

#### 4.4 RECURSOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A prática da inclusão leva-nos a refletir o conceito de escola, aula, aluno e professor, em configurações únicas que se desdobram na mesma sala de aula; a reconfigurar o ato de ensinar e aprender, desafiado pelas dificuldades que emergem ao confrontarmos as diversas necessidades dos alunos em uma escola para todos. O projeto inclusivo é amplo e, ao mesmo tempo intenso, pois introduz novos valores, formas de existir e agir, em um processo contínuo que não espera por condições ideais para se concretizar – “reparar um navio que cruza o oceano” (Mantoan, 2017, p.42).

Por fim, citamos a quarta categoria de análise dos recursos e desafios na Educação Inclusiva. Notamos que existem recursos disponibilizados nas escolas para uso dos professores da sala regular. É quase unânime o uso das tecnologias em sala de aula, pois, para as professoras participantes da pesquisa, é a ferramenta que mais prende a atenção dos estudantes e pela qual eles mais têm interesse em participar das atividades. À vista disso, diversificação nas formas de ensinar, utilização de diferentes recursos e mudanças nas formas de avaliação são necessárias no processo de ensino dos alunos com deficiência.

Um dos princípios fundamentais da Educação Inclusiva, conforme discutido anteriormente, é a ideia de que “[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (Brasil, 1996, p. 5). Para atender à individualidade do aluno com DI, torna-se essencial o emprego de recursos didáticos. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas em 2001, orientam nesse sentido. Algumas mudanças simples podem ser efetuadas para atender a algumas necessidades de alunos em processo de inclusão. Entretanto, não é adequado que as necessidades dos alunos sejam abordadas de forma superficial, como se o aluno de escola pública não merecesse ter acesso aos bens conquistados pela humanidade (Bondezan, 2012).

É fundamental garantir que o aluno tenha acesso aos materiais e recursos necessários para receber um atendimento adequado às suas especificidades. Para que isso aconteça, é essencial um esforço conjunto, envolvendo não apenas o professor e a equipe pedagógica, que devem estar cientes dos recursos disponíveis, mas também a direção da escola, responsável por solicitar esses recursos, e os pais, que têm o direito de exigir do poder público o acesso do filho a recursos que atendam as necessidades dos alunos, como no caso da tecnologia assistiva.

Em nossa pesquisa sobre a aprendizagem da alfabetização e a adaptação de atividades para alunos com DI, duas professoras destacaram o uso de materiais concretos, como o alfabeto móvel e jogos de alfabetização como recursos pedagógicos, entre outras estratégias, em suas práticas com os alunos:

*Sempre com materiais concretos, como jogos, desenhos e músicas (Professora 3).*

*Alfabeto móvel, atividades adaptadas de alfabetização, jogos de alfabetização, caderno de leitura (Professora 6).*

Os jogos referidos pelas professoras são jogos pedagógicos disponibilizados na escola, adquiridos pela equipe gestora (Figuras 3 e 4), feitos em madeira, com figuras e letras que formam os nomes, alfabeto concreto e dominó de figuras.

Figura 3 - Jogos pedagógicos de madeira



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 4  
soletrar



Jogo pedagógico para

Fonte: Acervo da autora (2024).

Na visão da Professora 1, os jogos desempenham um papel de auxílio às crianças na assimilação e retenção do conteúdo. Durante a entrevista, ela observou que sua aluna apresenta dificuldades de memorização, aprendendo um dia e parecendo esquecer no seguinte: “*Então, para mim, é interessante. Eu também utilizo jogos, como o jogo da memória, para auxiliar nessa assimilação, né, de reter a informação. Também faço uso desses tipos de materiais*” (Professora 1).

Esta situação demonstra a aplicação de estratégias sugeridas por Perpetuo (2020) para promover o desenvolvimento dos alunos. Os jogos pedagógicos mencionados representam recursos valiosos que estimulam habilidades cognitivas, linguísticas e sociais nas crianças.

Ao proporcionar uma abordagem lúdica e interativa para o ensino, os jogos de letras e figuras engajam os alunos, de forma participativa. A manipulação das peças permite o desenvolvimento de habilidades de identificação de letras, associação entre letras e palavras e a formação de palavras, além de contribuir para a compreensão da relação entre símbolos e sons.

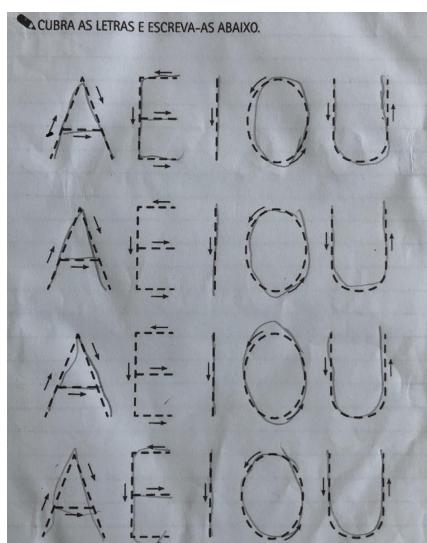
No entanto, é importante salientar que, embora os jogos pedagógicos sejam eficazes, é necessário antes de tudo, ter clareza dos objetivos que se pretende atingir com esses recursos e refletir para que eles servem para a partir disso garantir uma variedade de atividades e recursos que atenda às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Portanto, é recomendável que a professora incorpore outras estratégias sugeridas por Perpetuo (2020), como o uso de alfabeto móvel, atividades de produção de escrita, desenvolvimento de processos mentais e leitura de histórias.

Ao combinar diferentes recursos e estratégias pedagógicas, a professora pode criar um ambiente de aprendizagem mais rico e estimulante, promovendo o

desenvolvimento integral dos alunos e favorecendo a participação ativa dele no processo de alfabetização.

Embora o trabalho com material concreto seja importante no processo de aprendizagem da criança com DI, a descontextualização dos jogos, serve mais para entretenimento que para o desenvolvimento das potencialidades das crianças. Se o recurso não proporciona desafios significativos para a criança, a utilização do mesmo deve ser repensada. Portanto, o professor precisa estar atento e não restringir seu ensino, com o embasamento de que o ensino requer planejamento, direcionamento e intencionalidade. Especificamente para crianças com deficiência, é necessário um cuidadoso preparo dos materiais utilizados, das explicações oferecidas, das atividades planejadas e do tempo dedicado a elas. Embora o trabalho com materiais concretos seja importante para a aprendizagem de alunos com DI, ele deve ser apenas o primeiro passo em direção ao pensamento abstrato (Bondezan, 2012). Outra atividade proposta como atividades adaptadas para alunos com DI está apresentada na Figura 5.

Figura 5 - Atividade de traçado de vogais



Fonte: Acervo da autora (2024).

Ao realizar atividades que envolvem o traçado das vogais, para a criança com dificuldades de aprendizagem, é considerável refletir sobre qual habilidade estamos realmente desenvolvendo com a criança. Além disso, é importante questionar qual atividade está sendo proporcionada aos demais estudantes, durante essa prática.

Estamos, de fato, promovendo a inclusão ou ainda estamos contribuindo para um processo de segregação?

A concepção de inclusão pressupõe a eliminação da discriminação e o trabalho conjunto de todos os alunos (Mantoan, 2003). Martins (2021), por sua vez, destaca a importância de se adotar estratégias metodológicas específicas, voltadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, visando estimular o desenvolvimento de habilidades e potencialidades deles. A autora propõe métodos que enfatizam a autonomia, a confiança e a criatividade dos alunos, conferindo a eles um papel ativo, em sua trajetória de aprendizado.

Conforme apontado por Mantoan (2017), é fundamental rejeitar adaptações simplificadoras e reconhecer a natureza multiplicativa da diversidade. Destacamos a importância de evitar abordagens simplistas na inclusão educacional, que tendem a homogeneizar as necessidades e características dos alunos com diversidade. Reconhecer a natureza multiplicativa da diversidade significa compreender que cada aluno é único, com as próprias habilidades, desafios e formas de aprender. Portanto, é fundamental adotar práticas pedagógicas e adaptações curriculares que considerem essa multiplicidade, promovendo um ambiente inclusivo que valorize e respeite as diferenças individuais. Isso implica em proporcionar suportes adequados e estratégias e recursos diferenciados para atender às necessidades específicas de cada aluno, garantindo, dessa maneira, educação de qualidade para todos.

