

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Câmpus de Marília – SP

NEUSA TERESINHA ROCHA DOS SANTOS

**ESTRATÉGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO QUE CONTEMPLAM
ESPECIFICIDADES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS**

MARÍLIA-SP

2022

NEUSA TERESINHA ROCHA DOS SANTOS

**ESTRATÉGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO QUE CONTEMPLAM ESPECIFICIDADES
DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM PRODUÇÕES
CIENTÍFICAS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília.

Linha de pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira.

MARÍLIA-SP

2022

S237e

Santos, Neusa Teresinha Rocha dos

Estratégias para alfabetização que contemplam especificidades de estudantes com deficiência intelectual em produções científicas e diretrizes educacionais / Neusa Teresinha Rocha dos Santos. -- Marília, 2022
140 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Jaima Pinheiro de Oliveira

1. Educação Especial. 2. Deficiência Intelectual. 3. Alfabetização e Letramento. 4. Produções científicas. 5. Diretrizes Nacionais para alfabetização. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: ESTRATÉGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO QUE CONTEMPLAM ESPECIALIDADES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS.

AUTORA: NEUSA TERESINHA ROCHA DOS SANTOS

ORIENTADORA: JAIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). JAIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA (Participação Virtual)
Departamento de Administração Escolar / Universidade Federal de Minas Gerais

Prof(a). Dr(a). AILA NARENE DAHWACHE CRIADO ROCHA (Participação Virtual)
Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). NILSON ROGÉRIO DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). WENDELL FIORI DE FARIA (Participação Virtual)
Departamento Acadêmico de Educação / Universidade Federal de Rondônia

Dr. JOSIANE PEREIRA TORRES (Participação Virtual)
Administração Escolar / UFMG

Marília, 18 de março de 2022



Prof(a.) Dr.(a) Eliane Giachetto Saravali
Coordenadora do PPG em Educação

Aos meus pais, meus amores eternos, Mami (Ilma/Nina) e Papi (Avelino), pela
minha vida, pelos ensinamentos de fé, de luta por dias melhores e pelo olhar
humanizado com as pessoas.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus e a Virgem por oportunizar este momento tão especial em minha vida, dando-me força e proteção na materialização desse estudo, permeada de desafios e dificuldades imprevistas.

Aos meus pais Avelino e Ilma (Nina), pessoas simples, de uma sabedoria grandiosa e de um coração gigante e muito acolhedor.

Ao meu companheiro de vida, Miguel Angel Arenas Rubio, pelo apoio incondicional e pela presença em todas as horas dessa travessia.

Aos meus familiares, principalmente, aos meus irmãos e minhas irmãs, em especial a minha mana Cleiva, pelo carinho e incentivo que, mesmo morando distante, estavam perto do meu coração, muito presente em minha travessia. Vocês são muito importantes em minha vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira, pela dedicação, profissionalismo, acolhimento nos momentos mais difíceis dessa jornada e pelo ser de luz que se constitui. Meu carinho e gratidão.

À amiga, irmã e grande parceira de doutorado Márcia de Fátima Barbosa Correa, muito obrigada por estar sempre me apoiando e auxiliando nos momentos solitários da escrita da tese. Gratidão eterna!

Às amigas Zeneide de Souza e Fátima (Fá) Aguiar tão distante fisicamente, mas sempre presente em momentos que precisei de acalento.

Às amigas e companheiras Márcia Barbosa, Rosa Martins e Sandra Gomes do Grupo de Estudos em Educação, Filosofia Tecnologias (GET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e das lutas por uma educação de qualidade e inclusiva.

Aos Professores Doutores Aila Narene Dahwache Criado Rocha, Nilson Rogério da Silva, Wendell Fiori de Faria e Josiane Pereira Torres pelo aceite em participar da banca de defesa desta tese, em especial ao Prof. Dr. Wendel e à Profa. Dra. Aila pelas contribuições muito importantes na qualificação e na defesa.

Aos Professores Doutores Eduardo José Manzini, Adriana Garcia Gonçalves e Marília Bazan Blanco pelo cordial aceite em fazer parte do processo de defesa da tese como suplentes.

Ao grupo de pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais (DefSen) da Unesp – Marília pelas reflexões e considerações revelantes.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS) pela acolhida, pelos debates pontuais e saberes compartilhados, coordenado pelas Professoras Anna Augusta e Maria Cândida.

Aos colegas de trabalho e companheiros da primeira turma do Programa Dinter IFRO/UNESP: Andreia, Claudia, Cledenice, Dionéia, Fábio, Marcelo, Márcia Barbosa, Márcia Mendes, Mauro, Mônica, Moisés, Raimundo, Silvana, Silvane, Sirley, Sônia e Vanessa.

Às companheiras de morada em Marília-SP: Claudia, Márcia Barbosa e Márcia Mendes, pessoas muito especiais e grandes guerreiras.

Às amigas e companheiras do grupo intitulado “Unidas pelo desespero”, Karen, Simara e Valéria, todas orientandas da Profa. Jáima, pela força e apoio incondicional.

Ao Antonio Netto Junior pela revisão completa de minha tese, pessoa competente e de um trato refinado.

Ao Instituto Federal de Rondônia (IFRO) pelo incentivo dessa formação nesse Programa Dinter IFRO/UNESP.

Muito obrigada a todos e a todas que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização dessa travessia de doutoramento. Gratidão sempre!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Dificuldades preparam pessoas comuns para destinos extraordinários”.

(LEWIS, 2009)

DEFICIÊNCIAS

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

“Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria. E só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda. “Diabético” é quem não consegue ser doce.

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer.

E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois “Miseráveis” são todos que não conseguem falar com Deus.

“A amizade é um amor que nunca morre.”

Mário Quintana

SANTOS, Neusa Teresinha Rocha dos. **Estratégias para alfabetização que contemplam especificidades de estudantes com deficiência intelectual em produções científicas e diretrizes educacionais**. Orientadora: Jaíma Pinheiro de Oliveira. 2022. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

RESUMO

A história da educação no Brasil acompanha o debate sobre alfabetização, com início em 1880 com o método João de Deus até os dias atuais. E a escolarização de alunos com deficiência intelectual somente teve notoriedade a partir da metade do século XX, com a política de inclusão escolar. Neste estudo esses movimentos se interligam culminando na seguinte questão de pesquisa: nas produções científicas e nas diretrizes nacionais para alfabetização existem estratégias para alfabetização de alunos com deficiência intelectual? O objetivo principal foi identificar nas produções científicas e nas diretrizes nacionais para alfabetização estratégias para alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com Revisão Sistemática de Literatura e Pesquisa Documental que foram sistematizadas em dois estudos. Estudo 1 – Revisão de Sistemática de Literatura dentro do recorte temporal de 2002-2020, que como fonte de dados utilizou-se de teses e dissertações. No Estudo 2 – Pesquisa documental da Base Nacional Comum Curricular, Política Nacional de Alfabetização e Programa Tempo de Aprender. Obteve-se como resultados: 15 produções acadêmicas cujas análises evidenciaram quatro temas como estratégias para alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, dentre elas, histórias em sequência; reescrita de frases; mediação pedagógica em detrimento dos recursos didático-pedagógico; atividades para os alunos com deficiência intelectual e a articulação dessa atividade com o currículo. Neste estudo evidenciou-se nos temas: estratégias e atividades para a alfabetização e o letramento, mediação docente como apoio fundamental para a alfabetização, trabalho colaborativo entre Atendimento Educacional Especializado e sala comum e adaptação, diferenciação e flexibilização curricular, estratégias para alfabetização para alunos com deficiência intelectual e nas diretrizes para alfabetização, enquanto a Base Nacional Comum Curricular aponta as concepções e o currículo em que devem se pautar as propostas pedagógicas para alfabetização, a Política Nacional de Alfabetização reduz o tempo de alfabetização, caracteriza um método específico que não contempla as especificidades para esse público. Concluídos os Estudos 1 e 2, as evidências científicas apontam estratégias para alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, no entanto, as diretrizes nacionais para alfabetização seguem na contramão das especificidades. Para isso, tornam-se indispensáveis ações curriculares e metodológicas renovadoras rompendo com um sistema de ensino pautado na homogeneidade no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência intelectual. Alfabetização e Letramento. Produções científicas. Diretrizes Nacionais para alfabetização.

ABSTRACT

The history of education in Brazil follows the debate on literacy, starting in 1880 with the João de Deus method until the present day. And the schooling of students with intellectual disabilities only gained notoriety from the mid-twentieth century, with the school inclusion policy. In this study, these movements are interconnected, culminating in the following research question: in scientific productions and national guidelines for literacy, are there strategies for teaching literacy to students with intellectual disabilities? The main objective was to identify in scientific productions and national guidelines for literacy strategies for teaching literacy to students with intellectual disabilities. This is a qualitative research, with a Systematic Review of Literature and Documentary Research that were systematized in two studies. Study 1 – Systematic Review of Literature within the time frame of 2002-2020, which used theses and dissertations as a data source. In Study 2 – Documentary research of the National Common Curriculum Base, National Literacy Policy and Time to Learn Program. The results were: 15 academic productions whose analyzes showed four themes as strategies for literacy of students with intellectual disabilities, among them, stories in sequence; rewriting sentences; pedagogical mediation to the detriment of didactic-pedagogical resources; activities for students with intellectual disabilities and the articulation of this activity with the curriculum. In this study, the following themes were highlighted: strategies and activities for literacy and literacy, teacher mediation as a fundamental support for literacy, collaborative work between Specialized Educational Services and common room and adaptation, differentiation and curricular flexibility, strategies for literacy for students with intellectual disability and in the guidelines for literacy, while the National Curricular Common Base points out the concepts and curriculum on which pedagogical proposals for literacy should be based, the National Literacy Policy reduces literacy time, characterizes a specific method that does not contemplate the specific to this audience. Once Studies 1 and 2 have been concluded, scientific evidence points to strategies for teaching literacy to students with intellectual disabilities, however, national guidelines for literacy go against the grain of specificities. For this, curricular and methodological renewal actions become indispensable, breaking with a teaching system based on homogeneity in the learning process.

Keywords: Special Education. Intellectual disability. Literacy and Literacy. Scientific productions. National Literacy Guidelines.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estágios da evolução histórica do tratamento dado à pessoa com deficiência	24
Figura 2 – Nomenclaturas atribuídas à pessoa com deficiência intelectual	27
Figura 3 – Associação entre alfabetização e letramento	36
Figura 4 – Diretrizes de Governos para alfabetização no período 2002 a 2020.....	38
Figura 5 – Etapas para condução da Revisão Sistemática de Literatura na área da educação.....	53
Figura 6 – Fluxograma da estratégia da Revisão Sistemática de Literatura	56
Figura 7 – Índice de concordância (IC) entre juízes do protocolo.....	57
Figura 8 – Exemplo de uma atividade constante no manual de Boas Práticas	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definição da deficiência mental/intelectual (2007-2014).....	28
Quadro 2 – Objetivos das diretrizes governamentais	39
Quadro 3 – Produções analisadas na íntegra	66
Quadro 4 – Temas de análise, descrição e indicadores	68
Quadro 5 – Resumo das principais propostas para repensar a flexibilização curricular na escola: situações advindas das práticas	86
Quadro 6 – Itens analisados previamente	92
Quadro 7 – Objetivos e organização dos documentos analisados	94
Quadro 8 – Marcos legais dos documentos analisados	95
Quadro 9 – Fundamentos e concepções de alfabetização e letramento dos documentos analisados.....	96
Quadro 10 – Síntese das principais evidências encontradas nas diretrizes nacionais para alfabetização	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados sem filtro.....	59
Tabela 2 – Resultados do Filtro 1 – recorte temporal (2002 a 2020).....	60
Tabela 3 – Resultados do Filtro 2 – exclusão das produções duplicadas entre os descritores primários	61
Tabela 4 – Resultados do Filtro 3 – exclusão das publicações duplicadas em relação aos descritores secundários.....	62
Tabela 5 – Resultados do Filtro 4 – análise dos títulos e palavras- chave das produções.....	63
Tabela 6 – Resultados do Filtro 5 – análise dos resumos	64
Tabela 7 – Resultado do Filtro 6 – análise do método.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de estudos por associação de descritores principais e descritores.....	65
Gráfico 2 – Porcentagem de estudos pelos descritores principais	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR	<i>American Association on Mental Retardation</i>
AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC- Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BRASED	Thesaurus Brasileiro de Educação
CF	Constituição Federativa do Brasil
CBE	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
IC	Índice de Concordância
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPP	Instituto Politécnico do Porto
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PICO	Paciente, Intervenção, Comparação e “Outcomes” (desfecho)

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PDI	Plano Desenvolvimento Institucional
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNA	Política Nacional da Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNEEEI	Política Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PRALER	Programa de Apoio a Leitura e a Escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SECADI	Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SWB	Síndrome Williams-Beuren
UNESP	Universidade Estadual Paulista
ZDP	Zona Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DIRETRIZES NACIONAIS PARA ALFABETIZAÇÃO: EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS	22
2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO	22
2.2 OS CONCEITOS EM CONTEXTO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	31
2.2.1 Alfabetização	31
2.2.2 Letramento	34
2.3 DIRETRIZES PARA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	37
3 ESTUDO I – ESTRATÉGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM PESQUISAS NACIONAIS	49
3.1 INTRODUÇÃO	49
3.2 MÉTODO.....	51
3.2.1 Tipo de estudo	51
3.2.2 Etapas e critérios para a coleta de dados	53
3.2.3 Definição dos filtros para a seleção dos resultados	55
3.2.4 Confiabilidade e índice de concordância	57
3.3 ANÁLISE DOS DADOS	58
3.4 RESULTADOS	59
3.4.1 Resultados quantitativos da busca efetuada.....	59
3.4.1.1 Resultados sem filtro	59
3.4.1.2 Resultados após a aplicação do Filtro 1 – ano de publicação entre 2002 e 2020	60
3.4.1.3 Resultados após a aplicação do Filtro 2 – exclusão de produções duplicadas entre os descritores primários	60
3.4.1.4 Resultados após a aplicação do Filtro 3 – Exclusão de resultados duplicados em relação aos descritores secundários	61
3.4.1.5 Resultados após a aplicação do Filtro 4 – Análise dos títulos e palavras-chave	62
3.4.1.6 Resultados após a aplicação do Filtro 5 – análise dos resumos	63
3.4.1.7 Resultados após a aplicação do Filtro 6 – análise do método.....	64
3.4.2 Destaques dos estudos em relação aos temas.....	71
3.4.2.1 Mediação docente como apoio fundamental para a alfabetização.....	71
3.4.2.2 Estratégias e atividades para a alfabetização e o letramento	73
3.4.2.3 Trabalho colaborativo entre AEE e sala comum	81
3.4.2.4 Adaptação, diferenciação e flexibilização curriculares	83

3.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	89
4 ESTUDO 2 – ANÁLISE DAS DIRETRIZES NACIONAIS PARA ALFABETIZAÇÃO	90
4.1 INTRODUÇÃO	90
4.2 MÉTODO.....	91
4.2.1 Tipo de estudo	91
4.2.2 Fontes de dados	92
4.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	92
4.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	93
4.5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	93
4.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
Bibliografia consultada	120
APÊNDICES	122
APÊNDICE A – PROTOCOLO DE EXTRAÇÃO DE DADOS PARA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA – BASE NACIONAL (BDTD)	123
APÊNDICE B – CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS PARA O PROTOCOLO DE EXTRAÇÃO DE DADOS	124

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização já foi concebida enquanto processo específico para aprender a ler e a escrever e, refletir sobre esse processo no contexto atual, implicou identificar no contexto histórico mudanças teóricas e pedagógicas considerando a concepção tradicional que era centrada na aprendizagem da escrita, enquanto um código, por meio da memorização de “famílias silábicas”¹, fundadas nos métodos sintéticos de alfabetização e que entraram em confronto com a de letramento que se baseia no método analítico, pela qual a aprendizagem da língua implica na vivência de práticas sociais de leitura e de escrita, processo este que não pode ser garantido somente pelo domínio do código linguístico, portanto, a alfabetização seria apenas uma das dimensões do letramento.