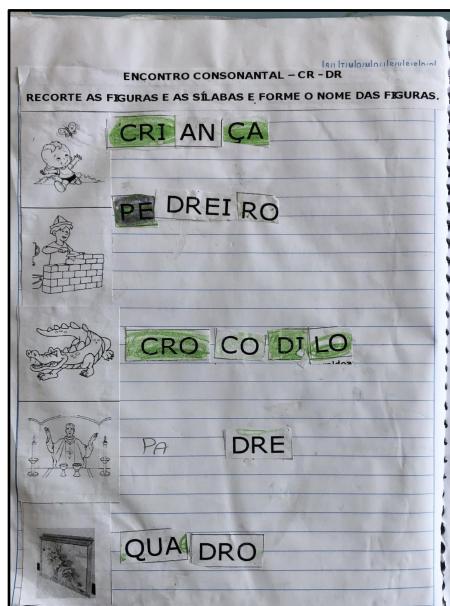
Diante da situação, as afirmações dos autores Matos e Mendes (2014) e de Benitez et al. (2017) ganham relevância, ao destacar a importância de se considerar a capacidade de aprendizagem dos alunos com DI e oferecer a eles atividades que promovam desafios adequados ao desenvolvimento. A atividade apresentada na Figura 5, na qual o estudante apenas sobre os tracejados das vogais, parece não oferecer estímulos cognitivos significativos para o aluno com DI, pois não promove o desenvolvimento de habilidades, de forma adequada.

Nesse contexto, as afirmações dos autores destacam a necessidade de adaptar os currículos de acordo com as habilidades e necessidades individuais dos alunos com DI, fornecendo a eles atividades desafiadoras e adequadas ao nível de desenvolvimento. Além disso, ressaltam a importância de oferecer diferentes modos de compensação e instrumentos adaptativos que contribuam para a superação das dificuldades desses estudantes.

Portanto, diante da situação apresentada, fica evidente a importância de se repensar e replanejar as estratégias pedagógicas utilizadas, buscando propostas que estimulem o aluno com DI de forma mais eficaz, considerando suas potencialidades e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e significativo.

Quanto ao trabalho desenvolvido com o aluno com DI, a Professora 6 apresentou atividades de divisão silábica, atividade comum para alunos em processo de alfabetização (Figuras 6 e 7).

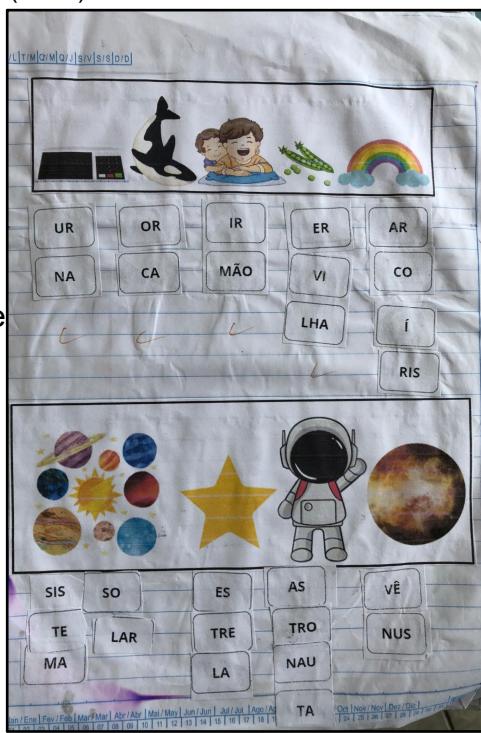
Figura 6 - Atividade de escrita



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 7 - Atividade sílaba

de escrita com R no final de



Fonte: Acervo da autora (2024).

Morais (2012) destaca algumas das variações cognitivas possíveis, ao realizar diferentes tarefas relacionadas às partes das palavras, como pronunciá-las em voz alta, separá-las, juntar ou separar partes relacionadas, e reconhecer segmentos sonoros em diferentes posições da palavra. O autor enfatiza a importância de a escola investir em práticas que envolvam reflexões fonológicas. Segundo Santos et al. (2008), reflexões fonológicas referem-se à capacidade de compreender e de refletir conscientemente sobre as propriedades dos sons da fala e suas unidades constituintes, incluindo a habilidade de segmentar a linguagem oral em componentes menores, como sentenças em palavras, palavras em sílabas e sílabas em fonemas.

Para que as crianças sejam capazes de segmentar palavras em sílabas, é necessário que compreendam os sons que compõem as palavras. Nesse sentido, conforme afirma Soares (2020), segmentar palavras em sílabas é uma estratégia eficaz. Nesse sentido, a autora descreve atividades que devem ser realizadas com crianças em processo de alfabetização:

- as crianças segmentam oralmente uma palavra em sílabas, batendo palma para cada sílaba;
- proposta uma palavra, as crianças caminham, na sala de aula ou no pátio, fazendo cada passo corresponder a uma sílaba que pronunciam oralmente;
- [...] propostas duas palavras de tamanhos diferentes (como elefante e zebra, o nome de duas crianças, como Mariana e Pedro), as crianças

segmentam, oralmente, cada uma em sílabas, comparam o número de se palmas ou de passos das palavras e identifica qual das duas é a maior e qual é a menor;

- as crianças recebem uma página com figuras de animais, objetos, etc., pronunciam oralmente a palavra que dá nome a figura e fazem, abaixo ou ao lado, um tracinho para cada sílaba da palavra; [...] (Soares, 2020, p. 85).

Soares (2020) apresenta diferentes sugestões de atividades para a segmentação de palavras em sílabas nas crianças, as quais envolvem tanto a pronúncia oral das palavras quanto ações físicas, como bater palmas ou dar passos correspondentes a cada sílaba. Além disso, as crianças são incentivadas a comparar o número de sílabas em palavras diferentes, o que promove não apenas a segmentação, mas também a comparação e a análise.

A sugestão, que envolve associar traços a cada sílaba da palavra, oferece uma abordagem visual para a segmentação, o que pode ser útil para crianças com DI, pois elas aprendem de maneira mais eficaz por meio de estímulos visuais. Essas atividades proporcionam uma variedade de estratégias para ajudar as crianças com DI a desenvolver habilidades de segmentação de palavras, de forma lúdica e envolvente.

Para além da instrução sobre a grafia e a memorização das letras, Silva (2018) destaca a relevância de trabalhar sobre a linguagem escrita, reconhecendo que o processo de amadurecimento, nessa atividade, vai além de meras destrezas motoras e memorização, demandando também significado e relação com o contexto cotidiano. Tais abordagens têm como objetivo criar um ambiente de aprendizado inclusivo e significativo para crianças com DI, promovendo tanto o desenvolvimento da escrita quanto a compreensão mais ampla da linguagem escrita.

Para que a adaptação curricular seja feita, precisa-se considerar a demanda de cada aluno, suas potencialidades e limitações (Benitez et al., 2017). Além disso, a adaptação curricular não pode ser entendida como pretexto para o empobrecimento do currículo do aluno com DI, simplificando as atividades, sem pensar no cunho pedagógico que elas adotam. Outro ponto é que a atividade, apesar de adaptada, não deve fugir ao contexto educacional em que está inserida, ou seja, deve dialogar com as atividades dos demais alunos, na mesma situação pedagógica.

Na entrevista, questionamos as professoras quanto aos recursos disponibilizados pela escola e a eficiência destes. No geral, as professoras apontam

que as escolas dispõem de vários recursos pedagógicos, conforme as falas das professoras:

*Os materiais que a escola oferece são suficientes, nós temos jogos, temos material Dourado. Tem inúmeros materiais que eu posso utilizar com ela né que quando há necessidade e atende a necessidade dela* (Professora 1).

*Acredito que os recursos são suficientes, tem bastante jogos disponíveis entre outros* (Professora 6).

Apenas a Professora 4 relata ter elaborado jogos para empregar no ensino de seu aluno. A Professora 5 também observa que, além dos recursos fornecidos pela instituição de ensino, existem jogos, na sala de recursos multifuncionais, à disposição de todos os educadores. Em suas palavras: “*Em nossa instituição de ensino, dispomos de jogos e diversos outros materiais na sala de recursos multifuncionais*” (Professora 5).

O estudo de Vigotski (2003) ressalta a importância dos jogos na aprendizagem das crianças; o autor enfatiza que a ação educativa do jogo infantil vai além do entretenimento, pois as crianças se envolvem em uma rede de regras complexas. Ao participar desses jogos, elas aprendem não apenas a obedecer a essas regras, mas também a influenciar o comportamento dos outros e a agir dentro dos limites estabelecidos pelo jogo. Portanto, os jogos são úteis na aprendizagem das crianças com DI, pois proporcionam um ambiente estruturado no qual elas podem desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais, de forma lúdica e interativa. Ao destacar o uso de jogos digitais como recurso adicional em suas práticas pedagógicas, a ação das professoras alinha-se com a teoria Histórico-Cultural, que enfatiza a fundamental importância do contexto social e das interações sociais na aquisição de conhecimentos.

Esses jogos são principalmente acessados por meio de dispositivos como Chromebooks, oferecendo uma alternativa tecnológica para envolver os alunos com DI, no processo de alfabetização. Eles consistem em atividades de leitura e escrita, caça-palavras com imagens e jogos para formar palavras. As professoras acessam os jogos on-line e todos os alunos da sala participam juntos dessas atividades, em duplas ou trios. Nas Figuras 8, 9 e 10, observamos a reprodução da imagem dessas atividades.

Figura 8 - Jogo digital Acerte o vagão



Fonte: Rede Pedagógica Colaborativa Digital - Secretaria Municipal de Umuarama (2023)

Figura 9 - Jogo digital G/GU e som nasal



Fonte: Rede Pedagógica Colaborativa Digital - Secretaria Municipal de Umuarama (2023)

Figura 10 - Jogo digital Desvendando enigma



Fonte: Rede Pedagógica Colaborativa Digital - Secretaria Municipal de Umuarama (2023)

Os jogos digitais mencionados pelas professoras são elaborados pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, de acordo com os conteúdos de língua portuguesa que estão sendo trabalhados na semana, como uma forma de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem “[...] a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade” (Umuarama, 2020, p.7).

Com a presença de inovações tecnológicas e maior democratização de tecnologias digitais, a atuação do professor é fundamental para alcançar bons resultados (Oliveira e Silva, 2022). A tecnologia, sem a interação do professor, é nula, sendo a mediação tecnológica a base para a atuação docente. Segundo Oliveira e Silva (2022), o uso de recursos tecnológicos pode possibilitar as interações entre professor e aluno, aluno e aprendizagem. Por meio da mediação, o professor apresenta o conteúdo ao aluno e o auxilia a compreender as informações, levando-o a produzir conhecimento. Os jogos devem ser considerados pelo professor como mais uma estratégia a agregar em sua prática pedagógica, vinculados diretamente aos conteúdos ministrados em sala de aula e aos objetivos de aprendizado para cada aluno (Martins, 2021).

O uso das tecnologias não deve ser aleatório, de maneira que o professor precisa conhecer a ferramenta, apropriar-se e planejar o uso de cada uma delas com os estudantes. O uso democrático das ferramentas tecnológicas, como as TDIC, demanda o acesso de alunos com deficiência, porque falar em democracia é garantir acesso escolar a todos. De acordo com Vigotski (2003), a criança aprende a partir de seus interesses, portanto o ponto de partida para ensinar algo a elas deve ser seus próprios interesses.

As salas de recursos multifuncionais é outro recurso disponível nas escolas para atender os alunos com DI. Criadas como espaços destinados ao atendimento educacional especializado, complementam o ensino regular. Equipadas com recursos pedagógicos, tecnológicos e materiais específicos, essas salas são

coordenadas por professores com formação em Educação Especial (Oliveira; Prieto, 2020). Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a referida política enfatiza a importância da inclusão escolar e preconiza a oferta do AEE, de forma complementar ao ensino regular.

A participação dos alunos nas salas de recursos multifuncionais e a colaboração entre os professores podem variar, de acordo com cada contexto escolar. De acordo com as informações fornecidas pelas professoras entrevistadas, observamos que a maioria dos alunos está matriculada e frequenta as salas de recursos multifuncionais. A Professora 3, a Professora 4 e a Professora 5 (um aluno frequenta; enquanto outro está matriculado, mas não frequenta), a Professora 6 e a Professora 1 afirmaram que os alunos estão matriculados e participam das atividades nessas salas. No entanto, a Professora 2 mencionou que o aluno não está matriculado na SRM. Segundo a professora, o motivo desse aluno não estar matriculado é a falta do laudo médico, e que ele está matriculado em um programa de reforço escolar em horário contraturno na mesma instituição; apesar de ser inscrito no programa, o aluno não o frequenta.

A informação apresentada pela Professora 2 está em desacordo com a Nota Técnica nº 04/2014 e o Decreto nº 7.611/2011, ambos publicados pelo MEC. De acordo com esses documentos, o laudo médico, ou declaração, não é obrigatório para iniciar os encaminhamentos necessários ao melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2014):

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário (Brasil, 2014, p. 3).

Quanto à Orientação Administrativa e Pedagógica nº 01/2024, disponibilizada no portal pedagógico do município de Umuarama, no que se refere à avaliação do aluno com DI para inserção em SRM, reporta que a “[...] avaliação pedagógica deve ser realizada pelo docente da SRM e/ou coordenador pedagógico da escola e

complementada por avaliação psicológica indicando a deficiência, acompanhada ou não de laudo médico" (Umuarama, 2024a, p. 5). Assim, a avaliação tem como objetivo investigar os fatores que influenciam no processo de aprendizagem do aluno e fornecer bases para o planejamento e a organização do trabalho do professor, a fim de intervir no processo pedagógico, correspondendo às necessidades do educando.

Essas informações destacam a importância da matrícula dos alunos nas SRM, pois indica que eles têm acesso ao atendimento educacional especializado oferecido nesses espaços. Além disso, a colaboração entre os professores garante o apoio necessário aos alunos com DI, promovendo uma Educação Inclusiva.

O ensino colaborativo é enfatizado por Amorim e Araújo (2018) como essencial para promover a articulação eficaz entre os professores de AEE e os professores de sala de recursos multifuncionais. Nas entrevistas com as professoras, observamos uma variedade de experiências em relação ao ensino colaborativo na escola. Algumas professoras destacaram a importância e a eficácia dessa prática, enquanto outras apontaram desafios e obstáculos que dificultam sua implementação.

A Professora 3 enfatizou a importância do trabalho colaborativo, destacando que a troca de experiências entre os professores resulta em benefícios significativos para o ensino e aprendizado. Por conseguinte, em alguns casos, o trabalho colaborativo pode estar presente e ser valorizado como estratégia.

No entanto, a Professora 4 relatou uma situação em que a professora da SRM não está aberta ao diálogo e não compartilha experiências ou atividades realizadas. Esse tipo de situação sugere falta de colaboração e comunicação entre os professores, o que pode dificultar a implementação de práticas colaborativas. A falta de comunicação e compartilhamento de informações pode prejudicar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e a implementação de um ensino inclusivo.

Por outro lado, a Professora 5 destacou uma parceria positiva com a professora de apoio, descrevendo-a como "maravilhosa" e enfatizando a colaboração mútua na elaboração e implementação de estratégias para adaptar as aulas às necessidades dos alunos.

Já a Professora 6 mencionou que a dificuldade de comunicação com a professora da SRM ocorre em razão de horários de trabalho diferentes. Isso indica

que questões logísticas, como horários de trabalho conflitantes, podem ser um obstáculo para o trabalho colaborativo.

As informações apresentadas pelas professoras em relação ao trabalho colaborativo com as professoras das SRM não se alinham com a Orientação Administrativa e Pedagógica nº 01/2024, ao atribuir ao professor especialista que atende em SRM as seguintes funções:

**3.3.5** Colaborar com o docente do ensino comum na elaboração do Plano Educacional Individualizado – PEI, visando o acesso ao currículo do ano de matrícula do estudante.

**3.3.6** Acompanhar e monitorar os avanços pedagógicos do estudante no contexto de sala de aula do ensino comum.

**3.3.8** Orientar os docentes do ensino comum e as famílias sobre o desenvolvimento do estudante e os recursos utilizados por ele.

**3.4.4** Trabalhar de forma colaborativa com os docentes do ensino comum, dividindo a responsabilidade do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e estilos de aprendizado para favorecer o acesso e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Planejar de forma colaborativa procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais (Umuarama, 2024, p. 3 e 4).

As funções do professor da SRM são fundamentais para assegurar a inclusão e o progresso educacional de estudantes com deficiência. Com o trabalho colaborativo entre o professor de AEE e o docente do ensino comum na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), é possível adaptar o currículo às necessidades específicas de cada aluno. Além disso, o acompanhamento e monitoramento dos avanços pedagógicos na sala de aula comum ajudam a identificar áreas que necessitam de intervenções adicionais.

O trabalho colaborativo entre o professor da SRM e os docentes do ensino comum é vital, pois divide a responsabilidade do ensino, considerando as especificidades, ritmos e estilos de aprendizado, à medida que favorece a criação de um ambiente inclusivo. Planejar procedimentos de ensino em conjunto permite um atendimento mais eficaz às necessidades dos estudantes com DI. A atuação docente deve ocorrer de maneira colaborativa, com um trabalho em equipe voltado à superação da exclusão e à promoção de um ensino de qualidade (Costa, 2021).

Em suma, os dados sugerem que o trabalho colaborativo na escola pode variar, dependendo do contexto específico e das relações interpessoais entre os professores. Enquanto algumas parcerias colaborativas acontecem sem tanta

complexidade, outras enfrentam desafios de comunicação e colaboração. Isso ressalta a importância de se promover uma cultura de colaboração e de se facilitar a comunicação entre os profissionais da educação para garantir o sucesso do ensino colaborativo.