A história da alfabetização enquanto escolarização no Brasil tem início em 1880 com o método João de Deus ou método da palavração. Em 1890 tem-se a institucionalização do método analítico; 1905 – o método analítico (influência norte americana); 1900-1920 a palavração e sentencição – Cartilhas; 1910 – o termo alfabetização passa a ser usado; 1948-1990 métodos mistos (Cartilha Caminho Suave); 1986 – introduz-se no Brasil a concepção do Construtivismo; 1997 – institucionalização do Construtivismo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC); 2000 – o Brasil ocupa no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA²) o último lugar de 32ª posição de 32 países; 2003 – Brasil ocupa no PISA 38ª posição de 41 países; em 2006 Brasil ocupa no PISA 49ª posição de 56 países.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) realizada em 2016 publicou os seguintes dados: 54,73% dos alunos com níveis insuficientes de leitura³,

¹ Cf. (KLEIMAN, 2003).

² O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. [...] No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários e acontecem a cada três anos, com ênfases diferentes em três áreas: leitura, matemática e ciências.

³ Mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura (BRASIL, 2016).

33,95% dos alunos com níveis insuficientes de escrita⁴, e 54,46% dos alunos em níveis insuficientes de matemática⁵. (BRASIL, 2016). A partir desses dados, verificamos como os desafios para alfabetização no Brasil tem se mostrado grandiosos historicamente.

Outro dado importante é o apresentado Inicialmente, de acordo com os Microdados, nota-se que, em classes comuns da Educação Básica há 47.874.246 alunos e alunas. Desse total, apenas 2,61% são estudantes com deficiência, correspondendo a 1.250.967 pessoas. Esse número é 34,4% maior do que o observado no ano de 2015. O Censo Escolar de 2020 indicou que o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. O maior número delas está no ensino fundamental, que concentra 69,6% das matrículas da educação especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2016 e 2020, percebe-se que as de educação profissional concomitante/subsequente são as que mais cresceram, um acréscimo de 114,1%. Em relação ao número de matrículas de alunos com deficiência intelectual, os dados revelam que foram 870.483 alunos (BRASIL, 2020b).

Diante desses dados expressivos da realidade brasileira e considerando o número de alunos com níveis insuficientes de leitura, assim como da evolução de matrículas de alunos com deficiência intelectual na escola regular, a problemática da alfabetização desse público também permanece. Ou seja, a alfabetização no Brasil tem se constituído em meio a avanços e recuos, métodos e tendências, modelos e concepções que estão em constante embate político, científico e ideológico.

O estudo de Faria e Teruya (2014) problematizou a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvendo prática pedagógica de estudo e aplicação de estratégias de alfabetização na educação especial para promover a construção do conhecimento no espaço das diferenças, na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky⁶ que fundamenta a didática da Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Gasparin (2009).

⁴ Níveis insuficientes quanto à escrita de textos, “[...] ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto”. (BRASIL, 2016).

⁵ Significa que não eram capazes, por exemplo, de calcular adição de duas parcelas com reagrupamento, nem associar o valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula.

⁶ Nas produções científicas realizadas foi possível perceber o nome Vygotsky grafado de diferentes formas. Adotamos neste estudo a grafia – Vygotsky, salvo em caso de referência e citação.

Lima e Pletsch (2018) evidenciaram que a escolarização de estudantes com deficiência intelectual teve avanços significativos a partir das políticas de inclusão escolar, mas que ainda existem inúmeras barreiras para superar a cultura da impossibilidade presente no discurso docente e na sociedade em geral. O sistema educacional tem buscado implementar mudanças, que, de certa forma, têm impactado a sociedade e, nesse contexto, a escola tem assumido seu papel formativo e fundamental no processo de inclusão escolar e da escolarização de estudantes com deficiência intelectual. O conceito assumido neste estudo para deficiência intelectual caracteriza-se por limitações significativas nas funções intelectuais e no comportamento adaptativo que compreende as habilidades sociais, conceituais e práticas do dia a dia, segundo a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010).

Fernandes (2010) faz importante discussão especificamente sobre a deficiência intelectual, no que diz respeito à avaliação, acompanhamento e peculiaridades do desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos, apontando como problema o reducionismo nas práticas de ensino, como exemplo, o método de treinamento empregado e destaca que essa prática limita o estudante com deficiência intelectual no seu desenvolvimento. A autora conclui sua discussão, sugerindo que:

[...] todos que trabalham e convivem no ambiente educacional estão desafiados a produzir conhecimentos que suplantem noções reducionistas baseadas no déficit orgânico ou em outras quaisquer limitações físicas destes sujeitos, pois para além do rótulo da condição orgânica, existe um sujeito de vida social e relacional, que não tem limites nas possibilidades de alcance nas competências e habilidades em seu processo de inclusão social (FERNANDES, 2010, p. 167).

É na perspectiva de somar aos estudos realizados com e sobre alfabetização de escolares com deficiência intelectual que esta tese se insere. Dessa abordagem, constituiu-se o objeto de estudo dessa tese: estratégias para alfabetização de estudantes com deficiência intelectual.

Assim, a questão principal da pesquisa foi: nas produções científicas e nas diretrizes nacionais para alfabetização existem estratégias para alfabetização de alunos com deficiência intelectual?

Eleito o problema, buscou-se por meio do objetivo geral identificar nas produções científicas e nas diretrizes nacionais para alfabetização estratégias para

alfabetização de alunos com deficiência intelectual. E como objetivos específicos: Analisar resultados de produções científicas com foco na identificação de estratégias relacionadas à alfabetização de alunos com deficiência intelectual na escola regular e Identificar se há estratégias para alfabetização de alunos com deficiência Intelectual nos documentos Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) e no Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020a).

Como abordagem de pesquisa foram utilizados dados quantitativo e qualitativo, por isso, trata-se de uma pesquisa de cunho teórico com a aplicação de Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e de Pesquisa Documental. Na Revisão Sistemática de Literatura foram identificadas as evidências encontradas nas produções científicas a respeito das estratégias para alfabetização de alunos com deficiência intelectual do período de 2002-2020 e na Pesquisa documental foram analisadas as diretrizes nacionais para alfabetização, com foco nas estratégias para alfabetização.

Quanto à contribuição social, esta está no levantamento de produções científicas no período de 2002 a 2020, que estudaram sobre alfabetização de alunos com deficiência intelectual, na escola e classe comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as propostas das políticas educacionais com perspectiva inclusiva e educação para todos. Essa contribuição também está na possibilidade de agrupar, conforme recorte de temporalidade, linha longitudinal de estratégias que podem favorecer a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual e também os estudantes sem deficiência que ainda não estão alfabetizados, cumprindo, assim, a função primeira da escola de ensinar a ler e a escrever.

A relevância científica, por sua vez, está pautada na possibilidade de contribuir para as pesquisas ainda incipientes sobre alfabetização de estudantes com deficiência intelectual e ampliar o debate acerca da temática e possível intercâmbio entre os saberes construídos no espaço acadêmico e na escola.

Destaca-se que cada Seção foi configurada com os itens: “título”, “problema”, “objetivo”, “métodos”, “resultados e discussão” e “algumas considerações”, tornando-as interdependentes, ao mesmo tempo que buscam evidenciar o objetivo da pesquisa.

Esse estudo está estruturado em três Seções: esta **primeira** intitulada **Conceitos de deficiência intelectual e diretrizes nacionais para alfabetização: em busca de estratégias** apresenta o referencial teórico com os conceitos de alfabetização e letramento a partir do recorte temporal com as principais políticas para

alfabetização no período de 2002 a 2020 e evidencia o conceito de deficiência intelectual assumido durante o estudo.

Na **segunda seção**, tem-se o **Estudo I – Estratégias para Alfabetização de alunos com deficiência intelectual em pesquisas nacionais no período de 2002 a 2020**, realizado através de uma Revisão Sistemática de Literatura e, embora apresente dados estatísticos, tabelas e quadros, as análises foram qualitativas com uso de quadros como forma de sistematização dos dados que foram analisados pelos temas: mediação docente como apoio fundamental para a alfabetização, estratégias e atividades para a alfabetização e o letramento, trabalho colaborativo entre Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sala comum e adaptação, diferenciação e flexibilização curricular.

Na **terceira seção**, o **Estudo II – Análise das diretrizes nacionais para alfabetização**, realizou-se pesquisa documental buscando identificar as principais estratégias de práticas de alfabetização nas diretrizes nacionais para alfabetização⁷.

As **Considerações Finais** permearam pela intersecção da fundamentação teórica e dos Estudos I e II, em que foi possível refletir que é preciso repensar as práticas e ou propostas de alfabetização que contemplem as diferenças individuais. Para isso, se tornam indispensáveis ações curriculares e metodológicas renovadoras rompendo com um sistema de ensino pautado na homogeneidade no processo de aprender. Portanto, são apresentadas reflexões das estratégias para alfabetização que possam contemplar as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência intelectual e as particularidades de aprendizagem apresentadas, além das perspectivas que se projetam para o trabalho pedagógico a partir dos resultados da pesquisa.

⁷ Neste estudo, a partir de agora, como referência a “Programas e Planos governamentais para alfabetização” foi utilizada a nomenclatura **diretriz nacional para alfabetização**.

2 CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DIRETRIZES NACIONAIS PARA ALFABETIZAÇÃO: EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS

Esta seção tem como objetivo apresentar a compreensão da deficiência intelectual no contexto histórico, bem como os conceitos de alfabetização e letramento com as principais estratégias para alfabetização no período de 2002 a 2020.

2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO

“[...] a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir” (VYGOTSKY, 1984, p. 26).

A educação formal, nos diferentes períodos históricos, foi organizada com a finalidade de atender às demandas da sociedade. Em relação à educação da pessoa com deficiência no Brasil, frequentemente esteve à mercê das expectativas sociais, desde o Império até os dias atuais. Diante disso, as ações da escola, de acordo com Jannuzzi (2004), propagava os valores da sociedade em que, por vezes, prestou-se muito mais à função de selecionar os “normais” dos “anormais”, do que de fato atender as demandas pedagógicas e de formação humana.

Os diferentes conceitos de deficiência (se é que se pode chamá-los de conceitos nas variadas tentativas de representá-los) foram elaborados com base em um ideal de normalidade que refletia as crenças, as transformações e contingências sociais, os valores culturais e interesses econômicos de cada um destes períodos históricos (BRASIL, 2001), ficando à margem aqueles que não se enquadravam dentro deste ideal. Tais conceitos, portanto, permearam as diferentes formas de percepção e de relação com o diferente, nos mais variados contextos, inclusive, na escola.

A presença de alunos com deficiência em classes comuns, numa perspectiva de inclusão escolar, como vem acontecendo atualmente, é uma situação ainda recente, garantida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996) e como objeto de pesquisa de acordo com Mendes, Cia e D’Affonseca (2015) emergiu em meados da década de 1970, de modo que hoje temos um acúmulo de mais de 30 anos de pesquisa, investigando essa

possibilidade, pode-se dizer, em construção, e apresenta um percurso histórico mundial, com estágios distintos.

No primeiro estágio desse percurso, que antecede a Era Cristã, a pessoa com deficiência era negligenciada, sofrendo maus tratos, abandono e até mesmo extermínio. Na Idade Média, marcada pelo Cristianismo, houve um segundo estágio em que ficaram evidentes o compadecimento, a proteção, a compaixão, a caridade e o asilo (BRASIL, 2001; FREITAS; SCHNECKENBERG, 2014).

Num terceiro estágio, ocorrido entre o final do Século XVIII e o início do Século XIX, a pessoa com deficiência passa a ser reconhecida, tanto pela área médica como pela psicológica (FREITAS; SCHNECKENBERG, 2014). A partir da fundação de instituições, ela começa a receber alguns atendimentos, porém, ainda com caráter muito mais assistencial que educativo. Neste estágio, caracterizado pela institucionalização e segregação, quando havia alguma tentativa de educação, esta tinha o enfoque voltado à patologia do deficiente (BRASIL, 2001; STOBÄUS; MOSQUERA, 2004).

Além disso, no Brasil, embora a primeira Constituição, datada de 1824, em seu artigo 179, inciso XXXII, garantisse a “Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 2012), o cidadão, neste contexto, eram filhos de colonos brancos, do sexo masculino, de posse e livres, tinham direito à iniciação as primeiras letras, no entanto, o ensino tinha como foco a evangelização, processo este pela Constituição de 1824 (CARVALHO, 2002). Neste período, não havia “[...] menção a qualquer direito ou proteção à pessoa deficiente” (FREITAS; SCHNECKENBERG, 2014, p. 67). Um importante marco na educação dos deficientes neste período foi a criação, em 1854, do Imperial Instituto de Meninos Cegos, que, após o advento da República, passou a denominar-se Benjamin Constant (MASINI, 1993).

Somente no século XX, quando começaram os movimentos de integração desses alunos, é que se configura o quarto estágio (FREITAS; SCHNECKENBERG, 2014). Nesse modelo organizacional, o aluno com deficiência deveria adequar-se ao sistema escolar para frequentar o ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi a primeira a definir, em seu artigo 88, que “[...] a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). É neste período que começam o atendimentos a esse público através da criação de salas especiais dentro das escolas comuns.

E, por fim, a integração foi substituída pela inclusão escolar a partir da década de 1990 por meio de acordos internacionais como: Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), que estimularam “[...] o consenso sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados o direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica” (MENDES, 2006, p. 395). Diante disso, a inclusão foi um avanço em relação à integração, pois demandou a reestruturação do sistema comum de ensino (JANNUZZI, 2004).

Assim, podem-se representar os diferentes estágios da evolução histórica. Estágios da evolução histórica do tratamento dado à pessoa com deficiência que atravessou diferentes fases em diversas épocas e culturas, conforme ilustrado na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Estágios da evolução histórica do tratamento dado à pessoa com deficiência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Aranha (1995).

Cada estágio deste percurso histórico foi pautado pelas diferentes concepções de deficiência e a educação, desde os primórdios esteve muito envolvida com a área médica. No Brasil, é possível perceber que, no início do século XIX, quanto à deficiência mental (assim denominada naquele período), os ensinamentos do doutor Desiré Magloire Bourneville exerceram influência. Declarando seguir suas prescrições, em 1900, o doutor Carlos Fernandes Eiras, trazia a preocupação pedagógica com este público, acreditando na necessidade de ação neste sentido concomitante à ação do médico (JANNUZZI, 2004).

Porém, neste período a conceituação de deficiência mental⁸ era ampla, o que resultou em orientação imprecisa, tanto aos médicos como aos professores, além do fato de que o atendimento deste público, denominado também como retardado, não era o prioritário, nas instituições destinadas às pessoas com deficiência de modo geral. A deficiência mental esteve muito associada à psiquiatria e aos hospitais (JANNUZZI, 2004).

Os alunos eram classificados e selecionados na escola em níveis: supernormal ou precoce, subnormal ou tardio e normal. O parâmetro principal de avaliação da anormalidade era o grau de inteligência dos alunos comparado aos colegas, além da observação da atenção e memória destes. Porém, não havia explicação sobre o que seria inteligência e, deste modo, “[...] pode-se supor que estivesse relacionada com o rendimento escolar do aluno avaliado nas notas de classe”. (JANNUZZI, 2004, p. 40). Portanto, o limiar de conceituação de anormalidade tem como referência o atraso escolar e quem exercia papel preponderante no diagnóstico e cuidados desse público era o médico.

Nesta categoria de anormalidade estavam os que eram categorizados como anormais completos e os anormais incompletos. Os primeiros recebendo direta e prioritariamente cuidados médicos e, havendo necessidade, auxiliados pelo pedagogo. Os anormais incompletos, até que pudessem voltar às classes normais, estariam sob cuidados do médico, do neurologista e do pedagogo⁹ preparados para tal (JANNUZZI, 2004).

⁸ Vale ressaltar, nas citações diretas e referências, foram utilizadas terminologias usada pelos autores, na época histórica específica.

⁹ Na obra de Jannuzzi (2004) o pedagogo era aquele que deveria ser instruído em escola superior, por mestres vindos da Europa e dos Estados Unidos.