Conforme destacado anteriormente, o ensino colaborativo requer um bom relacionamento interpessoal, flexibilidade, comunicação eficaz e empatia entre os profissionais envolvidos. A construção dessa relação empática demanda tempo, planejamento e estabelecimento de metas compartilhadas. Além disso, os professores precisam gerenciar suas atividades conjuntas, realizar apresentações e discussões sobre novas estratégias e contar com apoio administrativo para implementar o modelo de ensino colaborativo, de forma equitativa e respeitosa (Amorim e Araújo, 2018).

Educar para a diversidade caracteriza-se como uma prática desafiadora, exigindo conhecimentos diversificados. A pesquisa aponta que não há cultura de trabalho colaborativo nas escolas, destacando a necessidade de mudanças para estabelecer a colaboração entre os profissionais envolvidos na escolarização dos educandos. Em vista disso, essa reconfiguração é fundamental para a troca de experiências e o planejamento colaborativo, por sua vez, apresenta-se como estratégia para garantir o acesso ao currículo e a aprendizagem de todos os estudantes.

Lima *et al.* (2023) apontam que o trabalho individualizado não apresenta resultados satisfatórios no ensino e na aprendizagem dos estudantes com deficiência. As autoras referem-se ao planejamento colaborativo como metodologia capaz de articular os saberes do ensino comum com as práticas e habilidades do ensino especial. Para tanto, esse propósito só será efetivado, segundo as autoras, com a parceria e o trabalho colaborativo no qual o professor do ensino comum, que conhece o currículo, e o AEE, que detém o conhecimento das práticas e estratégias de diferenciação curricular, trabalhem juntos. Mediante essa colaboração, assegura-se que alunos PAEE alcancem melhores resultados.

De acordo com Giraldi e Capellini (2015), essas condições incluem a participação ativa da equipe gestora, uma estrutura que facilite o planejamento e a resolução de problemas cotidianos, canais efetivos de comunicação entre os profissionais, a manutenção de um ambiente de trabalho agradável, registros

coerentes das decisões tomadas, compartilhamento de linguagem e conhecimento, e planos de ação flexíveis que se adaptem às características do contexto escolar. O objetivo é integrar todos os envolvidos no processo escolar em uma abordagem colaborativa, na qual cada membro da equipe contribui com suas habilidades e conhecimentos para melhor atender às necessidades dos alunos com deficiência.

As professoras forneceram uma variedade de relatos sobre a aprendizagem dos alunos com DI, refletindo diferentes experiências e desafios enfrentados no ambiente escolar. Algumas destacaram o progresso e a evolução dos alunos ao longo do tempo, enfatizando a importância de um ambiente acolhedor e de apoio para o desenvolvimento significativo. Outras, por sua vez, mencionaram desafios específicos enfrentados pelos alunos, como preferência por atividades lúdicas, dificuldades emocionais e regressões temporárias na aprendizagem:

[...] *ela evoluiu bastante desde o começo do ano e ela tem muita vontade então né ela vai no tempinho dela mas ela tá sempre evoluindo lógico que às vezes acontece né de regredir um pouquinho mas ela é um pouco já recupera né que esse oscilar também é comum de todas as crianças nessa fase né então assim eu fico muito feliz com a evolução dela com o desenvolvimento* (Professora 1).

*Desafios na aprendizagem, incluindo preferência por atividades lúdicas, leitura, e interesse em Educação Física* (Professora 2).

[...] *mesmo com as dificuldades os alunos apresentam avanço na aprendizagem* (Professora 3).

*O aluno tem capacidade, mas devemos desenvolver um trabalho de maneira que o aluno se sinta pertencente ao conteúdo que está sendo trabalhado e um ambiente acolhedor, para que tudo tenha um resultado significativo e qualitativo* (Professora 4).

*A aluna ganhou um irmão há pouco tempo, observamos que quanto a aprendizagem ela regrediu e muitas vezes chegava nervosa na sala de aula reclamando de fatos ocorridos em casa* (Professora 5).

*Ter muita paciência e ser motivadora porque sinto que o aluno desiste fácil durante a realização das atividades* (professora 6).

Podemos observar que os relatos das professoras ressaltam a necessidade de uma abordagem pedagógica que leve em consideração não apenas as reações visíveis do comportamento dos alunos, mas também as orientações subjacentes que influenciam essas reações. Em relação ao estudo de Vigotski (2003), sobre a importância da orientação na aprendizagem, é fundamental destacar que os

professores prestem atenção ao ritmo e ao interesse dos alunos, organizando o material de ensino, de forma a corresponder ao nível de atenção e à compreensão dele. Além disso, é essencial reconhecer que a distração não deve ser encarada como obstáculo, mas sim como oportunidade para compreender e adaptar a abordagem de ensino, de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

Dessa forma, os relatos das professoras destacam a importância da orientação adequada no processo educativo, tanto para garantir o engajamento dos alunos quanto para promover um aprendizado significativo. O estudo de Vigotski (2003) ressalta que a orientação desempenha papel primordial, mesmo em processos considerados mecânicos, como a memória e a repetição, demonstrando a relevância de uma abordagem pedagógica que considere a individualidade e as necessidades dos alunos em sala de aula.

A próxima seção apresenta o conteúdo do e-book, produto educacional desenvolvido para oferecer orientações e estratégias pedagógicas voltadas para professores do Ensino Regular que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco especial no terceiro ano, visando apoiar estudantes com DI em processos de alfabetização e letramento. Baseado no princípio de que a Educação Inclusiva é um direito de todos os estudantes, este material busca fornecer uma compreensão prática sobre como promover uma aprendizagem inclusiva.

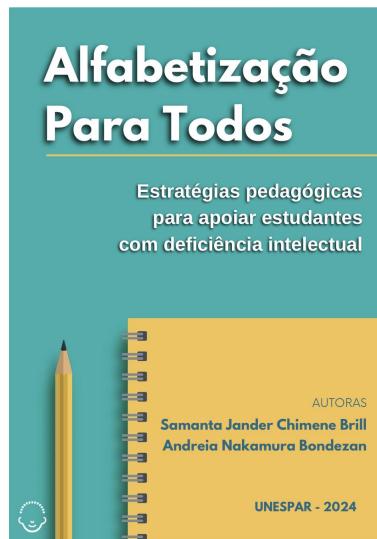
## 5 DELINEAMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL

### 5.1 TÍTULO DO RECURSO

O recurso educacional proposto é um e-book, intitulado "*Alfabetização para Todos: Estratégias Pedagógicas para Apoiar Estudantes com Deficiência Intelectual*", voltado para as especificidades de alunos com DI no processo de alfabetização. Criado para professores que atuam no ensino regular, o e-book oferece discussões

sobre essa etapa do desenvolvimento, com o objetivo de apoiar estudantes que enfrentam desafios devido à DI. O foco está no contexto da sala de aula inclusiva, onde a diversidade de necessidades individuais é uma realidade constante. A Figura 2 reproduz a capa desse material.

Figura 2 - Capa do e-book Alfabetização para Todos: Estratégias Pedagógicas para Apoiar Estudantes com Deficiência Intelectual



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

## 5.2 DESCRIÇÃO DO RECURSO

O e-book foi desenvolvido para oferecer orientações e estratégias pedagógicas para professores do Ensino Regular que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco especial no terceiro ano, para apoiar estudantes que possuem DI, em processos de alfabetização e letramento. O material tem como base a ideia de que a Educação Inclusiva é um direito de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educativas individuais.

O capítulo 1, Inclusão escolar, aborda a Educação Inclusiva como um compromisso global para garantir oportunidades educacionais a todas as crianças, não obstante suas capacidades ou limitações (Brasil, 1997). A atenção às crianças com DI é destacada como área fundamental dentro da Educação Inclusiva. O capítulo enfatiza a importância de uma compreensão sobre o que é DI, com base nos padrões internacionais, para apoiar esses alunos de maneira eficaz em sala de

aula. A inclusão é vista como um processo contínuo, fundamentado na valorização das habilidades individuais e na promoção do acesso universal à educação (Silva; Pedro; Jesus, 2017).

Para que a Educação Inclusiva seja efetiva, é necessário adotar uma abordagem interativa e integral, focada em fornecer uma educação de qualidade que atenda à diversidade de estudantes. Isso inclui garantir que todos os alunos, tenham a oportunidade de desenvolver suas funções psicológicas superiores e aplicar os conhecimentos adquiridos no cotidiano (Vigotski, 2010). A abordagem é fundamentada na perspectiva social, que reconhece que o desenvolvimento pessoal é influenciado tanto pelo indivíduo quanto pelas interações sociais ao seu redor.