Condição em que se percebe a determinação da deficiência pela área clínica e ausência de apoio na área educacional, posto isto:

[...] não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então (JANNUZZI, 2004, p. 38).

Diante desse cenário, percebe-se no início do século XX, ainda como tentativa de compreender as deficiências, buscando em diversas ciências, principalmente por meio da medicina e da psicologia, o esclarecimento para a confusão existente entre doença mental e deficiência (JANNUZZI, 2004). A autora enfatiza que a concepção dos profissionais, a respeito dos anormais, algumas vezes, era abrangente, repleta de valores internalizados socialmente, depreciativa e associava o ensino (mais especificamente, a falta dele) a um futuro de delinquência, prostituição ou crime. Para Jannuzzi (2004, p. 99), “[...] a escola, nesse caso, foi colocada como ‘estabelecimento’ destinado a tratamento médico-pedagógico”. Este profissional detinha o ponto central de sua orientação, sendo o pedagogo seu “auxiliar”.

Com relação à conceituação do anormal cabe refletir sobre dois aspectos distintos. Tal conceituação desempenhou impacto negativo sobre as camadas desfavorecidas economicamente, visto que, por estas não apresentarem os comportamentos estabelecidos como normais pelos parâmetros escolares, eram classificadas como anormais. Por outro lado, tal conceituação destaca a “[...] responsabilidade do professor na eficiência do ensino, na viabilização da aprendizagem, no cuidado em apontar os anormais sem antes procurar conhecê-los, compreendê-los, trabalhar com eles etc.” (JANNUZZI, 2004, p. 120).

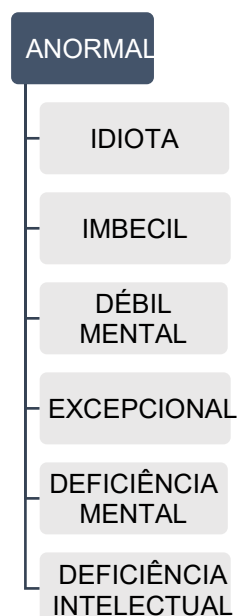
Aqui, novamente, se apresenta a complexidade de se chegar a conceituação mais precisa e isto pode estar pautado no fato de que essas crianças como Jannuzzi (2004, p. 121) destaca “[...] mesclavam dificuldades de aprendizagem com comportamentos às vezes agressivos ou altamente irrequietos e/ou apáticos e/ou neuroses não muito pronunciadas etc.”

Assim, as concepções de deficiência intelectual, em cada período/época refletiram as expectativas sociais do momento histórico e a representatividade que a escola desempenhava de formação humana. De acordo com Jannuzzi (2004), a

concepção de deficiência mental passou a englobar diversos tipos de crianças que tinham em comum o fato de apresentarem comportamentos/características distintas daquelas esperadas pela sociedade e, indubitavelmente, pela escola. Sob o estigma de deficientes mentais, encontramos crianças indisciplinadas, com dificuldade de aprendizagem, abandonadas pela família, com distúrbios mentais graves, ou seja, todo sujeito que se diferenciava ou com característica fora dos padrões impostos pela sociedade como normais, devido a sua condição de ser diferente (MOISÉS, 2001; PATTO, 1999).

Diante disso, encontramos ao longo da evolução histórica várias nomenclaturas atribuídas à pessoa com deficiência intelectual, dentre elas as elencadas na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Nomenclaturas atribuídas à pessoa com deficiência intelectual



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Jannuzzi (2004), Mendes (1995) e Sasaki (2005).

Assim, durante todo esse processo histórico, a deficiência intelectual foi marcada por várias nomenclaturas que foram se modificando na medida em que

novas estruturas teóricas, sociais, culturais e educacionais foram surgindo com o passar dos séculos em função do avanço científico e, concomitantemente, a transformação da sociedade. De forma resumida, Leijoto e Kassar (2017, p. 28) contribuem para esta discussão apresentando definições de deficiência mental/intelectual no período 2007-2014, conforme dados do Quadro 1.

Quadro 1 – Definição da deficiência mental/intelectual (2007-2014)

Nomenclatura	Definição
Deficiência Mental	A nomenclatura deficiência mental foi utilizada nos cadernos de instrução entre os anos 2007 e 2010.
Definição da deficiência mental (2007)	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.
Definição da deficiência mental (2008 a 2010)	Caracterizam-se por limitações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.
Deficiência intelectual	A nomenclatura de deficiência intelectual foi adotada nos cadernos de instrução a partir de 2011.
Definição de Deficiência intelectual (2011)	Caracteriza-se por <i>limitações</i> significativas tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.
Definição de Deficiência intelectual (2012 a 2014)	Caracterizam-se por <i>alterações</i> significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.

Fonte: Leijoto e Kassar (2017, p. 109, grifos das autoras).

É possível verificar que as autoras organizaram uma linha temporal das nomenclaturas e conceitos, que culminam na nomenclatura de deficiência intelectual. A respeito disso, Pletsch (2010) chama atenção sobre a euforia em usar o novo termo, é preciso lembrar que a definição de deficiência intelectual continua tomando como base o conceito da deficiência mental da *American Association on Mental Retardation* (AAMR), atual *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD).

Isto é, mudou-se a nomenclatura, porém o tratamento permanece pela obrigatoriedade de encaixar a pessoa na categoria imposta pelo Censo Escolar através do diagnóstico clínico. Embora o laudo tenha deixado de ser obrigatório para o acesso ao AEE, conforme implicações da Nota Técnica nº 4 (MEC, 2014): “[...] não está condicionada a existência de laudo médico do aluno, pois, é de cunho

estritamente, educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem”, há ausência de referências de fontes bibliográficas para elaboração de documentos orientadores educacionais, segundo Leijoto e Kassar (2017).

No entanto, ainda assim o conceito e o diagnóstico de deficiência intelectual têm sido atribuídos com base em manuais internacionais de classificação e categorização, AAIDD e o “Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5”. O primeiro por ser adotado em documentos oficiais brasileiros e o segundo por ser utilizado por profissionais da área da saúde, respectivamente (LEIJOTO; KASSAR, 2017).

De acordo com a AAIDD (2010), a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais; originando-se, antes dos 18¹⁰ anos de idade, caracterização que é destacada por Leijoto e Kassar (2017) no Quadro 1.

O conceito de deficiência intelectual, de acordo com o Manual da AAIDD (2010) apresenta cinco dimensões: i) Habilidades Intelectuais; ii) Comportamento adaptativo; iii) Saúde; iv) Participação e; v) Contexto.

- i. Habilidades Intelectuais: diz respeito aos conceitos considerados científicos, como a capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência;
- ii. Conduta/comportamento adaptativo: refere-se à experiência social de cada indivíduo. É entendida como o “[...] conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana”.

¹⁰ A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas do dia a dia. Essa deficiência tem origem antes dos 22 anos, conceito atual da AAIDD (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSE, 2021).

- iii. Saúde: a saúde é compreendida como um elemento integrado ao funcionamento individual da pessoa com deficiência intelectual. O sistema segue as classificações de saúde da Organização Mundial de Saúde.
- iv. Participação: diz respeito à participação e à interação do sujeito com deficiência na vida em comunidade, bem como aos papéis que desenvolve nela.
- v. Contexto: descreve as condições nas quais a pessoa vive, tomando como referência a perspectiva ecológica, incluindo três níveis da vida social: a) o entorno imediato (microssistema); b) a comunidade e outros serviços (mesossistema); e c) as influências gerais da sociedade (macrossistema).

Assim como há quatro apoios (AAIDD, 2010): apoio intermitente: disponibilizado em determinado período, de forma momentânea, às vezes repetidas em mudanças de fases cíclicas da vida, sendo determinado, portanto, conforme a necessidade seja eventual ou frequente; apoio limitado: caracteriza-se por um prazo delimitado para realização de uma tarefa, meta, aprendizado ou solução de um problema; apoio contínuo (extensivo): é fornecido regularmente sem o estabelecimento de prazo, local e também não se estende a todas as áreas sociais da pessoa; apoio pervasivo: disponibilizado para todos os ambientes, áreas, envolve vários profissionais, sem limitação de tempo e com a necessidade de assistência em aspectos básicos do cotidiano.

Diante disto, a AAIDD (2010) faz importante alerta quanto ao possível isolamento dessas dimensões, pois a deficiência intelectual tem sua estrutura associada a diferentes fatores, por isso não é possível pensá-la apenas sob as condições biológicas, mas sim, nas condições sociais, históricas e culturais como meios do desenvolvimento social e escolar.

A partir desta perspectiva, Onãtivia (2013, p. 108) alerta de que: “[...] o grande desafio é o de respeitar o tempo de aprendizagem dessas pessoas e o de atender suas necessidades imediatas” e vai além, destacando que “[...] deveremos analisar que níveis de apoio serão necessários para assegurar o seu desenvolvimento pleno”.

Por isso, para pensar em práticas de alfabetização para alunos com deficiência intelectual é necessário considerar as dimensões caracterizadas, assim como os fatores ligados aos processos de alfabetização e letramento propostos por políticas públicas, diretrizes e normas. Além disso, é necessário considerar um dos aspectos

mais fundamentais do desenvolvimento que está diretamente ligado ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, qual seja: a linguagem.

A leitura e a escrita se apresentam como desafios de aprendizagem para o ser humano. É natural, pois, que provoquem alterações emocionais no aluno, as quais podem variar muito, dependendo da relação que o sujeito tem com o seu meio. Enquanto a alegria marca o momento em que a criança se descobre/descortina lendo, a tristeza do fracasso escolar invade aquela que, após reiteradas tentativas, percebe-se incapaz de realizar o que lhe é solicitado, pois ainda não domina a linguagem oral e escrita. Esse contexto tem implicado estudos e debates sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, ora nomeado de alfabetização, ora de letramento, embora considere-se que os termos não sejam sinônimos.

Destaca-se, posto isto, a importância do alfabetizar letrando uma vez que as crianças já nascem num ambiente letrado e ao valorizar essa bagagem cultural, o professor pode contribuir tanto na valorização dos conhecimentos de seus escolares como na possibilidade de um maior desenvolvimento em todo processo de ensino e aprendizagem. Constata-se, assim, que atividades pedagógicas que refletem a perspectiva do letramento assumem papel fundamental para a aprendizagem e no processo de formação de conceitos construídos ao longo do processo de aquisição de escrita do aluno com deficiência intelectual.

2.2 OS CONCEITOS EM CONTEXTO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

2.2.1 Alfabetização

Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar 'alfabeto'. (SOARES, 2007)

De acordo com Mortatti (2010), a alfabetização é compreendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças, desta forma é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. Para Moraes e Albuquerque (2007, p. 15):

Alfabetização – processo de aquisição da ‘tecnologia da escrita’, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades – necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico).

Já, para Soares (2002, p. 31) “[...] alfabetização é a ação de alfabetizar”, isto é, “[...] é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”.

Diante do exposto, Santos, Albuquerque e Mendonça reforçam que

O processo de alfabetização não pode ser entendido como meramente o ensino para a ‘codificação’ e a ‘decodificação’. O ato de alfabetizar vai além do simples ler e escrever e conduz a outras práticas sociais. Coloca-se, então, cada vez mais a necessidade de os alunos serem envolvidos em situações concretas de leitura e produção de textos (SANTOS; ALBUQUERQUE; MENDONÇA, 2007, p. 126).

Face a essas concepções, historicamente constituiu-se o desafio de construir modelos, métodos, concepções e técnicas que dessem conta de ensinar o processo de leitura e da escrita. Nesse sentido, Mortatti (2006, p. 4) enfatiza que a questão dos métodos persiste, pois ainda acontecem os problemas da alfabetização que têm sido “[...] pensados e praticados no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial, a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizada, de acordo com a psicogênese da língua escrita”.

Mortatti (2006) e Moll (2009) se dedicaram ao estudo sobre o processo de metodização da alfabetização. Enquanto Mortatti caracteriza esse processo em quatro momentos, Moll, apresenta-os em dois grupos. Os grupos dos quais Moll se refere confluem-se com os dois primeiros momentos que Mortatti apresenta.

Com base nessas autoras, identificou-se os principais métodos utilizados para alfabetização desde o final do século XIX, sendo assim classificados: método sintético, método analítico, método misto (analítico e sintético ou vice-versa) e o construtivismo. **1) método sintético:** nomeado por Mortatti (2006) como “marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas”; **2) método analítico:** neste método o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas (MORTATTI, 2006). Esse método desdobra-se também em processos de palavração, sentencição e contos, de acordo com Moll (2009); **3) Método misto (ecclético):**

consistia na aglutinação do método analítico e sintético, que previa certa “medida”, ou seja, subordinava-se ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas e, por último, o quarto momento **4) Construtivismo**: que tinha como objetivo deslocar o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente) e se apresenta, não como um método novo, de acordo com Mortatti (2006), mas como revolução conceitual, o que demanda abandonar as teorias, práticas tradicionais e métodos para o processo de alfabetização e questionar a necessidade das cartilhas.

Em oposição aos métodos tradicionais, refutando as perspectivas de treino, cópia, as pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999) foram muito importantes para o ensino no Brasil e no mundo para fins de aprendizagem da escrita em processo de alfabetização. Surge a teoria Construtivista, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, têm como marco o lançamento do livro *Psicogênese da língua escrita* (1986), de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Foi possível verificar na breve apresentação dos métodos para alfabetização, entre novos e antigos, embora cada um anuncie mudanças, o que marcava era a intensa tensão e disputa pela hegemonia de um sobre outro e a busca por um método de alfabetização que fosse eficiente, desconsiderando o sujeito que era alfabetizado e seu processo de aprendizagem.

A alfabetização, para Soares (2004), é uma forma de pensamento, um processo de construção do saber e um meio de conquista política, ou seja, não é um processo isolado do mundo e a aprendizagem não é mero conhecimento de letras e formas de decodificar, pois as práticas de leitura estão presentes no nosso dia a dia quando nos deparamos com letras, palavras, símbolos, imagens presentes em anúncios publicitários, rótulos de produtos, placas de trânsito, dentre outros.

Nesse sentido, Kramer (1986, p. 17) afirma que a alfabetização “[...] vai além do saber ler e escrever; inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem”. Assim, não basta apenas ler e escrever, é preciso entender o que é a leitura e a escrita e fazer o seu uso social.

Corroborando com as proposições em relação ao processo da alfabetização, Vygotsky (1988, p. 56) explica que este

[...] começa bem antes do momento em que a criança entra na escola, pois até então ela já passou pelo que os autores da linha histórico-

cultural denominam de “pré-história da escrita” – ou seja, entrou em contato com diversas atividades simbólicas, entre elas o desenho e o jogo, o que lhe permitirá dominar rapidamente o que há de mais simbólico: a escrita.

Entretanto, de acordo com Cagliari (2010), a escola não parte de conhecimento prévio que a criança traz em sua fala e na fala de seus colegas para, a partir daí, ensinar o que deve, mas já impõe regras, métodos e conteúdos que a criança deve desenvolver durante o período da alfabetização.

Nesta perspectiva, a alfabetização designa o aprendizado inicial do sistema da leitura e da escrita, a natureza e o funcionamento do sistema de escrita. Já o conceito de letramento consiste no “[...] resultado da ação de ensinar a aprender as práticas sociais de leitura e de escrita”, ou, em outras palavras, “[...] o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (SOARES, 2004, p. 18).

Assim, o processo de alfabetização para os alunos com deficiência intelectual deve proporcionar atividades interessantes e prazerosas para que a aprendizagem aconteça de maneira ativa, sendo o aluno protagonista na apropriação dos conhecimentos da linguagem e que a alfabetização não se constituiu como um simples método a ser seguido pelo professor e, sim, estratégias que contemplem as especificidades do estudante, sendo um processo que valorize as capacidades dos estudantes e suas vivências como base para a futura compreensão do funcionamento do texto escrito.

2.2.2 Letramento

Letramento é o resultado da ação de ‘letrar-se’, se dermos ao verbo ‘letrar-se’ o sentido de ‘tornar-se letrado’. (SOARES, 2007, p.39)

O letramento: “[...] surgiu da palavra inglesa 'literacy' (letrado)”, pois além de ler e escrever é necessário utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais. Ainda, para os autores a pessoa letrada: “[...] não é mais ‘só aquele que é versado em letras ou literaturas’, e sim ‘aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso competente e frequente de ambas’” (JUSTO; RUBIO, 2013, p. 2). Diante desse contexto, o letramento é um conceito enraizado na alfabetização e, por vezes, é confundido. Na tentativa de maior expressividade na definição para Soares (2004, p. 20) o:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas, [...] seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas.

Soares (2010, p. 66) afirma que, diante da sutileza e complexidade que envolvem o conceito de letramento, torna-se difícil contemplá-lo “[...] em uma única definição”.

Para Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “[...] impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

De acordo com Rojo (2012), o sujeito, mesmo não alfabetizado, “[...] já pode ser inserido em processos de letramento, pois já faz leitura incidental de rótulos, imagens, gestos e emoções”. Dessa forma, o contato com o mundo letrado antecede a alfabetização, que se consolida na fase escolar.

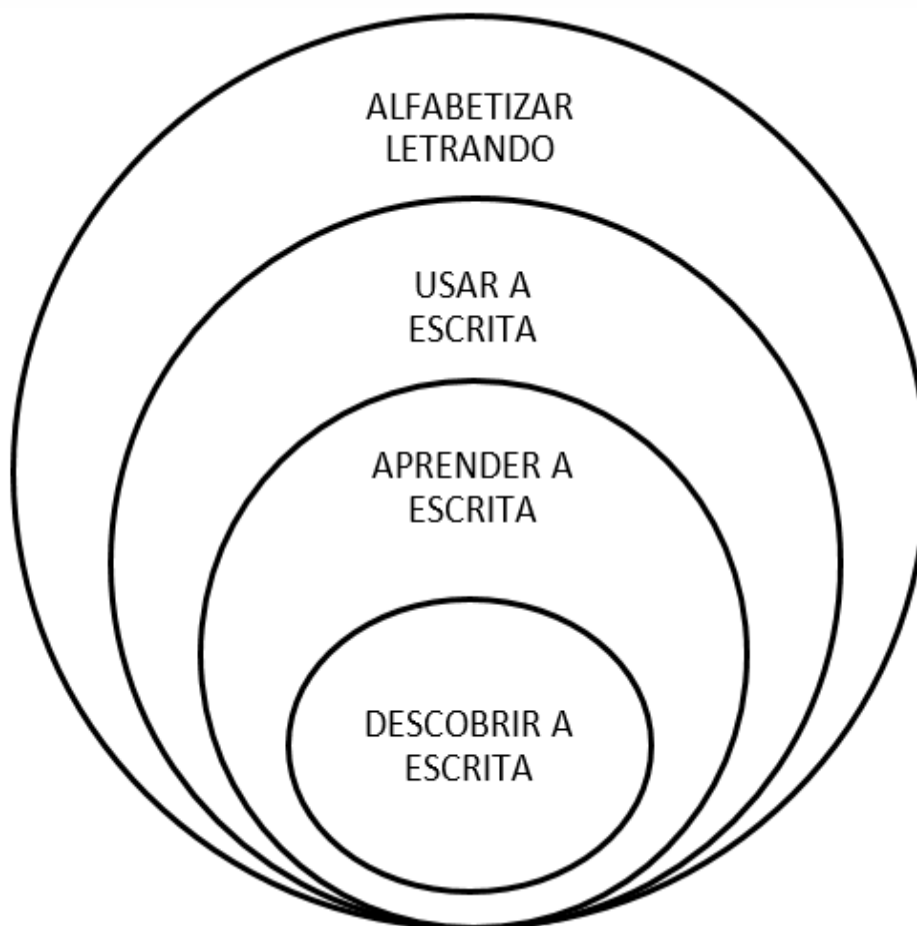
Assim, o conceito de letramento emergiu da perspectiva de que não basta estar alfabetizado, saber ler e escrever para inserir-se em um mundo letrado. Faz-se necessário que os sujeitos adquiram habilidades, competências e conhecimentos suficientes, a fim de que possam fazer uso desses conhecimentos da leitura e da escrita em suas práticas cotidianas no exercício da cidadania (MORTATTI, 2011; SOARES, 2004).

Portanto, alfabetização e o letramento como assevera Bordignon e Paim (2017, p. 58) “[...] são compreendidos de maneiras distintas na literatura por alguns estudiosos da temática, também se acredita na efetivação do trabalho pedagógico, a muitas dúvidas acerca das possibilidades de desenvolver propostas pedagógicas na perspectiva de alfabetizar e letrar”.

Como forma de ilustrar o quão alfabetização e letramento não se dissociam apresenta-se a Figura 3 que mostra a associação da alfabetização e letramento, pois,

entende-se que são processos distintos, indissociáveis e que se complementam no processo de aprender a ler e escrever, no ato de alfabetizar e de letrar, possibilitando condições de autonomia ao sujeito nos mais diversos contextos das práticas sociais.

Figura 3 – Associação entre alfabetização e letramento



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Soares (2000).

Para atender a demanda de manter a relação com a sociedade, o sistema educacional vem historicamente discutindo e formando alunos, na maioria das vezes que mal sabem ler e escrever, fracasso enfrentado principalmente nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos, efeitos que Smolka (1988, p. 38) considera “[...] uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma em um instrumento de seleção, dominação e alienação”.

A dificuldade em efetivar os processos de ler e escrever, assim como os problemas decorrentes disso, têm preocupado os estudiosos de várias áreas da

educação. Em linhas gerais, são investigados possíveis fatores que facilitam, viabilizam, dificultam ou impedem o processo de alfabetização e letramento, seja de forma de “[...] descontinuidade das diretrizes voltadas à alfabetização, ou imposições internacionais que norteiam as ações educacionais” (VIÉDES; BRITO, 2015).

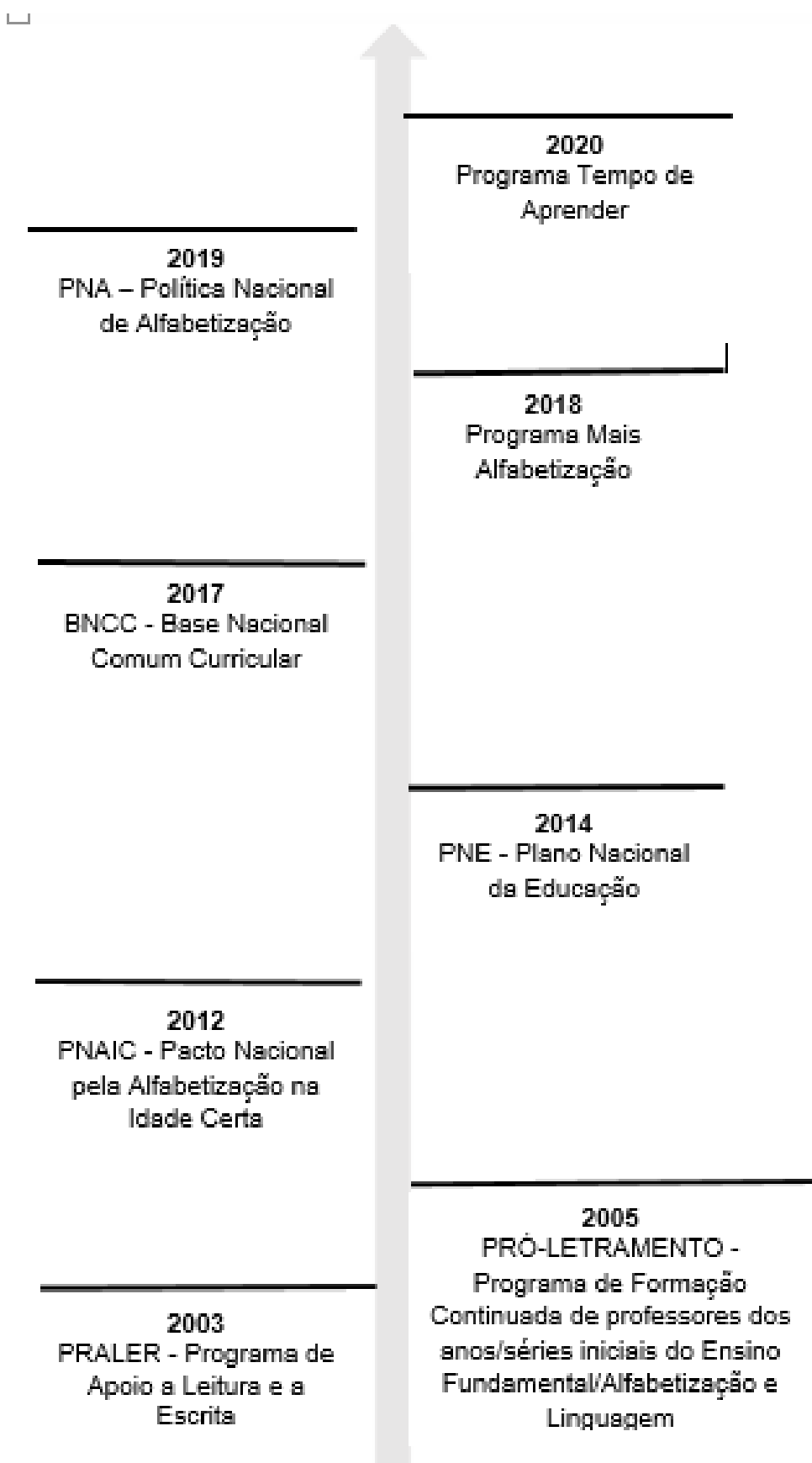
Mediante o exposto, é possível afirmar que a inclusão do estudante com deficiência intelectual é viabilizada pela perspectiva do letramento, que supera a mera decodificação e descodificação do código escrito. Deslocando o processo de alfabetização da mera aquisição do mecanismo de ler e escrever, focado no método, para deslocar a atenção para o processo de aprendizagem do estudante, centrado sua ação em suas dificuldades, potencialidades e hipóteses construídas sobre ler e escrever, baseado na psicogênese da língua escrita e no letramento de Ferreiro e Teberosky.

2.3 DIRETRIZES PARA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Não se pode, porém, desconsiderar que as políticas educacionais do país em relação à História do acesso à Educação, que até o século XIX era destinada a poucas pessoas, sendo privilégio de alguns, que, de acordo com Saviani (2010), foram muitas as dificuldades para implantar um sistema educacional para todos, devido à falta de investimentos financeiros e questões pedagógicas, mesmo assegurado o direito a todos, havendo assim um grande déficit histórico em matéria de educação, excluídos muitas vezes sob condições de incapacidade e de fracasso escolar.

Diante desse contexto, políticas de governo realizadas com projetos e programas foram, ao longo do tempo, sendo criadas com objetivo de fornecer subsídios para o sistema educacional com foco em alfabetização e letramento, bem como a formação de professores para essas práticas. Serão destacadas aqui algumas dessas políticas no período do recorte temporal deste estudo (2002 a 2020), conforme a Figura 4. Esse período foi destacado porque foi um período de grande avanço nas políticas públicas de inclusão e o lançamento da base de dados, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Figura 4 – Diretrizes de Governos para alfabetização no período 2002 a 2020



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

A partir da linha temporal, verificam-se as tentativas de Governos Federais, buscando cada um a seu modo, implantar as políticas de governo, principalmente em relação à alfabetização, por meio de projetos ou programas em âmbito nacional, o que:

[...] parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 271).

Tendo em vista essa descontinuidade nos programas e projetos para alfabetização e letramento, as consequências têm refletido nos indicadores educacionais e nos resultados das avaliações em larga escala que demonstram o quão frágil se tornam os sistemas educacionais em âmbito nacional.

O Quadro 2 apresenta os objetivos dos programas governamentais, em que foi possível identificar que os mesmos foram planejados de forma geral, com o discurso de melhorar a qualidade da educação e erradicar o analfabetismo no Brasil.

Quadro 2 – Objetivos das diretrizes governamentais

Programa	Objetivos
Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER)	Oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais complementar as ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação, com a finalidade de dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna (MEC, 2007).
Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação	Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática. (MEC, 2012).
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).
Plano Nacional de Educação – PNE	Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014a).

Programa	Objetivos
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns de norte a sul, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo país (MEC, 2018).
Programa Mais Alfabetização	Fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018).
Política Nacional da Alfabetização (PNA)	Melhorar a qualidade da alfabetização no território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional (BRASIL, 2019).
Programa Tempo de Aprender	Melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil (BRASIL, 2020a).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em (BRASIL, 2012, 2014a, 2018, 2019, 2020; MEC, 2007, 2012, 2018).

Observa-se também, em relação aos objetivos das diretrizes nacionais para alfabetização que estão concentradas especificamente nos primeiros anos do ensino fundamental, que se preza pela qualidade da educação, a formação continuada de professores dentre os recursos para implementação dos programas.

Enquanto o PRALER se referia à aquisição da leitura e escrita materna, o Pró-Letramento e o PNAIC referiam-se à aquisição da língua portuguesa e da matemática.

O PRALER e o Pró-Letramento assemelham-se quanto à oferta na modalidade de ensino semipresencial; parceria com universidades; adesão dos estados e municípios; material didático como recurso principal. Já no PNAIC a oferta era presencial com produção de material pedagógico durante os encontros presenciais.

O Plano Nacional de Educação (PNE), política de Estado, é implementado por meio de ações planejadas e executadas através de políticas públicas. Assim, com sua aprovação, decênio 2014-2024, destacam-se as metas relacionadas à alfabetização: alfabetizar todas as crianças até o fim do 3º ano do ensino fundamental (meta 5); elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional em 50% (meta 9) (BRASIL, 2014). É importante destacar também que no PNE apresenta meta para a educação especial, em específico para o público-alvo desta modalidade em que prevê acesso, serviço de atendimento educacional especializado (AEE), entre outras conforme especifica a Meta 4:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demonstrada na Figura 4, “[...] foi aprovada pelo CNE em 15 de dezembro de 2017 e homologada pelo Ministro do Estado da Educação Mendonça Filho no dia 20 de dezembro de 2017” (TRICHES, 2018, p. 137). Porém, a BNCC só foi implantada em 2018. Trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, um normativo para os currículos das escolas públicas e privadas que propõe conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização. Espera-se que a criança seja alfabetizada no 1º e 2º ano do ensino fundamental, processo que será complementado por outro, a partir do 3º ano, denominado “ortografização” (MEC, 2018).

Nessa mesma direção foi instituído o Programa Mais Alfabetização, através da Portaria nº 142 (BRASIL, 2018) que tem como objetivo fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos alunos regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

Por meio do Decreto nº 9.765 (BRASIL, 2019) foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA) por meio da qual a União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, implementarão programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto¹¹ e o analfabetismo funcional¹², no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

E, como desdobramento da PNA, foi instituído, por meio da Portaria nº 280 (BRASIL, 2020a), o Programa Tempo de Aprender com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil.

¹¹ É a condição daquele que não sabe ler nem escrever.

¹² Designa a condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e compreensão de texto.

Diante da linha temporal apresentada na Figura 4, evidenciou-se que as políticas para alfabetização se “[...] constituem como programas de governo que ganham um nome diferente, porém com formatos quase idênticos, materiais e organização semelhante de um programa para o outro; peculiar a todos é a formação continuada em serviço” (VIÉDES; BRITO, 2015, p. 166-167).

Verifica-se que as diretrizes nacionais para alfabetização depositam na formação contínua expectativa de alcançar a “qualidade na educação” e avançar buscando a melhoria do ensino através das práticas pedagógicas. “A formação continuada para os profissionais, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”, está prevista no art. 62 da LDB (BRASIL, 1996) no complemento ao Parágrafo único.

[...] garante a formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, Viana (2017) destaca que a formação contínua tem a função de atualizar e ampliar o campo de trabalho, a área de competência, de modo a suprir as necessidades do sistema de ensino, aprimorando o desempenho e trabalho dos professores alfabetizadores, conseqüentemente, contribui para o aprendizado dos alunos e para todo o âmbito escolar.