No capítulo 2, Entendendo a Deficiência Intelectual, apresentamos que a DI se caracteriza por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e que afeta a capacidade da pessoa para aprender, resolver problemas e lidar com as demandas da vida diária. A DI manifesta-se antes dos 18 anos e pode variar de leve à profunda (DSM-V, 2015). Também apresenta a Educação Inclusiva e Apoio à DI, em destaque, concentra-se em fornecer a todos os alunos um ambiente de aprendizado que atenda às necessidades individuais deles. Desse modo, para alunos com DI, os educadores devem considerar suas habilidades e potencial; criar estratégias pedagógicas que promovam o sucesso de todos os alunos.

No capítulo 3, A importância da alfabetização e do letramento no desenvolvimento intelectual da criança, abordamos a evolução do conceito de alfabetização, segundo Soares (2012), ao afirmar que inicialmente se concentrava apenas na aquisição da leitura e da escrita. Hoje, a alfabetização é vista como processo de apropriação da escrita, envolvendo habilidades cognitivas e linguísticas. O letramento, por sua vez, vai além da decodificação, englobando o uso dessas habilidades em contextos sociais (Soares, 2020). Ser letrado significa participar ativamente das práticas sociais de leitura e escrita, visão essa integrada à alfabetização e ao letramento. A autora enfatiza a importância de se desenvolver habilidades técnicas e sociais.

No capítulo 4, Estratégias Pedagógicas para Alfabetização, apresentamos estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas no processo de alfabetização de estudantes com DI, incluindo-se o uso de materiais visuais, leitura de diversos

gêneros textuais, jogos, histórias e atividades práticas. O capítulo em questão subdivide-se em cinco seções:

a) Adaptações e Individualização

Essa seção apresenta a compreensão da Educação Inclusiva como um processo dinâmico e ativo e refere-se à necessidade de estratégias especializadas na promoção da aprendizagem de alunos com DI. A garantia de acesso ao currículo e à promoção de um ambiente educacional acolhedor são fundamentais, mas a adaptação e a personalização de estratégias pedagógicas tornam-se imperativas quando se trata da DI (Budel; Meier, 2012).

b) Mediação pedagógica

A mediação pedagógica, apresentada conforme Paixão (2018), destaca a importância do papel do professor no processo educacional, ressaltando a relação dialógica, o uso de ferramentas e conceitos na intervenção pedagógica. Effgen (2012) destaca a abordagem coletiva e colaborativa como fundamental, demandando a organização de interações e atividades, de maneira a proporcionar a cada aluno confrontos constantes com situações didáticas mais significativas.

c) Trabalho colaborativo

A colaboração entre professores, pais e profissionais de apoio é essencial para o sucesso dos estudantes com DI. Nessa seção, exploramos como estabelecer colaborações eficazes e destacamos a importância da comunicação entre os profissionais que atuam com essas crianças no ambiente escolar. Segundo relatos das professoras entrevistadas, a troca de experiências é valiosa e tem gerado resultados positivos no processo educacional desses alunos.

d) Práticas - Instrumentos - Tecnologias

A utilização de metodologias ativas, como a gamificação, é uma ferramenta que pode favorecer a inclusão de alunos com DI, promovendo o protagonismo do aluno no desenvolvimento das atividades. É importante destacar que essas metodologias devem partir de atividades práticas de interesse do aluno. No entanto, a tecnologia, por si só, não garante a inclusão; é a mediação do professor, aliada a esses recursos, que pode realmente promover a inclusão de alunos com deficiência. Nessa seção, apresentamos uma lista de recursos úteis, incluindo materiais de leitura recomendados, sites e organizações que oferecem suporte à Educação Inclusiva. Além disso, ressaltamos a importância de fornecer suporte prático aos

professores, por meio de formação contínua alinhada com a realidade, condições de trabalho adequadas e apoio sistemático da gestão escolar, para fomentar o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Por fim, apresentamos as referências utilizadas na elaboração deste e-book.

Esse e-book é uma ferramenta para professores que desejam criar ambientes de aprendizado inclusivos e apoiar o desenvolvimento acadêmico e social de todos os estudantes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procuramos compreender as práticas pedagógicas inclusivas adotadas por professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental no processo de alfabetização de crianças com DI. As entrevistas revelaram uma diversidade de estratégias focadas na personalização do ensino e na mediação pedagógica, baseada na perspectiva Histórico-Cultural. A mediação, com recursos adaptados e atividades personalizadas, foi enfatizada como ferramenta essencial para favorecer o desenvolvimento cognitivo e a inclusão desses estudantes. A criação de um ambiente acolhedor e a relação dialógica entre professores e alunos mostraram-se fundamentais para a efetividade dessas práticas inclusivas.

As professoras destacaram o uso de várias estratégias para superar os desafios na alfabetização de crianças com DI, incluindo adaptações curriculares, como a adequação do conteúdo para atender às especificidades dos alunos, utilizando recursos como jogos pedagógicos, materiais concretos, e tecnologia digital de forma lúdica e significativa. Ambiente acolhedor e relação afetiva com a criação de um ambiente emocionalmente positivo, onde as individualidades são valorizadas e as necessidades dos alunos são atendidas, promovendo o engajamento e o desenvolvimento dessas crianças. E recursos e intervenções pedagógicas que incluem o uso de jogos pedagógicos e materiais acessíveis, que promovem a aprendizagem de forma conectada ao contexto do aluno, reforçando a importância do uso de recursos concretos e didáticos específicos para promover a inclusão efetiva.

Os conceitos de DI e inclusão escolar foram abordados sob uma perspectiva inclusiva e integradora. A DI é caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e na adaptação comportamental, mas com possibilidades amplas de desenvolvimento por meio de práticas pedagógicas adequadas. A Educação Inclusiva, neste contexto, enfatiza a importância de reconhecer as particularidades dos estudantes com DI e responder a essas necessidades com estratégias e currículos adaptáveis que promovam o acesso e a equidade no aprendizado para todos os alunos.

A alfabetização de crianças com DI exige uma abordagem flexível e adaptativa. As professoras entrevistadas demonstraram que, ao adaptar as

atividades e mediar o processo de forma colaborativa, as crianças com DI conseguem avançar no aprendizado. A utilização de atividades fonológicas, de recursos visuais e de atividades lúdicas reforça o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essenciais para o aprendizado da leitura e da escrita. O processo de alfabetização, portanto, vai além da repetição de conteúdos, integrando uma abordagem significativa que prioriza as necessidades e o ritmo de cada aluno.

A pesquisa também trouxe à tona alguns problemas enfrentados no contexto escolar como limitações no atendimento individualizado devido a grande quantidade de alunos por turma, dificultando que os professores ofereçam um atendimento individualizado, importante para o desenvolvimento dos alunos com DI. A carência de trabalho colaborativo é identificada pela falta de diálogo entre professores de sala regular e especialistas, como os professores de SRM, revelando a necessidade de maior colaboração. Além da deficiência na formação continuada, observada pela ausência de formação específica sobre DI e de equipes multiprofissionais de apoio, limitando o uso de estratégias pedagógicas inclusivas e a capacitação dos professores para lidar com as demandas desses alunos.

Para aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas, esta pesquisa propõe a promoção do trabalho colaborativo, incentivando a criação de momentos de troca e discussão entre professores de salas regulares, SRM e equipe gestora. O trabalho colaborativo pode enriquecer o repertório de estratégias inclusivas e contribuir para a melhoria do atendimento aos alunos com DI. Investir em programas de formação continuada e em cursos voltados especificamente à Educação Inclusiva, proporcionando aos professores conhecimento e ferramentas para lidar com a diversidade em sala de aula. Outro ponto é o incentivo ao uso de recursos didáticos acessíveis, como jogos pedagógicos e materiais concretos, que podem potencializar o aprendizado e facilitar a adaptação curricular, respeitando as individualidades de cada aluno.

Concluímos que, para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, é fundamental uma abordagem que valorize as diferenças e ofereça suporte contínuo aos educadores. Com um compromisso colaborativo entre escolas, famílias e políticas públicas, é possível avançar para uma sociedade mais justa e equitativa, onde cada criança tenha oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

## REFERÊNCIAS

- AAIDD. **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.** **Intellectual disability:** definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.
- AGÊNCIA BRASIL. **Brasil investe menos em educação que países da OCDE.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-09/brasil-investe-menos-em-educacao-que-paises-da-ocde>. Acesso em: 16 set. 2023.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-5-TR.** Porto Alegre: Artmed, 2023.
- AMORIM, G. C.; ARAUJO, R. C. T. A inclusão na educação infantil: As faces da itinerância. In: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciela de Fátima da (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 115-128. Disponível em: <<https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2018/07/7ba6db-40f42f3797bf4e7ebf9b0012263417c4.pdf>>.
- ANTUNES, K. C. V. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito.** 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-graduação em educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatística de transtornos mentais:** texto revisado. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Penso Editora, 2017.
- BATISTA, L. A.; CARDOSO, M. D. de O. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em 18 de set. de 2023.
- BAÚ, M. A. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira**, vol. 2, no. 10, 2014, p. 49-57. ISSN 2175-1846.
- BENITEZ, P., GOMES, M. L. C., & BONDIOLI, R. Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 81-93, jan./mar. 2017, 81-93. DOI: 10.4025/psicoestud.v22i1.34674.