Para Formosinho (1991, p. 237) “[...] o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários”, ou seja, para o autor enquanto a formação contínua é ofertada para aqueles que já possuem experiência profissional, o público da formação inicial é oposta a da formação contínua.

Face às diretrizes para alfabetização, bem como o conceito e anúncio da diretriz nacional que destacamos que a perspectiva de formação contínua assumida neste estudo é a de Formosinho (1991) que defende que a formação contínua é sequencial à formação inicial e claramente distinta.

Vale destacar que no Brasil a temática da formação de professores prevista na Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015 foi atualizada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Com isso, percebe-se que as políticas educacionais carecem de atenção no sentido de torná-las políticas de Estado e não políticas de governo, por isso é que a organização e gestão da Educação Básica se perdem nas políticas de governo e “[...] têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo” (DOURADO, 2007, p. 925).

Em meio ao desafio das políticas educacionais contemplarem todos os alunos em relação à alfabetização, retomamos o que Onãtívia (2013, p. 108) denuncia quanto ao “[...] desafio de respeitar o tempo da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual”.

E isso vem ao encontro da concepção de homem baseado na abordagem cognitivista, trazida por Saviani (1991, p. 20) como: “[...] os homens são essencialmente diferentes, não se repetem, cada indivíduo é único”. Ou seja, é importante que seja assegurado ao professor que respeite o tempo de cada estudante.

Além disso, o professor deve “[...] possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas possibilidades de ação motora, verbal e mental. Deve ser algo que possibilite ao aluno ter um interesse intrínseco à sua própria ação” (MIZUKAMI, 1986, p. 73), facilitando assim que o aluno conquiste sua autonomia.

Para Saviani (1991, p. 22), o professor “[...] teria que trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem que a relação interpessoal, essência da atividade educativa ficaria dificultada”, e, de preferência, em um ambiente estimulante e dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe, etc. Além disso, o professor deverá propor que o aluno construa sua aprendizagem no decorrer do processo e agir como “[...] um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos” (SAVIANI, 1991, p. 21), pois estes têm um papel essencialmente ativo nessa abordagem.

Considerando que a função social da escola enquanto promotora do aprender a ler e escrever e ainda da Política Educacional em curso que prevê a inclusão escolar “[...] ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”, e a educação inclusiva que “[...] constitui um paradigma

educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal [...]” (BRASIL, 2008a). Tendo em vista que a educação inclusiva implica em uma mudança cultural e estrutural da escola para que todos os alunos tenham suas particularidades, necessidades e especificidades atendidas.

A partir dos conceitos de inclusão escolar e educação inclusiva evidenciados na política nacional, há questionamentos importantes que precisam ser considerados para a implementação da política educacional, para não correr o risco de “referendar e reforçar a desigualdade” (PRIETO, 2010, p. 31).

Embora ainda haja muitas contradições, equívocos em relação aos conceitos de integração e inclusão, a diferença está no fato de que, no primeiro, procura-se investir na adaptação e desenvolvimento do aluno para a vida em sociedade e, no segundo, além de investir no processo de desenvolvimento do aluno, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso, a permanência e a participação do aluno na vida social, por meios de suportes ou apoios necessários ao seu desenvolvimento.

Diante disso, Sassaki (1997) afirma que “[...] o processo de inclusão, exatamente por ser diferente da já tradicional prática integradora, desafia todos os sistemas educacionais, públicos e particulares, em todas as modalidades”, pois, demanda reformas estruturais em prol de uma educação menos excludente e mais igualitária.

Malheiro e Mendes (2017) alertam para o fato de que a inclusão escolar não se resume apenas à matrícula no ensino regular. Reconhecer e valorizar a diversidade como condição humana favorece a aprendizagem (PRIETO, 2006).

Oliveira (2014) concebe a escola como um local sem separações não apenas de deficientes ou não deficientes, mas sem separação entre negros, brancos, mulheres, moradores da periferia ou do centro, do campo ou da cidade, nem ricos nem pobres.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão (MITTLER, 2003, p. 16).

Diante disso, é preciso considerar que a inclusão não será efetivada apenas recebendo a matrícula de todos os alunos nas escolas. Ao ignorar suas necessidades específicas, essa inclusão não está respeitando aspectos de sua permanência e de sua aprendizagem nessa instituição, pois é necessário dar ao professor e à escola os suportes necessários, dentre eles, didáticos, humanos, formativos, estruturais e financeiros para suas ações pedagógicas que as Políticas Públicas e a legislação já tem assegurado.

Portanto, para efetivação dessa política, a educação inclusiva é proposta como caminho que segundo Ferreira, Lima e Garcia (2015, p. 50) “[...] fomenta o repensar das práticas na escola regular, por meio de ações que atendam às diferenças considerando também os distintos contextos, que o sujeito faz parte”.

Para Glat *et al.* (2007, p. 6) a escola para se tornar inclusiva além de formar professores, equipe de gestão, rever os segmentos que a compõem e nela interferem, devem “[...] avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino”. Ou seja,

A inclusão implica uma reforma radical em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos dos alunos em sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que todos se sintam bem vindos e celebra a diversidade, que tem como base o gênero, nacionalidade, raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

Compreende-se que a educação inclusiva requer uma mudança de paradigma da cultura escolar frente à flexibilização do currículo, atendimento ao ritmo e singularidade de cada aluno com foco naqueles com deficiência intelectual, tendo em vista suas especificidades.

Assim, numa tentativa de não desconsiderar os aspectos históricos envolvidos na construção social do conceito de deficiência intelectual e, principalmente, de não desconsiderar as diferenças e necessidades específicas de alunos com esse diagnóstico, adotamos nesta tese o conceito atual da AAIDD, que no Manual de 2021 (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSE, 2021) avança ainda mais em relação aos suportes e ao contexto desta definição. Dessa forma, as limitações em relação ao

funcionamento precisam ser consideradas dentro do contexto de ambientes comunitários típicos da idade e da cultura em que o indivíduo está inserido. Além disso, a avaliação deve considerar essas diferenças em relação ao aspecto linguístico e, portanto, envolvidos na comunicação. E, finalmente, o objetivo fundamental de descrever as limitações é o de desenvolver um perfil de suportes necessários, pois quanto mais personalizados forem esses suportes, mais avanços no funcionamento esse sujeito com deficiência intelectual obterá.

Essas observações em relação a essa definição somente reforçam, ainda que seja necessário identificar essas limitações e, portanto, estamos diante de uma concepção clínica, ela considera os aspectos sociais de adaptação e participação social dessas pessoas, aproximando-se de um modelo interacionista ou biopsicossocial de deficiência, desde a definição presente no Manual da AAIDD, publicado em 2010. E essas diferenças em relação ao desenvolvimento das pessoas com esse diagnóstico precisam ser consideradas em relação ao processo de alfabetização.

Desse modo, o conceito de deficiência intelectual utilizado neste estudo é o referendado pela AAIDD (2021) que evidencia: “A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas do dia a dia. Essa deficiência tem origem antes dos 22 anos.”.

Diante disso, o papel da escola/professor é uma importante ligação para a socialização dos aprendizados do mundo letrado e concomitante advém da necessidade de entender os processos de alfabetização dos alunos, mostrando o quanto a linguagem influencia no desenvolvimento e constituição do sujeito.

Nesse sentido, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento que, de acordo com Vygotsky (1984), “[...] o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Vygotsky entende a linguagem como geradora de novos conhecimentos. Denomina de função planejadora da fala a capacidade que, segundo o autor, a linguagem tem de reestruturar diversas funções psicológicas, como exemplo, a memória, a atenção voluntária, consciência, criatividade, percepção e a formação de conceitos, ou seja, a linguagem para o autor é responsável pela constituição do humano.

Nas relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (2007) apresenta a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) inferindo ao nível do desenvolvimento em que a criança é capaz de realizar sozinha, capacidades que ela aprendeu e domina, sem assistência de alguém mais experiente, já a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, em vez de 'frutos' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2007, p 98).

Assim, compreender os conceitos de ZDR e ZDP permite ao professor entender com mais segurança como ocorre o desenvolvimento dos alunos em processo de alfabetização, pois o aprendiz é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, visto que, em interação com o professor ou outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimentos vários processos de desenvolvimento que se internalizam e passam a fazer parte do seu desenvolvimento individual.

É por isso que Vygotsky afirma: “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência, hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 84), ou seja, o autor propõe uma visão do processo de aprendizagem, afirmando que se devem considerar, sempre, dois tipos de desenvolvimento: o real e o proximal.

Logo, o conceito de zona de desenvolvimento proximal é importante para os estudos científicos para o desenvolvimento infantil e para o projeto educacional, porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. E, conforme Rego (2001) elucida, através da consideração da zona de desenvolvimento proximal é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também aos que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, bem como a construção de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo de desenvolvimento.

Demonstradas as concepções adotadas, foi possível observar a evolução das políticas no processo histórico da alfabetização e o movimento que cada grupo político fez para implementar essas mudanças. Assim, o Estudo I, na próxima seção, pretende analisar os indicadores e/ou estratégias para alfabetização de alunos com deficiência intelectual em sala comum.

3 ESTUDO I – ESTRATÉGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM PESQUISAS NACIONAIS

3.1 INTRODUÇÃO

Este estudo objetivou analisar resultados de produções científicas com foco em identificar se apresentam estratégias relacionados à alfabetização de estudantes com deficiência intelectual na escola regular. Para isso, abordou os desafios quanto à escolarização inicial de estudantes com deficiência intelectual, no ensino regular, com foco para a alfabetização e o letramento.

Essa temática parece se revestir ainda mais de importância, tendo em vista a complexidade e os desafios instaurados no contexto educacional brasileiro, que teve início com as políticas de incentivo ao processo de inclusão escolar, desde o final da década de 1980, obtendo mais força a partir da publicação de documentos normativos e legislativos, dentre os quais destacamos: as Diretrizes Educacionais Para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, de 11 de setembro de 2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 e, ainda em vigência; a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica), de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; e, por fim, a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Dentro de um rol de políticas públicas que incentivam o processo de inclusão escolar, desde a Constituição de 1988, estes documentos merecem destaque, porque, além de orientarem esse processo, foi a partir deles que a matrícula de alunos com deficiência passou a ser compulsória.

Dessa forma, justifica-se este estudo, tendo como ponto de partida a necessidade de serem sistematizados conhecimentos já existentes que contribuem para a análise de estratégias e ações voltadas para a alfabetização e o letramento de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual. É necessário analisar se as especificidades existentes nessa condição podem requerer atenção especial em relação a essas práticas.

A incidência desse diagnóstico permanece sendo uma das mais altas na escola (SILVA-PORTA, 2015; BRASIL, 2020c) e sabemos que há inúmeras controvérsias sobre as concepções que permeiam a realização desse diagnóstico, no entanto, ele permanece.

De modo geral, podemos afirmar que os estudos mais recentes que abordam a temática sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual na escola regular, apontam inúmeros desafios, dentre os quais Oliveira e Matos (2021) destacaram: a necessidade de a prática pedagógica não ser considerada de modo isolado como transmissão do conhecimento; a necessidade de se avançar em relação ao falso discurso de preparação da escola e de professores para receber as crianças com deficiência; a necessidade de se avançar em relação à acessibilidade atitudinal, às concepções sobre deficiência intelectual e sobre adaptações curriculares e, principalmente, avançar em relação às expectativas docentes sobre o processo de aprendizagem desses alunos.

Disso podemos inferir que, por mais que pareçam repetitivas, muitas pesquisas ainda apontam a necessidade de se avançar em questões relacionadas ao direito que esses estudantes possuem de frequentar a escola regular e, principalmente, em relação ao processo de aprendizagem deles, este último aspecto, estreitamente relacionado aos processos de alfabetização e letramento, que fazem parte do início dessa escolarização.

Além disso, a possibilidade de colaborar na construção de uma escola com perspectiva inclusiva, tem que ter como pauta a valorização do aprendizado de todos os estudantes. Isso requer reflexão sobre a prática docente, considerando fundamentalmente: o planejamento de atividades, as variações metodológicas, as habilidades dos alunos e, também, estilos e tempos de aprendizagem (LUSTOSA; MELO, 2018).

Reitera-se a necessidade de serem efetuadas análises constantes da produção acadêmica que possam contribuir para essas reflexões e ações, pois as evidências científicas na área de Educação Especial têm contribuído “[...] na tomada de decisões quanto às melhores práticas inclusivas” (MEDRADO; GOMES; NUNES SOBRINHO, 2014). No nosso caso, temos como foco os processos de alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual na escola regular.

Na esteira dessas produções buscou-se resposta para a seguinte questão de pesquisa: Nas produções científicas para alfabetização existem indicadores para

alfabetização de alunos com deficiência intelectual em sala comum? Ao responder essa pergunta, as discussões devem abordar também se há ou não necessidade de atenção especializada e suportes, uma vez que as manifestações presentes no diagnóstico de deficiência intelectual implicam diretamente o processo de escolarização, tais como as características relacionadas às alterações comunicativas, interacionais e de adaptação social.

Tendo em vista as questões de pesquisa apresentadas, o objetivo principal deste estudo foi analisar resultados de produções científicas com foco em identificar se apresentam indicadores para alfabetização de alunos com deficiência intelectual, nos anos iniciais do Ensino Fundamental em classe comum.

3.2 MÉTODO

3.2.1 Tipo de estudo

Para alcançar os objetivos deste estudo foi elaborada uma RSL, que se constitui num método que propõe o agrupamento, síntese e integração das evidências científicas geradas por resultados de pesquisas empíricas (MEDRADO, GOMES, NUNES SOBRINHO, 2014).

A Revisão Sistemática de Literatura é um procedimento de pesquisa que reúne evidências referentes a um assunto em específico com uma determinada configuração, organização metódica e assídua, permitindo que as evidências recrutadas sejam revisadas e comparadas com outros estudos, consentindo avaliações de diferentes perspectivas. Tem como objetivo integrar a pesquisa empírica a fim de criar generalizações, permitindo a análise crítica das informações e identificação de problemáticas para soluções futuras (BIOLCHINI, 2005).

Sampaio e Mancini (2007, p. 84) afirmam que este tipo de pesquisa oferece um resumo das investigações relacionadas a uma determinada temática “[...] mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, crítica e síntese da informação”.

Neste trabalho foi utilizada a revisão sistemática, capacitada para aferir de forma crítica e severa todas as evidências encontradas de acordo com o tema abordado. Ela identifica e seleciona investigações complacentes, recolhe e analisa proporcionando levantamento bibliográfico consistente. Dessa forma, é possível

extrair informações fundamentais para a análise do tema e desenvolver métodos mais eficientes para a resolução do problema de pesquisa. Os resultados encontrados são selecionados por relevância e se faz uma avaliação qualitativa e quantitativa da Revisão Sistemática. Para que isso aconteça é necessário que se tenha um plano de ação ou planejamento para que todas as etapas sejam cumpridas com êxito (MAFRA; TRAVASSOS, 2006).

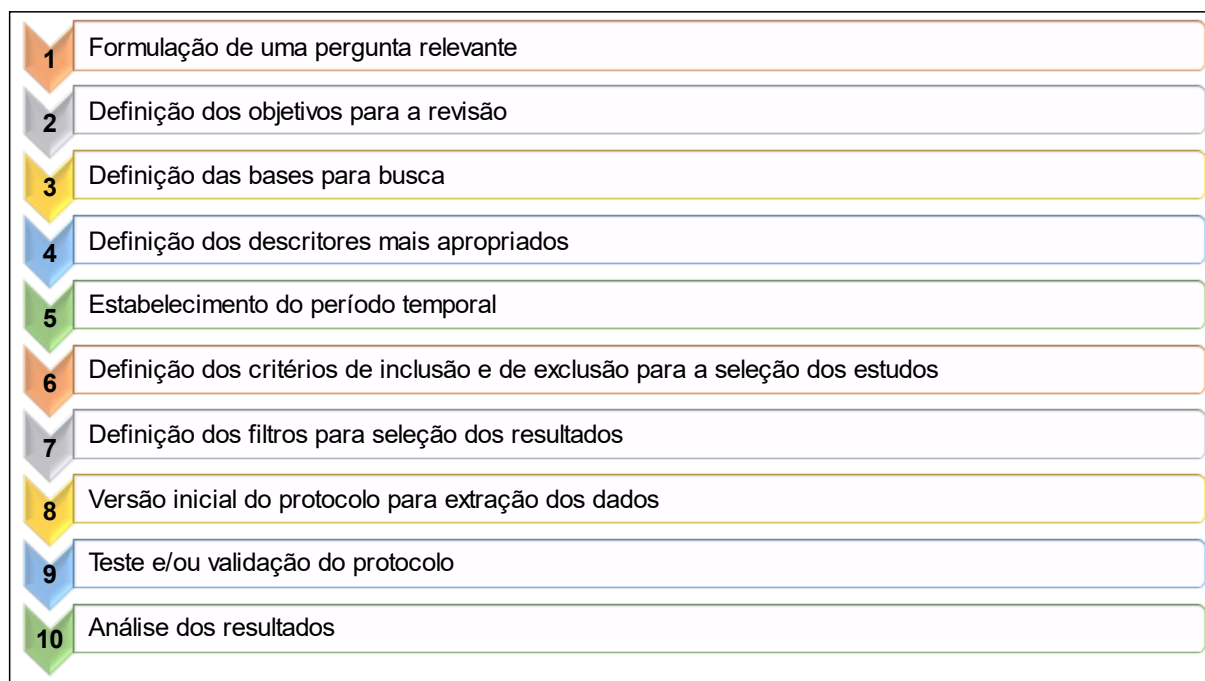
Medrado, Gomes e Nunes Sobrinho (2014) reiteram a importância da RSL e ainda apontam as etapas para sua realização.

A importância da Revisão Sistemática para a prática baseada em evidência, serão apresentadas as sete etapas empregadas para a condução da RS, de acordo com os preceitos do Cochrane (Handbook) e Campbell Collaboration:

- 1 Formulação de uma pergunta relevante.
 - 2 Busca na literatura de artigos clínicos relevantes.
 - 3 Análise crítica das evidências em relação à validade e aplicabilidade.
 - 4 Coleta de dados.
 - 5 Análise e apresentação de dados.
 - 6 Interpretação dos dados.
 - 7 Aperfeiçoamento e atualização da Revisão Sistemática.
- (MEDRADO; GOMES; NUNES-SOBRINHO, 2014, p. 116).

Em estudo recente, Soriano *et al.* (2021) adaptaram essas estratégias especificamente para a área da Educação, com modificações principalmente quanto aos itens referentes a artigos clínicos e critérios de validação e aplicabilidade, apresentando as seguintes etapas, conforme Figura 5:

Figura 5 – Etapas para condução da Revisão Sistemática de Literatura na área da educação



Fonte: Soriano *et al.* (2021), com base em Medrado, Gomes e Nunes-Sobrinho (2014).

3.2.2 Etapas e critérios para a coleta de dados

Para delinear melhor o método da RSL, são descritas, a seguir, cada uma dessas etapas, conforme a Figura 5, baseada nos estudos de Medrado, Gomes e Nunes Sobrinho (2014) e adequações realizadas por Soriano *et al.* (2021).

A pergunta utilizada para conduzir a RSL na base de dados selecionada tem relação com:

Participantes – professores da sala comum;

Intervenção – processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual;

Comparação – influência ou não dessas estratégias para alfabetização; e
Outcomes – melhor desenvolvimento de ações para favorecer o processo de alfabetização desses estudantes, de acordo com as propostas de intervenção educacional.

A estrutura do PICO¹³ definiu a pergunta de pesquisa que foi: Nas produções científicas existem estratégias ou indicadores para alfabetização de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O objetivo para a RSL foi analisar resultados de produções científicas com foco em identificar se apresentam indicadores relacionados à alfabetização de alunos com deficiência intelectual na escola regular.

A base selecionada para a busca de dados dessa revisão foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) pela sua relevância e confiabilidade¹⁴, além disso, este repositório digital proporciona maior visibilidade à produção científica nacional e à difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral.

Para padronização e organização dessa busca foram utilizados descritores obtidos junto ao *Thesaurus* Brasileiro da Educação que, de alguma forma, se aproximavam e dialogavam com as práticas e/ou planejamentos pedagógicos de alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual, com foco para os anos iniciais do ensino fundamental.

Os descritores primários utilizados na busca foram: 1) Deficiência intelectual e 2) Deficiência mental. A opção pelo segundo se deve ao fato de muitas produções científicas ainda utilizarem essa expressão, relacionada à Educação Especial, quando se trata de aspectos cognitivos.

Os descritores primários foram cruzados com o operador booleano AND com os seguintes termos relacionados: Alfabetização; Atendimento escolar; Atendimento interdisciplinar; Competência pedagógica; Currículo; Desenvolvimento da escrita; Didática; Didática especial; Educação escolar; Ensino curricular; Estratégia pedagógica; Intervenção pedagógica; Letramento; Linguagem escrita; Material didático; Meios de ensino; Metodologias de ensino; Metodologias de ensino e aprendizagem; Metodologias de ensino-aprendizagem; Métodos de aprendizagem; Métodos de ensino; Planejamento do ensino; Prática de ensino; Prática docente; Prática pedagógica; Procedimento de ensino; Procedimento didático; Proposta

¹³ De acordo com Medrado, Gomes Nunes Sobrinho (2014), a pergunta de pesquisa deve ser orientada por quatro elementos, ou seja, pelo acrônimo Pico, que contém todos os componentes-chaves: a) tipo de delineamento de pesquisa; b) tipo de participante; c) tipo de intervenção; e d) tipos de desfechos de interesse. Portanto, PICO: P – população; I – intervenção; C – comparação e O – resultado.

¹⁴ Cf. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, site: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

pedagógica; Recurso pedagógico; Recursos de ensino; Tecnologia de ensino; Tecnologia e ensino e Tecnologia educacional, todos relacionados com o foco da pesquisa para que fosse obtido um resultado mais fidedigno ao objetivo proposto do estudo.

Esse cruzamento demasiadamente amplo foi necessário, tendo em vista que as produções relacionadas à deficiência intelectual na escola regular, com foco para temáticas de alfabetização, atendimento educacional especializado, dentre outras, ainda são muito escassas e, principalmente, centradas em concepções docentes sobre deficiência (OLIVEIRA; MATOS, 2021).

Utilizou-se para esta RSL, os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- **Critérios Inclusão:** estudos de qualquer localização geográfica nacional com foco em práticas pedagógicas voltadas para alfabetização de alunos com DI; e, b) que estejam em consonância com a linha temporal demarcada – 2002 a 2020.
- **Critérios de exclusão:** foram adotados os seguintes itens: a) estudos publicados fora do período de buscas (2002-2020); b) estudos duplicados de acordo com os descritores selecionados para busca na base de dados eletrônica; e c) estudos cujo foco não se aproxima do objeto da pesquisa – práticas e/ou propostas de alfabetização para alunos com deficiência intelectual. Não foram considerados estudos de revisão de literatura e nem estudos com crianças que tivessem outras deficiências associadas à deficiência intelectual, a exemplo da deficiência múltipla.

3.2.3 Definição dos filtros para a seleção dos resultados

As etapas de seleção das produções científicas para extração dos dados e para a análise na íntegra foram as seguintes:

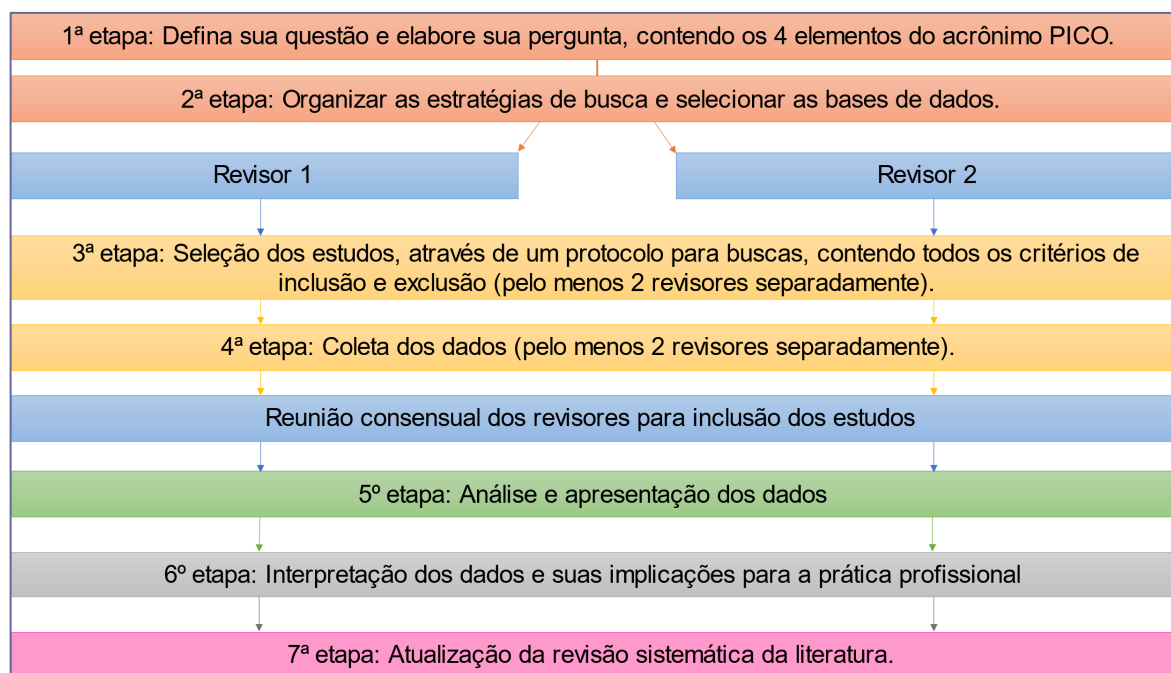
- a) Busca simples;
- b) Seleção de teses e dissertações publicadas entre 2002 a 2020;
- c) Exclusão dos resultados duplicados, isto é, aqueles encontrados em mais de um descritor de buscas;

- d) Análise e seleção por meio dos títulos e palavras-chaves das produções, sendo excluídas aquelas que não tivessem relação com a temática desse estudo, alfabetização de alunos com deficiência intelectual;
- e) Análise e seleção por meio da leitura dos resumos, sendo excluídos todos que não tivessem relação com a temática;
- f) Análise e seleção por meio da leitura da seção de método – deverão conter relação explícita com estratégias que podem favorecer o processo de alfabetização de alunos com DI nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mediante o cumprimento preciso de todas essas etapas, as produções científicas selecionadas foram submetidas, ainda, por um protocolo de extração de dados (Apêndice A), com os seguintes itens: 1) título; 2) autor; 3) orientador; 4) descritores de busca; 5) ano de defesa; 6) tipo de estudo (dissertação ou tese); 7) Instituição; 8) Programa de Pós-Graduação; 9) objetivo do estudo; 10) público-alvo do estudo; 11) local da pesquisa; 12) aspectos metodológicos; 13) temática central; 14) estudo avaliado ou não por pares; 15) se o estudo foi elegível para esta revisão sistemática; e 16) observações pertinentes.

Destaca-se que a seleção e extração dos dados por meio desse protocolo foram realizadas por dois revisores independentes, que efetuaram a busca seguindo todos os critérios estabelecidos, obedecendo ao fluxograma da Figura 6. Essa estratégia foi estabelecida como uma forma de ter juízes para essa busca. Esses juízes possuíam formação em Pedagogia, com mestrado na área de Educação e Educação Especial, com formação e treinamento para efetuar buscas em base de dados. A leitura realizada somente pela pesquisadora passou a ser efetuada a partir da leitura na íntegra do método, tendo em vista, além de todos os critérios já estabelecidos, o foco central da Tese.

Figura 6 – Fluxograma da estratégia da Revisão Sistemática de Literatura



Fonte: Medrado, Gomes e Nunes Sobrinho (2014, p. 117).

Ressalta-se que neste trabalho apenas a sétima etapa é restrita a pesquisas futuras, com o objetivo de possibilitar a reaplicação das buscas em outro momento ou por outros pesquisadores.

3.2.4 Confiabilidade e índice de concordância

Para validação do protocolo da RSL e protocolo de extração de dados foram submetidos à análise dos juízes com competência e experiência na área da Educação Especial, sendo calculado, conforme indicado na Figura 7.

Figura 7 – Índice de concordância (IC) entre juízes do protocolo

$$\text{Índice de concordância} = \frac{\text{Concordâncias}}{\text{Concordâncias} + \text{Discordâncias}} \times 100$$

Fonte: Fagundes (2015).

Este instrumento apresentou um total de 68 (sessenta e oito) itens para serem avaliados. Deste total, entre a pesquisadora e o primeiro juiz (PxJ1), houve 63

(sessenta e três) concordâncias, ou seja, um índice de concordância de 92%. Já entre a pesquisadora e o segundo juiz (PxJ2), houve 100% de concordância e, conseqüentemente, a análise entre juízes (J1xJ2) foi de 92,6%, garantindo, assim, a confiabilidade dos dados.

Danna e Matos (1982) e Fagundes (2015) afirmam que um índice acima de 70% garante a confiabilidade dos dados, pois são considerados “bons”, “aceitáveis”, não produzidos por mero acaso e, por isso, não houve necessidade de ajuste no protocolo antes de sua aplicação.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

A partir das produções consideradas, com a participação dos juízes, após a extração e seleção dos textos a serem considerados para leitura final, passou-se às etapas de leitura e análise do conteúdo desse material, com base em Bardin (2011). Nessa leitura mais atenta do material, ainda foi necessário efetuar um último filtro, tendo em vista o objetivo principal desta revisão. Cada uma dessas etapas e seus resultados serão descritos, de maneira detalhada na seção de Resultados.

Nessa leitura final, foram utilizadas duas etapas sugeridas pela autora Bardin (2011): exploração do material e tratamento dos dados, que inclui apresentações quantitativas e descritivas, inferências e interpretação. Não foi considerada a etapa de pré-análise ou seleção do material com base na autora, porque essa etapa seguiu critérios e parâmetros da própria RSL.

Ressalta-se que na etapa de exploração do material foram efetuados recortes nos documentos selecionados, para que fosse possível chegar às unidades de registros, classificando e agregando as informações em temas, que é uma das opções sugeridas pela autora. O exercício para se chegar a estes temas é a codificação dos dados: “[...] A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação ou enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou de sua expressão; [...]” (BARDIN, 2011, 133).

Com isso, a partir da leitura e da análise minuciosas das produções, foram propostos *a posteriori* 4 temas para agrupar os estudos, de tal modo que fosse possível pontuar as principais implicações de cada um deles. Esse agrupamento não descartou, no entanto, possíveis discussões que os articulassem, especialmente, em

relação à formação continuada de professores. Os temas estabelecidos foram: a) “Mediação docente como apoio fundamental para a alfabetização”; b) “Estratégias e atividades para a alfabetização e o letramento”; c) “Trabalho colaborativo entre AEE e sala comum”; e d) “Adaptação, diferenciação e flexibilização curriculares”.

3.4 RESULTADOS

3.4.1 Resultados quantitativos da busca efetuada

3.4.1.1 Resultados sem filtro

Ao todo, nesta primeira etapa, sem nenhum filtro, foi encontrado um total de 3.798 teses e dissertações, sendo correspondentes a (Tabela 1):

Tabela 1 – Resultados sem filtro

Descritor primário	Frequência absoluta (f)	Frequência relativa (%)
Deficiência intelectual	2.485	65,4%
Deficiência mental	1.313	34,6%
Total	3.798	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

O que mais chamou a atenção nesta primeira etapa foram os resultados obtidos com o cruzamento dos descritores “Deficiência intelectual” AND “Educação Escolar”, com 356 resultados, seguido por “Deficiência mental” AND “Educação escolar”, com 221 resultados. Isso indica que a educação escolar não tem sido alvo de pesquisas na área da deficiência intelectual há muito tempo com foco para a escola regular. Levando em consideração que tivemos um intervalo de 18 anos considerado na busca, esse dado traz indicadores e hipóteses importantes, tais como: a) essas crianças com esse diagnóstico podem continuar, em sua grande maioria, em escolas especiais; e b) as produções nessa área podem ter outro enfoque, diferente em relação à presença delas na escola.