BENITEZ, P., GOMES, M., BONDIOLI, R., & DOMENICONI, C. (2017). Mapeamento das estratégias inclusivas para alunos com deficiência intelectual e autismo. **Psicologia em Estudo**, p. 81-93. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/34674> . Acesso em: 20 jun. 2023.

BEYER, H. O. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BÖCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361–380, 2020. DOI: 10.5965/1984317815022019361. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BONDEZAN, A. N. **Educação inclusiva em região de fronteira**: políticas e práticas. (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação). Maringá. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-eseducacao-especial-2091755988/12645-experiencias-educacionais-inclusivas-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade>. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. Lei 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União, Brasília, 24 de abril de 2013**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm). Acesso em: 13 mar. 2024

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Fórum, 2019.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 27 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 27 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais da educação especial na educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 02 de set. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em: 18 de mai. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Departamento de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Data: 23 de janeiro de 2014.

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, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 01 de set. de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020. Dispõe sobre o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual. Brasília: MS, 2020. Disponível em: <deficiencia-intelectual-protocolo-para-o-diagnostico-etiologico.pdf>. Acesso em: 06 ago. de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep 2023.

BRAUN, P; MARIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. In: OLIVEIRA, A.A.S.O; FONSECA, K.A; REIS, M.G. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas.** p. 113-136. Curitiba: CRV, 2018.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T.. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 91, p. 359–379, jun. 2016.

BUDEL, G.C; MEIER, M. **Mediação da aprendizagem na educação especial.** Curitiba: InterSaber, 2012.

CAVALCANTI, L.C.C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** São Carlos. UFSCar, 2012. Dissertação (mestrado). Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf>>. Acesso em: 20

nov. de 2023.

CORCINI, M. A. C. (2016). Educação Especial e sua trajetória histórica e política: uma abordagem crítica através de grupos de discussão. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_edespecial\\_uepg\\_marliaparecidacasprovcorcini.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf). Acesso em 29 ago. 2023.

COSTA, L. G. S. **Estratégias de ensino colaborativo como uma proposta de atendimento educacional especializado - AEE**. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2021.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, n. 52, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, Abr./Jun 2014, p. 257-273. DOI 10.1590/0104-4060.32950.

CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014, p.15-78. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_22\\_p051-059\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf). Acesso em 08 ago. 2023.

DANTAS, L. M. **"É possível mudar?"**: práticas pedagógicas de professores de sala de aula que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. Fortaleza, 2019. Tese (Doutorado em Educação). UFC, 2019.

DECHICHI, C.; FERREIRA, J. M.; DA SILVA, L. C.; **Inclusão educacional e educação especial: múltiplos olhares e diversas contribuições**. Uberlândia, 2013, Vol. 4.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 13 mar. 2024.

DIAS, S. DE S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. DE. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 169–182, abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>. Acesso em: 13 set. de 2023.

DIAS, E. G., & MISHIMA, S. M. (2023). Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. *Sustinere*, 11(1), 402-411.

FARIA, P. M. F. DE ;; CAMARGO, D. DE . As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: uma Revisão Sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 2, p. 217–228, abr. 2018.

EFFGEN, A.P.S. A sala de aula comum e o Atendimento Educacional Especializado: a prática pedagógica como possibilidade de colaboração. In: ALMEIDA, M.L.; RAMOS, I.O. **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012, p. 127-146.

EFFGEN, A.P.S; ALMEIDA, M.L. Bases teórico-metodológicas sustentam nossas propostas: princípios para uma nova/outra prática educativa. In: ALMEIDA, M.L.; RAMOS, I.O. **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012, p. 15-54.

FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **A história das Apaes**. Espírito Santo, 2017. Disponível em: <https://www.apaes.org.br/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FONSECA, G. F. **Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual**: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva. Natal, RN, 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FONSECA, S. C.; CARVALHO-FREITAS, M. N. DE .; OLIVEIRA, M. S. DE . Formas de Avaliação e de Intervenção com Pessoas com Deficiência Intelectual nas Escolas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, p. e0032, 2022.

FONTES, R. S.; PLETSCH, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 79-96.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, M. C. de. **Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. 163 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3036/2190.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 22 nov. 2023.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101–119, jan. 2013.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. ISBN 85-224-3169-8

GIRALDI, L. P. B.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Ensino Colaborativo junto ao Estudante com Altas Habilidades e Superdotação**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2015. Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381389/1/unesp-nead-iep3-redefor-ee-tgd-d14-texto1-2015.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: **Cultura Acadêmica**, p. 65-92, 2012. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas\\_e-book.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf)

GLAT, R., ESTEF, S. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 27, e0184, 157-170. 2021.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.

HALLBERG, S. C. M.; BANDEIRA, D. R. Para Além do QI: Avaliação do Comportamento Adaptativo na Deficiência Intelectual. **Aval. psicol.**, Campinas , v. 20, n. 3, p. 361-368, set. 2021. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712021000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712021000300011&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 13 set. 2023. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2003.19733.10>.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

HUNGARO, E.M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: COSTA, L. G. da S. **Estratégias de Ensino Colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado - AEE**. Bauru, 2021. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Primeiros resultados da amostra de 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Cadastro Central de Empresas 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/umuarama/panorama>>. Acesso em 18 jan. 2024.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S.. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. (org.). **O professor e a educação inclusiva**. Salvador: EDUFBA, 2012. Cap. 1, p. 17-24.

LIBÂNEO, J. C.. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629–650, abr. 2015. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?l#>> Acesso em: 21 de mai. de 2024.

LIMA, D. A. T. V.; PINHEIRO, V. T. B.; SENFF, J. R. G.; SILVA, S. S. C., Planejamento colaborativo e documentação pedagógica como possibilidades para inclusão. **Educação inclusiva: articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI**. Rio de Janeiro: Autografia. p. 205-216. 2023

LIMA, M. F. C.; PLETSCH, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 872-889, 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11918. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11918>. Acesso em: 9 ago. 2023.

MAGALHÃES, R.C.B.P. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. In: MAGALHÃES, R.C.B.P. (org.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livros, p.79-90. 2011.

MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas. **Unicamp**, v. 25, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 11 dez. 2023.

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

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Editora Eduerj, Rio de Janeiro, 2013, p. 49-64.

MARTINS, M. C. F. **Multiplataformas e educação (ME)DE/COM letras, alfabetização, inclusão e conhecimento de mundo**. Curitiba, 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional. 2021.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais**. Repositório UESB, Bahia, 2013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/762/643/1260>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MENDES, G. E. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010. pp. 93-109. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842> Acesso: 10 jun. 2023.

MINAYO, M. C. de S.; Costa, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, 2018. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005002>. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MURR, C. E. FERRARI, G. **Entendendo e aplicando a gamificação [recurso eletrônico]: o que é, para que serve, potencialidades e desafios**. USFC:UAB, 2020

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de vista**. v. 1, n. 1, p. 4-13, junho/dezembro 1999.

OLIVEIRA, A. A., & SILVA, Y. F. de O. (2022). Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, 60(64), 1-25. <https://doi.org/e-28275>

OLIVEIRA, A. A. S. de. Assessment of Students with Intellectual Disabilities Literacy Condition in Inclusive Context. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 23, p. 31, 2015. DOI: 10.14507/epaa.v23.1627. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1627>. Acesso em: 8 mar. 2024.

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

OLIVEIRA, A. A. S. DE. PRIETO, R. G. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 343–360, abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>. Acesso em: 20 de jul. de 2023.

OLIVEIRA, G. P. **Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual**: ensino de leitura em salas de recursos. Tese (Doutorado em Educação Especial) São Carlos: UFSCar, 2011. 114 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2879/3644.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 22 nov. 2023.

PAIXÃO, K. DE M. G. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual**: em cena a linguagem escrita. Tese (Doutorado em educação) Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/items/c1ce39a0-51cf-4e45-b58e-08463214743a>> Acesso em: 22 de nov. de 2023.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S.. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 571–586, out. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>> Acesso em: 20 de mai. de 2024.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PICCOLO, G. M. Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. **Educação em Revista**, v. 38, p. e36926, 2022.

PINO. A. O conceito de mediação semiótica em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano 1991, n. 24, julho, 1991.

PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Poiesis Pedagógica**, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. Catalão-GO, 2014.

PLETSCH, M. D; SOUZA, F.F; ORLEANS, L.F. A diferenciação curricular e o desenho universal como princípios para a Inclusão Escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, 2017.

POKER, R. B.; FERNANDES, J. J.; COLANTONIO, S. Inclusão e formação de professores: análise dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Estadual Paulista. In: POKER, R. B. (org.). **Educação inclusiva: em foco a formação dos professores**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2016. p. 59 - 76.

RAMIRES, E. dos S. DEBATE DE IDEIAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTEGRAÇÃO ESCOLAR OU INCLUSÃO? **Revista Acadêmica Online**. Disponível em: <<https://www.revistaacademicaonline.com/products/debate-de-ideias-sobre-a-educacao-especial-integracao-escolar-ou-inclusao/>>. Acesso em 31 out. 2023.

REBELO, A. S. **A Educação Especial no Brasil**: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014). 200 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. da C. T. dos; MACHADO, R. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. **A escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

SÁ, K. F. C. **Teoria Histórico-cultural**: Elaboração de processos compensatórios da criança com deficiência intelectual. Marília, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, 2022.

SANTOS, D. C. O. Dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 4, p. 935–948, out. 2012.

SANTOS, J. F. Dos; CAVALCANTE, T. C. F Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação

alternativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2023, DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.5349>.

SANTOS, V. B. DOS. et al.. Análise das habilidades de consciência fonológica em crianças de 2<sup>a</sup> série alfabetizadas em diferentes metodologias de ensino. **Revista CEFAC**, v. 10, n. 1, p. 29–37, jan. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/vt8fZKPHpLndqhfzHr7ZCkD/#ModalTutors>. Acesso em: 13 mar. 2024

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733–768, out. 2020.

SILVA, B. M. D. C. da; PEDRO, V. I. D. C.; JESUS, E. M. de. Educação Inclusiva. **Revista Científica Semana Acadêmica**, ISSN 2236-6717, 11/01/2017. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-inclusiva>. Acesso em: 09 set. 2023.

SILVA, C. C.; BORGES, F. T. Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 23, n. 51, p. 245-267, jun./set., 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193554180002.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2023.

SILVA, A. S. **Alfabetização e inclusão**: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual. 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2018.

SILVA, A. W. **Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, Fev. 1985. p. 19-24.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. **Letramento: um tema em três gêneros**, v. 2, p. 27-60, 1998.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, M. B. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, maio/ago., 2019. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672019000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005)>. Acesso em: 30 out. 2023.

SULKES, S. B. **Deficiência intelectual.** MSD Manuals. Avaliado clinicamente em fevereiro de 2022. Disponível em: <<https://www.msdmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/dist%C3%BArios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/defici%C3%A3ncia-intelectual>>. Acesso em: 17 set. 2023.

UMUARAMA. Lei Municipal n. 4440, 2020. Disponível em: <<http://edu.umuarama.pr.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/lei-4440-20.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2024.

UMUARAMA. Prefeitura Municipal de Umuarama. *Secretaria Municipal de Educação.* 2023a. Disponível em: <https://www.umuarama.pr.gov.br/secretaria/educacao#:~:text=A%20Secretaria%20Municipal%20de%20Educação%20conta%20com%2022%20Escolas,de%20Recurso%20Multifuncional%20Tipo%20I>. Acesso em: 18 jan. 2024.

UMUARAMA, Prefeitura Municipal de Umuarama. *Notícias.* 2023b. Disponível em: <https://www.umuarama.pr.gov.br/noticias/filtrar>. Acesso em: 21 de mai. de 2024.

UMUARAMA. *Secretaria Municipal de Educação.* Nota Técnica Nº 001/2024a: **Orienta e estabelece normas para o AEE na SRM.** Disponível em: <http://edu.umuarama.pr.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/001-2024-Orienta-e-estabelece-normas-para-o-AEE-na-SRM.docx.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2024.

UMUARAMA. *Secretaria Municipal de Educação.* Nota Técnica Nº 001/2024b: **Orienta e estabelece normas para o AEE na SRM.** Disponível em: <http://edu.umuarama.pr.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/001-2024-Orienta-e-estabelece-normas-para-o-AEE-na-SRM.docx.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva.** Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Psicología y Pedagogía.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. (Trad). 7º. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia (1997).** Madrid: Machado, 2012.

VIGOTSKI, L. S. (2019). **Obras Completas - Tomo Cinco; Fundamentos de Defectologia.** (Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com

Necessidades Especiais - PEE; revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón). EDUNIOESTE

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** 298.f. Tese de Doutorado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. São Carlos, SP: UFSCAR, 2018.

## APÊNDICE

### Apêndice 1: Autorização do campo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual nº 9.538, de 05/12/2013  
Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019  
CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



#### TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

À Prefeitura Municipal de Umuarama

**Título do projeto:** ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

**Local de pesquisa:** Rede Municipal de Ensino de Umuarama

**Nome do pesquisador responsável:** Samanta Jander Chimene Brill

**Responsável pelo local de realização da pesquisa:** Mauriza Gonçalves de Lima Menegasso

Declaro(amos) que a pesquisadora acima identificada está autorizada a realizar a pesquisa com o título "ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL", e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos. O armazenamento dos dados ocorrerá num período de até 5 anos, contados a partir do ano de 2023. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado junto aos professores de sala de aula regular que atuam no terceiro ano do Ensino fundamental na rede municipal de ensino de Umuarama e que possuem alunos com DI, que aceitarem participar da pesquisa após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, por meio de entrevista, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012; e/ou CNS/MS nº 510/2016 e suas complementares. Após a conclusão da pesquisa, os professores participantes receberão a devolutiva com os resultados obtidos. Esta autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP-UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP-UNESPAR para Instituição (campo de estudo).

Umuarama, 06 de Abril de 2023.

Samanta Jander Chimene Brill

Nome da Pesquisadora responsável

Mauriza G. Lima

Nome do representante/Responsável (Carimbo)

Unespar Campus Paraná – Avenida Gabriel Esperidião, S/N – Sala 202  
Jardim Morumbi, Paraná – PR | CEP: 87.703-000  
Telefone: (44) 3424.0100 | E-mail: cep@unespar.edu.br

Mauriza G. de L. Menegasso  
Secretaria Municipal de Educação  
CPF 929.430.809-00

## Apêndice 2: Termo de aprovação do comitê de ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR 

### PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

**Pesquisador:** SAMANTA JANDER CHIMENE BRILL

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 69103223.9.0000.9247

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.169.503

##### Apresentação do Projeto:

O projeto visa desenvolver uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e de natureza aplicada. A comunidade a ser investigada são quatro escolas municipais de Umuarama que têm matrícula de alunos com deficiência intelectual no 3º ano do ensino fundamental e estão em processo de alfabetização. Pretende-se entender as especificidades da criança com deficiência intelectual no processo de inclusão escolar. Discutir o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual e apresentar as principais estratégias e desafios na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com deficiência intelectual na visão dos professores participantes. Como resultado, pretende-se disponibilizar um material didático digital que sirva de apoio para os professores trabalharem com seus alunos de maneira inclusiva.

##### Objetivo da Pesquisa:

Compreender quais são os desafios para a alfabetização de crianças com deficiência intelectual na visão de professores do Terceiro ano do Ensino Fundamental.

##### Objetivo Secundário:

Entender as especificidades da criança com Deficiência intelectual no processo de inclusão escolar. Discutir o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual. Apresentar as principais estratégias e desafios na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com deficiência

**Endereço:** Av: Gabriel Esperidião s/n sala 20

**Bairro:** Jardim Morumbi

**CEP:** 87.703-000

**UF:** PR **Município:** PARANÁVAI

**Telefone:** (44)99973-4064

**Fax:** (44)3141-4319

**E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.169.503

intelectual na visão dos professores participantes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

As pessoas que participarão das entrevistas podem sentir-se constrangidas em não conseguir dar uma resposta satisfatória. Neste sentido, a pesquisadora buscará formas de amenizar esta situação fornecendo explicações adicionais ou reestruturando a questão. Também, será permitida a desistência da entrevista a qualquer momento pelo participante.