Os resultados do cruzamento entre “Deficiência intelectual” AND “prática de ensino” também chamaram a atenção, sendo de 167, seguidos pela combinação com prática pedagógica, com 146 resultados e, em número menor, recursos de ensino, com 110 resultados entre teses e dissertações. Números como esses indicam que essa prática tem sido alvo das pesquisas, mas em menor evidência.

3.4.1.2 Resultados após a aplicação do Filtro 1 – ano de publicação entre 2002 e 2020

Como uma segunda etapa da RSL foi aplicado o primeiro filtro, referente ao ano de publicação das teses e dissertações. Ressalta-se, aqui, que esta etapa já foi realizada nas planilhas do *Microsoft Excel* e que foram consideradas as teses e dissertações que estavam disponíveis na BDTD no período em que a busca foi efetuada, a saber: segunda quinzena de maio de 2021.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de que a BDTD teve início no ano de 2002, no entanto, nada impede de teses e dissertações anteriores a este período serem disponibilizadas na base, por isso, houve a necessidade deste filtro.

Após este primeiro filtro, o total de resultados foi de 3.670 teses e dissertações acerca da temática, com a seguinte distribuição (Tabela 2):

Tabela 2 – Resultados do Filtro 1 – recorte temporal (2002 a 2020)

Descritor primário	Frequência absoluta (f)	Frequência relativa (%)
Deficiência intelectual	2.436	66,4%
Deficiência mental	1.234	33,6%
Total	3.670	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

A pouca alteração no número total de resultados se deve, principalmente, a data de início da BDTD.

3.4.1.3 Resultados após a aplicação do Filtro 2 – exclusão de produções duplicadas entre os descritores primários

Como terceira etapa da RSL, foi aplicado um segundo filtro, no qual as planilhas com o mesmo descritor secundário foram “juntadas”, reduzindo-as, então, a 33 no total, e, em seguida, os resultados duplicados foram excluídos, ou seja, as teses e dissertações encontradas tanto com o descritor “deficiência intelectual” AND “alfabetização” quanto com “deficiência mental” AND “alfabetização” foram excluídos, dando prioridade para o descritor utilizado mais atual (DI).

Após este segundo filtro, o total de resultados foi de 3.260, com a distribuição mostrada na Tabela 3.

Tabela 3 – Resultados do Filtro 2 – exclusão das produções duplicadas entre os descritores primários

Descritor primário	Frequência absoluta (f)	Frequência relativa (%)
Deficiência intelectual	2.404	73,7%
Deficiência mental	856	26,3%
Total	3.260	100%

Fonte: Elabora pela pesquisadora (2021).

O que mais chamou a atenção nesta etapa foram as exclusões de resultados duplicados com o descritor “deficiência mental”, algo que já era esperado, por tratar-se de um termo menos utilizado nos últimos anos (AAIDD, 2010; 2021; AAMR, 2002).

3.4.1.4 Resultados após a aplicação do Filtro 3 – Exclusão de resultados duplicados em relação aos descritores secundários

Este terceiro filtro significou expressiva redução nos resultados, uma vez que após sua aplicação, restaram 726 teses e dissertações.

Foi possível observar, então, que a escolha dos descritores com base no Thesaurus Brasileiro de Educação (BRASED) foi acertada, uma vez que contemplou a temática. Após este terceiro filtro, o total de resultados foi de 726 teses e dissertações, com a seguinte distribuição (Tabela 4):

Tabela 4 – Resultados do Filtro 3 – exclusão das publicações duplicadas em relação aos descritores secundários

Descritor primário	Frequência absoluta (f)	Frequência relativa (%)
Deficiência intelectual	491	67,6%
Deficiência mental	235	32,4%
Total	726	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

Neste filtro vários resultados estavam duplicados e, por isso, foi adotada a estratégia de dar prioridade aos resultados que tinham Deficiência Intelectual como descritor primário e respeitando a ordem alfabética dos descritores secundários.

3.4.1.5 Resultados após a aplicação do Filtro 4 – Análise dos títulos e palavras-chave

Como quinta etapa da RSL foi aplicado um quarto filtro com análise dos títulos e palavras-chave.

Foram excluídos os resultados que não tinham nenhum tipo de relação entre o título e/ou palavras-chave com a educação especial, de forma geral. Neste sentido foram excluídos, também, estudos específicos da área da saúde, dentre outros que não estabeleciam nenhuma relação com a área educacional.

Por fim, foram excluídos, também, os resultados que abordavam especificamente (isoladamente) a Síndrome de Williams-Beuren¹⁵, sendo com os cruzamentos: a) Deficiência Intelectual AND Alfabetização; b) Deficiência Intelectual AND Currículo; c) Deficiência Intelectual AND Desenvolvimento da Escrita; d)

¹⁵ Resultados com esta síndrome foram excluídos porque não contemplaram relação direta entre a síndrome e a deficiência intelectual. A Síndrome de Williams-Beuren (SWB) é uma síndrome de microdeleção de genes contíguos que resulta em um amplo e característico perfil clínico. Descrita simultânea e independentemente por Williams e Beuren, em 1961 e 1962, respectivamente, a SWB é caracterizada por anomalias cardiovasculares, comumente a estenose aórtica supravalvular, traços faciais distintos, retardo mental e personalidade típica, frequentemente amigável. Embora apresente uma clínica de fácil identificação, entre os pacientes com SWB há uma grande variabilidade fenotípica, ainda que a causa seja esclarecida.

Deficiência Intelectual AND Educação Escolar; e e) Deficiência Mental AND Educação Escolar.

Ao final deste filtro, restaram para análise 422 teses e dissertações, com a seguinte distribuição (Tabela 5):

Tabela 5 – Resultados do Filtro 4 – análise dos títulos e palavras-chave das produções

Descritor primário	Frequência absoluta (f)	Frequência relativa (%)
Deficiência intelectual	350	83%
Deficiência mental	72	17%
Total	422	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

Essa redução foi bastante expressiva, principalmente em razão de estudos que abordaram outras deficiências ou que apresentavam no título ou nas palavras-chave relação exclusiva com outras áreas, como da saúde ou de análise de sistemas, por exemplo.

A redução entre os filtros 3 e 4 foi de aproximadamente 42%, bastante significativa. Isso indicou que outras áreas também têm abordado a temática da Deficiência Intelectual, algo fundamental para a elaboração de instrumentos, atendimentos na área da saúde, assim como novas abordagens sobre o tema.

3.4.1.6 Resultados após a aplicação do Filtro 5 – análise dos resumos

Como sexta etapa da RSL foi aplicado um quinto filtro com análise dos resumos. Cada um dos resumos foi lido com foco especificamente para estudos que abordaram a DI nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas regulares, podendo ter sido desenvolvidos em contexto de sala comum ou de AEE e com indicadores de práticas para o processo de alfabetização.

Neste sentido, foram excluídos resultados que abordaram idades fora do adotado no presente estudo (6 aos 10 anos de idade), estudos em ambientes

diferentes do escolar e/ou que abordaram práticas de outros profissionais que não os professores regentes ou especialistas em Educação Especial.

Ao final deste filtro, foram selecionadas 138 teses e dissertações para análise do método, com a seguinte distribuição (Tabela 6):

Tabela 6 – Resultados do Filtro 5 – análise dos resumos

Descritor primário	Frequência absoluta (f)	Frequência relativa (%)
Deficiência intelectual	120	87%
Deficiência mental	18	13%
Total	138	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

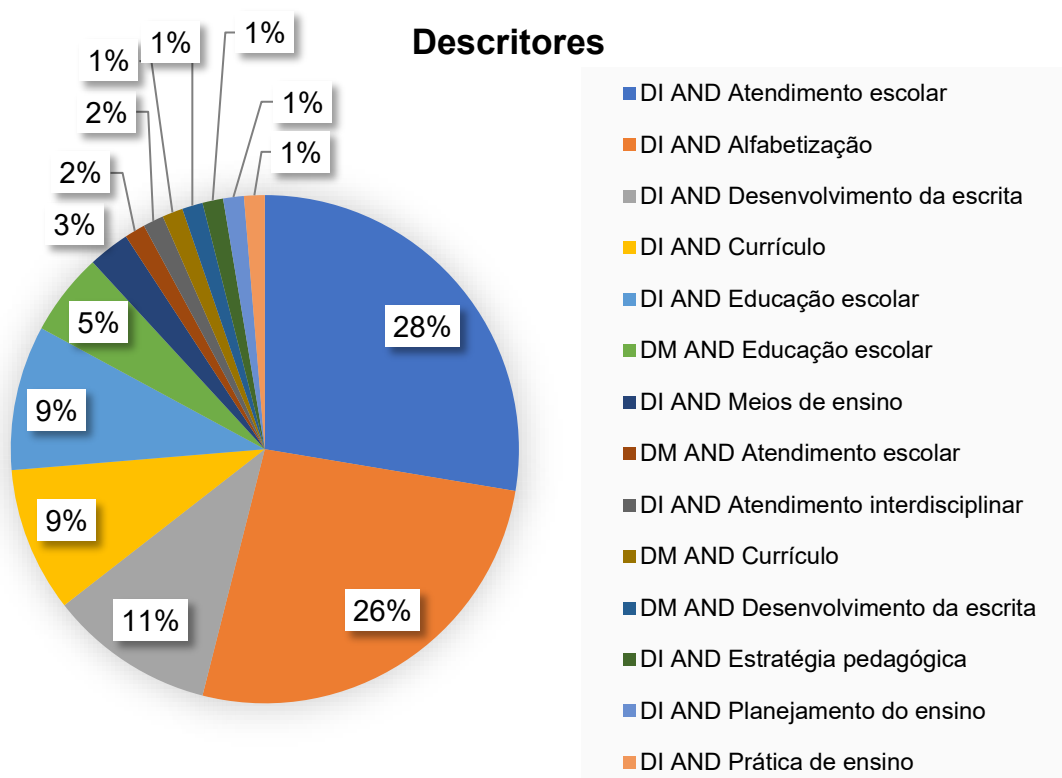
Essa redução foi ainda mais expressiva que a anterior, tendo em vista o foco para os anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, com sujeitos com Deficiência Intelectual. Tal resultado pode estar associado ao que Pletsch e Paiva (2018) denunciam quanto à incipiente experiência das escolas de se avaliar alunos de uma maneira pedagógica e consideram ainda que o processo de avaliação e identificação de alunos com deficiência intelectual é subjetivo. E isso também fortalece as nossas hipóteses indicadas no começo da apresentação desses resultados.

A redução entre os filtros 4 e 5 foi de 67,3%, ou seja, mais de dois terços, o que indica que ainda há poucas pesquisas em nível de mestrado e/ou doutorado que abordaram a escolarização de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.4.1.7 Resultados após a aplicação do Filtro 6 – análise do método

Como sétima etapa da RSL foi aplicado um sexto filtro a partir da leitura do método das 138 teses e dissertações. Um aspecto importante neste momento foi a decisão de excluir estudos que tinham como participantes alunos com deficiência múltipla. Esse foi um critério de exclusão adotado, desde o início (Gráfico 1).

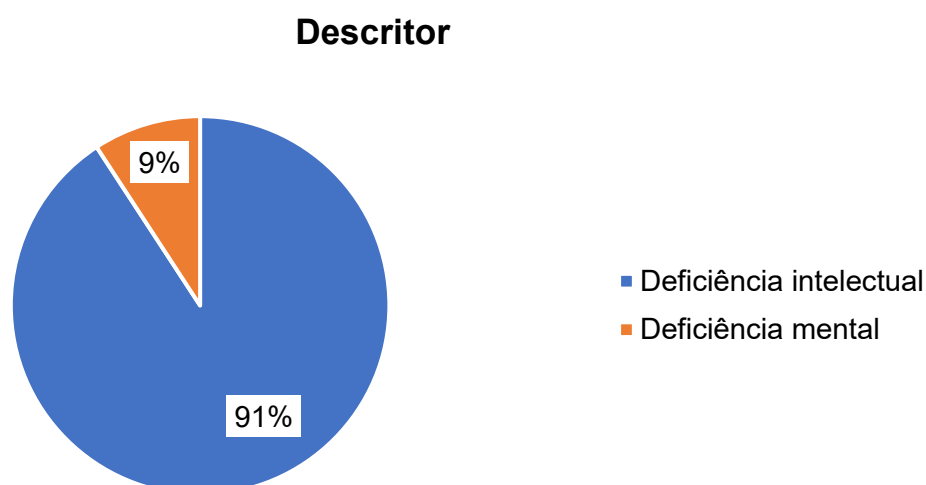
Gráfico 1 – Porcentagem de estudos por associação de descritores principais e descritores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

- Deficiência Mental AND: Atendimento escolar; Currículo; Desenvolvimento da escrita; e Educação escolar (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Porcentagem de estudos pelos descritores principais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Ao final deste filtro, foram selecionadas 76 teses e dissertações para análise do método, com a seguinte distribuição (Tabela 7):

Tabela 7 – Resultado do Filtro 6 – análise do método

Descritor primário	Frequência absoluta (f)	Frequência relativa (%)
Deficiência intelectual	69	90,8%
Deficiência mental	7	9,2%
Total	76	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

Sendo assim, foram selecionadas para a etapa seguinte (leitura do método), 58 dissertações e 18 teses, totalizando 76 estudos, que constam no Apêndice B desta tese. A partir daqui, a leitura na íntegra do método, definiu também a leitura das demais seções de cada trabalho. E essa leitura e análise foram elaboradas pela pesquisadora, tendo como foco o objetivo geral de sua tese e o objetivo deste estudo de revisão de literatura, bem como todos os critérios estabelecidos e seguidos até aqui.

Dos 76 estudos que passaram a ser analisados a partir de suas seções de método, ao ler e refinar melhor, 61 ainda foram excluídos por não fazer parte do objeto de estudo, restando apenas 15 estudos dos quais foi possível extrair algum tipo de estratégias ou outro tipo de indicador em relação às práticas que podem favorecer o processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual.

A partir dessas leituras, foi elaborado o Quadro 3 com as principais características dos estudos analisados na íntegra e que, de algum modo, apresentaram contribuições para o debate em relação às estratégias que podem favorecer o processo de alfabetização de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual.

Quadro 3 – Produções analisadas na íntegra

Ord.	Ano	Referências
1	2008	MIRALHA, J. O. A prática pedagógica de professores do ensino fundamental na perspectiva de uma educação de qualidade para todos . 2008. Orientadora: Elisa Tomoe Moryia Schlünzen. Dissertação

Ord.	Ano	Referências
		(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2008.
2	2012	BRAUN, P. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Orientadora: Leila Regina de Oliveira, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
3	2012	SILVA, C. B. A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula. 2012. Orientadora: Adriana Leite Limaverde Gomes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2012.
4	2013	GUEBERT, M. C. C. Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. 2013. Orientador: Geraldo Silveira Bueno. Tese (Doutorado em História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.
5	2015	MESQUITA, G. O Processo de Alfabetização de uma Criança Com Deficiência Intelectual no 1º Ano do Ensino Fundamental. 2015. 154 f. Orientador: Rogério Drago. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
6	2015	SILVA-PORTA, W. C. Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB. 2015. Orientadora: Juliane Aparecida de Paula Perez Campos. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.
7	2015	MONTEIRO, M. G. V. Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual. 2015. Orientadora: Lúcia de Araújo Ramos Martins. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.
8	2016	FONCESA, G. F. Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva. 2016. Orientadora: Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2016.
9	2016	SILVA, C. B. Aprendizagem cooperativa no contexto da sala de aula: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de aluno com deficiência intelectual. 2016. Orientadora: Rita Vieira Figueiredo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
10	2016	ALMEIDA, R. V. M. Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento. 2016. Orientadora: Dulcéria Tartuci. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.
11	2017	OLIVEIRA, N. S. Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema scala web por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum. 2017. Orientador: Adriana Leite Limaverde Gomes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2017.
12	2018	SILVA, A. S. Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência

Ord.	Ano	Referências
		intelectual. 2018. Orientadora: Tícia Cassiany Ferro Cavalcante. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
13	2018	PAIXÃO, K. M. G. Mediação pedagógica e deficiência intelectual : em cena a linguagem escrita. 2018. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.
14	2019	ARAÚJO, M. A. Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual : das concepções às práticas pedagógicas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.
15	2020	PEREIRA, A. C. B. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual : prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense. 2020. Orientadora: Silvana Maria Moura. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2020.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

A partir dessa leitura e da análise final desses 15 trabalhos apresentados no Quadro 3 é que foi possível estabelecer os temas, conforme mencionado no item de análise de dados presente na seção do Método. A seguir, faremos breve descrição de cada um desses temas, articulando cada um deles, também, aos trabalhos.