**Benefícios:**

Compreender, na perspectiva de professores, e responsáveis como está acontecendo a alfabetização das crianças com deficiência intelectual no terceiro ano do ensino fundamental anos iniciais, assim, buscar possíveis estratégias inclusivas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Investigação de relevância para o entendimento no contexto educacional da condição de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual e as demandas manifestas para o professor.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

foram apresentados: Carta resposta ao CEP; informações básicas do projeto; roteiro de projeto na plataforma; termo autorização do uso de voz e imagem;TCLE; termo de ciência; questionário, folha de rosto, termo de compromisso. Arquivos revisados

**Recomendações:**

Sem recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora atualizou o arquivo conforme solicitado pela apreciação do CEP Unespar. Sem pendencias.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo “relatório” para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

<b>Endereço:</b> Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20	<b>CEP:</b> 87.703-000
<b>Bairro:</b> Jardim Morumbi	
<b>UF:</b> PR	<b>Município:</b> PARANÁVAI
<b>Telefone:</b> (44)99973-4064	<b>Fax:</b> (44)3141-4319
	<b>E-mail:</b> cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.169.503

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2121907.pdf	04/06/2023 09:50:13		Aceito
Outros	Carta_resposta_Samanta2.pdf	04/06/2023 09:48:49	SAMANTA JANDER CHIMENE BRILL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Roteiro do Projeto na Plataforma2.pdf	04/06/2023 09:47:49	SAMANTA JANDER CHIMENE BRILL	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DE_IMAGEM_E_SOM.pdf	04/06/2023 09:47:14	SAMANTA JANDER CHIMENE BRILL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP2.pdf	04/06/2023 09:45:27	SAMANTA JANDER CHIMENE BRILL	Aceito
Outros	Termodeciencia.pdf	15/05/2023 10:38:14	SAMANTA JANDER CHIMENE BRILL	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Questionario.pdf	13/04/2023 14:54:35	SAMANTA JANDER CHIMENE BRILL	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoAssinada.pdf	13/04/2023 14:45:40	SAMANTA JANDER CHIMENE BRILL	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TermodeCompromisso.pdf	13/04/2023 14:40:48	SAMANTA JANDER CHIMENE BRILL	Aceito

### **Situação do Parecer:**

Aprovado

### **Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PARANAVAI, 07 de Julho de 2023

Assinado por:  
**Willian Augusto de Melo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Gabriel Esperidião s/n sala 20      **CEP:** 87.703-000  
**Bairro:** Jardim Morumbi      **Município:** PARANÁ  
**UF: PR**      **Telefone:** (44)99973-4064      **Fax:** (44)3141-4319      **E-mail:** cep@unespar.edu.br

## Apêndice 3: Termos TCLE e Termo de Autorização de Imagem e Som



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR  
 Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos  
**CEP UNESPAR**

1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Estratégias Inclusivas Para Alfabetização de Crianças com Deficiência Intelectual

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética -

Pesquisador para contato: **Samanta Jander Chimene Brill**

Telefone: **(XX) XXXXX-XXXX**

Endereço de contato: **samanta.brill@gmail.com**

Convidamos *você* a participar de uma pesquisa sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual em fase de alfabetização. Os objetivos estabelecidos são: compreender quais são os desafios para a alfabetização de crianças com deficiência intelectual na visão de professores do Terceiro ano do Ensino Fundamental; entender as especificidades da criança com Deficiência intelectual no processo de inclusão escolar; apresentar as principais estratégias e desafios na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com deficiência intelectual na visão dos professores participantes. Para que isso ocorra *você* será submetido a participação de uma entrevista em horário previamente agendado, por meio de plataforma virtual ou de forma presencial em seu local de trabalho. No entanto, a pesquisa poderá causar a *você* algum constrangimento devido a questões pessoais e, também, relacionadas ao seu trabalho.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a *você*, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também *você* poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

*Você* não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando *você* desejar. Nesse caso, *você* deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.



## Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

### CEP UNESPAR

Este documento que você vai assinar contém duas páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNESPAR (CEP), Unespar campus Paranavaí Avenida Gabriel Esperidião, S/N - Sala 20 Jardim Morumbi, Paranavaí - PR CEP: 87.703-000. Ou contato via e-mail: cep@unespar.edu.br

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Aceito participar de entrevistas, em ser fotografado, gravado e filmado.

SIM  NÃO

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, *Samanta Jander Chimene Brill* declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Assinatura da pesquisadora \_\_\_\_\_

Umuarama, 10 de outubro de 2023.



**Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR**  
**Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos**  
**CEP UNESPAR**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM**

Título do Projeto: Estratégias Inclusivas Para Alfabetização de Crianças com Deficiência Intelectual  
 Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

Pesquisador para contato: **Samanta Jander Chimene Brill**

Telefone: [REDACTED]

Endereço de contato: **samantabrill@gmail.com**

Convidamos *você* a participar de uma pesquisa sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual em fase de alfabetização. Os objetivos estabelecidos são: compreender quais são os desafios para a alfabetização de crianças com deficiência intelectual na visão de professores do Terceiro ano do Ensino Fundamental; entender as especificidades da criança com Deficiência intelectual no processo de inclusão escolar; apresentar as principais estratégias e desafios na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com deficiência intelectual na visão dos professores participantes. Para que isso ocorra *você* será submetido a participação de uma entrevista em horário previamente agendado de forma presencial em seu local de trabalho. No entanto, a pesquisa poderá causar a você algum constrangimento devido a questões pessoais e, também, relacionadas ao seu trabalho.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

CEP UNESPAR (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UNESPAR. Unespar Campus Paranavaí – Avenida Gabriel Esperidião, S/N – Sala 20 – Jardim Morumbi, Paranavaí – PR; CEP: 87.703-000; Telefone: (44) 3424-0100; E-mail: cep@unespar.edu.br).



**Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR**  
**Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos**  
**CEP UNESPAR**

Este documento que você vai assinar contém duas páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNESPAR (CEP), Unespar campus Paranavaí Avenida Gabriel Esperidião, S/N - Sala 20 Jardim Morumbi, Paranavaí - PR CEP: 87.703-000. Ou contato via e-mail: [cep@unespar.edu.br](mailto:cep@unespar.edu.br)

Eu, \_\_\_\_\_, nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, portador da Cédula de identidade RG nº. \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, professor(a) no município de Umuarama, AUTORIZO o uso de minha imagem e voz em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada no **Projeto de Pesquisa ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e voz acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I) home page; (II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, entre outros).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

\_\_\_\_\_, dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.  
 \_\_\_\_\_

(Assinatura)

Eu, *Samanta Jander Chimene Brill* declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

CEP UNESPAR (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UNESPAR. Unespar Campus Paranavaí – Avenida Gabriel Esperidião, S/N – Sala 20 – Jardim Morumbi, Paranavaí – PR; CEP: 87.703-000; Telefone: (44) 3424-0100; E-mail: [cep@unespar.edu.br](mailto:cep@unespar.edu.br)).

## Apêndice 4 - Instrumento de coleta de dados



**Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR**  
**Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos**  
**CEP UNESPAR**

**Linha de pesquisa:** Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

**Professora Orientadora:** Andreia Nakamura Bondezan

**Título do projeto de pesquisa:** Estratégias Inclusivas Para Alfabetização De Crianças Com Deficiência Intelectual

**Questões dirigidas aos professores que trabalham com alunos com deficiência intelectual em processo de alfabetização**

### a. Dados gerais

- 1) Nome: \_\_\_\_\_
  
- 2) Idade: \_\_\_\_\_
- 3) E-mail: \_\_\_\_\_
- 4) Telefone: \_\_\_\_\_

### b. Educação inclusiva

- 1) Qual sua formação?
- 2) Há quanto tempo trabalha como professor?
- 3) Quantos alunos têm em sua sala de aula? Quantos alunos com deficiência intelectual?
- 4) Quem é o aluno com deficiência intelectual hoje matriculado em sua sala de aula? Descrever as características (Idade, possui professor de apoio especializado, interesses, potencialidades)
- 5) Como é a relação entre os alunos de sua sala? Existe aceitação das diferenças?
- 6) Qual sua compreensão sobre deficiência intelectual?
- 7) Em sua graduação havia disciplinas direcionadas à educação inclusiva? Em caso afirmativo, quais conhecimentos aprendidos nessas disciplinas você utiliza hoje em sala de aula?
- 8) Você utiliza algum referencial teórico específico para o planejamento das suas aulas? Qual?

**Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR**  
**Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos**  
**CEP UNESPAR**

- 9) Quais estratégias você utiliza em sala de aula para a alfabetização das crianças com deficiência intelectual?
- 10) Quais são os recursos que são disponibilizados para o trabalho com estes alunos? São suficientes?
- 11) Possui formação na área de educação especial? Você julga que esta formação é importante?
- 12) Quais cursos de formação continuada a secretaria municipal de educação oferece para os professores para o ensino da criança com deficiência intelectual? Como você avalia estes cursos?
- 13) Quais os principais desafios e facilidades você encontra para o atendimento à criança com deficiência intelectual?
- 14) O aluno frequenta a sala de recursos multifuncionais?
- 15) Existe trabalho colaborativo entre você e o professor da sala de recursos? Se sim, descrever como acontece.
- 16) Algum relato acerca da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual que queira deixar.