Conforme mencionado na seção de Método, consideramos como temas centrais presentes nos trabalhos analisados na íntegra, os seguintes: “Mediação docente como apoio fundamental para a alfabetização”; “Estratégias e atividades para a alfabetização e o letramento”; “Trabalho colaborativo entre AEE e sala comum”; e “Adaptação, diferenciação e flexibilização curriculares”. Importa dizer que tivemos 3 estudos que couberam em mais de um tema (Quadro 4).

Quadro 4 – Temas de análise, descrição e indicadores

Temas de análise	Descrição	Indicadores
Mediação docente como apoio fundamental para a alfabetização	Foram incluídos nesse tema estudos que indicaram a mediação docente como fundamental no trabalho individual ou coletivo (em grupos ou com a turma toda) que favoreceu a participação do aluno com DI nas atividades propostas.	Paixão (2018) na temática Rato, foi apresentado um travalíngua do rato ilustrado, depois foram propostas outras tarefas, como confecção de fantoches de palito com os personagens da parlenda, dramatização da parlenda, tarefa de preenchimento de lacunas das palavras da parlenda, tarefa de coordenação motora fina e tarefa de organização de palavras e imagens.

Temas de análise	Descrição	Indicadores
Estratégias e atividades para a alfabetização e o letramento	Foram incluídos nesse tema estudos que indicaram estratégias diferentes que favoreceram a participação do aluno com DI nas atividades propostas (exemplo: a mediação de um par ou alguma atividade com tutoria de um colega); Foram incluídos, também, estudos que indicaram a utilização de práticas chamadas tradicionais (denominadas assim pelos autores) em relação ao processo de alfabetização; Foram incluídos, por fim, trabalhos que demonstraram a presença de práticas desarticuladas de usos sociais da leitura e da escrita, tais como, as que davam ênfase em ditados e cópias, de maneira isolada, tendo em vista que a maior parte deles recebeu críticas pelos pesquisadores.	Guebert (2013): ditado; situações de produção de texto. Mesquista (2015) letras do alfabeto com desenho; ler a letra, pintar, recortar e depois colar numa folha; lousa; leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais; cópia de textos; atividades xerocadas; letras e cores. Braun (2012) texto do gênero jornalístico, contextualizado com questões sobre localização de informações e opinião sobre algumas situações. Fonseca (2016) - Atividades e as mediações pedagógicas que motivam a participação dos alunos com DI nas práticas sociais de leitura e escrita; história em quadrinhos: reconhecer o gênero; produção de história individual e coletiva; atividades com rótulos, leitura de imagens, compreensão das onomatopeias e relação com as diversas temáticas. Lopes (2010) o exercício de memória, atenção e concentração; texto e em outras atividades que exigiam a escrita espontânea; Tempestade de Ideias; Observando minha Rotina; Histórias em Sequência; Reescrita de frases; História em Sequência. Silva-Porta (2015): aulas expositivas; livro didático; atividade totalmente diferente da turma ou a mesma sem adequação.

Temas de análise	Descrição	Indicadores
		Silva (2015): leitura intencional, cartazes expostos na sala de aula, identificação de gravuras e estabelecimento em relação as mesmas, bilhetes, cartas, texto instrucional, letras de música na qual eram enfocadas as sílabas.
Trabalho colaborativo entre AEE e sala comum	Foram incluídos nesse tema estudos que indicaram um planejamento de atividades construída de maneira conjunta entre os professores da sala comum e do AEE; foram incluídos, também, estudos que observaram algum tipo de articulação mínima entre o trabalho desses professores, ainda que não fossem muito frequente.	Almeida (2016, p. 170) planejamento através articulação entre a educação especial e a educação comum, através do planejamento – bidocência. “Episódio 16 - A atividade envolvia operações com frações e foi adaptada de acordo com as possibilidades dos alunos. Todos fizeram atividade de matemática envolvendo as 4 operações. Os alunos Ana, Eraldo e Túlio a adaptação envolvia o conceito de fração. Representar com desenho as frações. Com os alunos Miller, Heitor foi trabalhado no caderno conceitos de quantidade, adição simples e subtração. Na aula de história os alunos deveriam escrever um texto sobre o modo de vida dos escravos. Os alunos com deficiência intelectual fizeram a tarefa com auxílio do professor de apoio à inclusão e do pesquisador que atuaram como escribas do texto ditado por eles. Todos conseguiram falar sobre o modo de vida dos escravos, apresentando os conceitos trabalhados pela professora regente. (4º ano ESV - 29/10/14).
Adaptação, diferenciação e flexibilização curricular	Foram incluídos nesse tema estudos que indicaram possibilidades de flexibilização curricular, tendo como ponto de partida as diferenças	Fonseca (2016) - Proposições e planejamentos como um direcionamento para a ação docente e a organização dos conteúdos curriculares como objetos de

Temas de análise	Descrição	Indicadores
	individuais dos alunos com DI. Mas também foram incluídos nesse tema estudos que mostraram (e criticaram) situações em que esses estudantes com DI faziam atividades separadas da turma, mesmo estando presentes na sala comum, utilizando como argumento a necessidade de adaptação curricular.	conhecimento relacionados aos contextos culturais e sociais dos discentes; Identificar as finalidades pedagógicas do ensino e aprendizagem para todos os alunos; A intencionalidade pedagógica implícita aos planejamentos e práticas curriculares tem como foco as potencialidades e habilidades de todos os alunos inclusive dos alunos com DI; Atividades para os alunos com deficiência intelectual e a articulação dessa atividade com o currículo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

3.4.2 Destaques dos estudos em relação aos temas

3.4.2.1 Mediação docente como apoio fundamental para a alfabetização

Nesse tema, queremos destacar que os autores deixam claro que a mediação do professor deve ser considerada como imprescindível no apoio das atividades dos alunos. Paixão (2018), por exemplo, comenta que às vezes a mediação é menos valorizada, em detrimento dos recursos didático-pedagógicos. E alguns pesquisadores chamam a atenção para isso, reiterando a necessidade de conceber a mediação pedagógica como ação fundamental para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos. A seguir, destacamos os estudos de Paixão (2018) e Almeida (2016).

Paixão (2018) teve como objetivo investigar e analisar a mediação pedagógica a partir de uma pesquisa de intervenção envolvendo a linguagem escrita, direcionada a alunos com deficiência intelectual, a fim de discutir o papel do professor frente a este processo. Para responder a esse objetivo, realizou um estudo de caso, com dois alunos com deficiência intelectual, matriculados em classes comuns, das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados foram coletados de fontes documentais: laudos médicos, prontuários escolares, registros de avaliação, entrevistas com professores e pais, planos de

intervenção semanal, tarefas desenvolvidas, diário de campo de visita escolar e filmagens. A análise pautou-se na perspectiva microgenética, de modo a abarcar de forma ampla a mediação pedagógica, com base nos eixos de análise: relação dialógica, ferramentas e conceitos, conforme ressalta Paixão (2018).

Dentre os resultados, Paixão (2018) indicou que as mediações pedagógicas empreendidas possibilitaram a criação de novos interesses e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores que incidiram sobre o desempenho dos alunos na escrita, leitura, linguagem oral e memória. A autora destacou que o ensino da linguagem escrita deve partir da palavra, a fim de que o aluno se baseie no significado dela para compreender os elementos que a constituem.

A autora destacou, também: para que o aluno com deficiência intelectual se aproprie da linguagem escrita é necessário que a mediação pedagógica empregada proporcione uma tomada de consciência sobre os aspectos intrínsecos da palavra, direcionando sua percepção e atenção para os aspectos constituintes da escrita, tais como: letras, sílabas, sequência sonora, processo que segundo a pesquisadora não se dá de forma natural, espontânea, depende de uma ação guiada pelo outro mais experiente, ou seja, o professor é figura indispensável nesse processo.

Estes resultados permitem inferir que para o debate acerca do ensino da linguagem escrita para estudantes com deficiência intelectual, é necessário ir além da defesa de um método de alfabetização, tendo em vista que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é o começo e o fim da mediação pedagógica empreendida, visto que o professor cumpre o papel de atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, ou seja, auxilia a transformar o desenvolvimento proximal em desenvolvimento real.

Com perspectiva semelhante, Almeida (2016) teve como objetivo analisar a construção de conhecimento e o letramento de alunos com deficiência intelectual matriculados em salas comuns de escolas regulares do Ensino Fundamental I. O contexto da pesquisa se deu em duas escolas estaduais, com 14 alunos com deficiência intelectual matriculados em salas comuns, que frequentavam também a sala de recursos multifuncionais. Participaram também do estudo 12 professores que atuavam com esses alunos nesses espaços, no município de Ipameri-GO. Os procedimentos de coleta de dados foram a observação participativa, entrevistas com grupo focal e análise documental.

Almeida (2016) apontou como resultados a necessidade de reflexão sobre: a) as práticas pedagógicas inclusivas baseadas na bidocência para a construção de caminhos reais que leve à escolarização; b) uma ampliação na formação dos professores que possibilite a construção de uma nova consciência sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual; e c) a construção de um processo avaliativo processual e contínuo capaz de fomentar as decisões acerca de processos educativos a partir do contexto da sala de aula comum, em um diálogo entre educação especial e ensino regular.

Diante disto, faz-se necessário conceber a mediação pedagógica¹⁶ como meio para favorecer o processo de aprendizagem e a necessidade de construção de planejamentos conjuntos, não só entre os professores de classe comum e do AEE, mas também de toda a equipe pedagógica, como é indicado no trabalho de Braun (2012).

E corroborando essa análise, Vygotsky (1987 *apud* MOYSÉS, 1994, p. 25) ressalta que:

Ao contrário do conhecimento espontâneo, o que se aprende na escola é (ou deveria ser) hierarquicamente sistematizado e exige, para ser compreendido, que seja intencionalmente trabalhado num processo de interação professor/aluno. Mas insistimos: tal aprendizagem só irá ocorrer se quem ensina souber conduzir o processo na direção desejada, o que implica reconstrução do saber.

Nesta mesma linha de raciocínio, Libâneo (2004, p. 5, grifos nossos) ressalta que na mediação docente, “[...] [o professor] se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas”.

3.4.2.2 Estratégias e atividades para a alfabetização e o letramento

Nesse tema, destacamos o estudo de Guebert (2013) que teve como objetivo identificar e analisar as estratégias de alfabetização desenvolvidas por professor do

¹⁶ A **mediação pedagógica** é um processo de interação, dialógico, no qual tanto professor quanto aluno aprendem e ensinam juntos, em coconstrução, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1997, p. 25).

Ensino Fundamental, no ensino regular, que atende a aluno com diagnóstico de deficiência intelectual.

A autora teve como foco práticas relacionadas tanto à alfabetização quanto ao letramento, todas com base nas contribuições de Soares (1998; 2001). Vale ressaltar que foram utilizados preceitos tanto de Vygotsky, no que se refere ao conceito de mediação, quanto de Ferreiro, no que se refere ao código e a representação da língua. Verificaram-se práticas como produção de texto individual, ditado como estratégia para o ensino da Língua Portuguesa, conforme excertos derivados do segundo eixo de análise: atividades de língua escrita e descritos a partir de “[...] cenas compostas por situações que procuram detalhar as estratégias utilizadas pela professora e os resultados obtidos junto ao aluno com deficiência intelectual” (GUEBERT, 2013, p. 74).

Na Cena 1 – exploração de texto literário, a pesquisadora descreve que a sala estava empolgada com a leitura do livro dos vampiros que a professora acabara de realizar na hora do Conto. A turma expressava curiosidade para saber o que aconteceria na história, mas a professora sempre parava a leitura em uma situação de suspense e isso favorecia a imaginação dos alunos que criavam oralmente situações que poderiam ocorrer com os personagens. Como atividade:

A professora solicitou aos alunos que escrevessem um texto a partir da leitura realizada e orientou todos a terem ótimas ideias e escrever seus textos e, dizendo que ajudaria com um banco de palavras, que escreveu no quadro: Anton, Ana, Rüdger, banguela, cripta, cemitério, peitoril, gaguejando, fizeram, está, beicinho, decepcionado, envenenamento, laranja, Doroteia (GUEBERT, 2013, p. 79).

A professora solicitou aos alunos que produzissem um texto a partir da leitura de um capítulo do livro O pequeno vampiro de Angela Sommer Bodendurg (GUEBERT, 2013, p. 80).

- “L” tenha boas ideias para fazer seu texto.

Solicita a “L” que olhe para o quadro e leia as palavras escritas lá, que podem ajudar a escrever o texto (GUEBERT, 2013, p. 82).

A partir dos excertos foi possível identificar que a professora regente, ao propor a produção de texto individual, utilizou como recurso a leitura, banco de palavras, estimulando os alunos a “terem boas ideias”, do mesmo modo que com o aluno com deficiência intelectual, aproxima-se de “L” e repete a frase que disse para a turma: “L” tenha boas ideias.

A linguagem constitui um lugar de interação humana. Portanto, trabalhar leitura, produção oral e escrita são práticas com as quais as pessoas interagem em sociedade e fator de desenvolvimento e aprendizagem. Com relação ao indicador de práticas de alfabetização – produção de texto individual destaca-se o caráter contextualizado de que “[...] a escrita é um sistema de notação alfabética, de base fonológica e ortográfica, mas é também uma prática social e discursiva complexa” (ARAÚJO; ARAPIRACA, 2011, p. 11). Assim, trabalhar com textos diversos no processo de alfabetização configura-se como um recurso pedagógico significativo.

Por outro lado, é importante destacar que em algumas práticas para alfabetização dá-se mais importância à escrita em detrimento da leitura, dialética evidenciada por Cagliari (2003). Para o autor:

[...] as crianças podem começar ouvindo histórias, aprendendo a decifrar os sons das letras (no seu dialeto e no da escola) em diversos contextos (palavras diferentes), e se pôr a ler pequenos textos de cujo conteúdo já tem conhecimento (já ouviu) ou que sabe de cor, como canções, provérbios, adivinhações etc. (CAGLIARI, 2003, p. 168).

Diante desse contexto, isto é, da proposta de intervenção, do olhar de Guebert (2013) e do diálogo com as proposições teóricas compreende-se que o indicador das práticas para alfabetização do aluno com deficiência intelectual está relacionado às atividades do escrever e ler – produção de texto individual e ditado de palavras.

Ainda nesse tema, destacamos também o estudo de Mesquita (2015) que objetivou analisar como acontecia a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental. Observou o trabalho pedagógico efetivado regularmente em sala de aula comum sobre a alfabetização e como acontece o AEE na SRM. Utilizou uma metodologia de natureza qualitativa com um estudo de caso do tipo etnográfico para observar o cotidiano escolar da criança. A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante, entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa, registros em diário de campo, fotografias, análise de documentos da escola, laudo do sujeito com deficiência intelectual e de relatório dessa criança. Os participantes da pesquisa são: a aluna do 1º ano Ensino Fundamental nomeada de Estrelinha e as professoras nomeadas de pedagoga e professora de educação especial.

Os principais resultados da pesquisa de Mesquita (2015) são apresentados em dois dos subtítulos. No primeiro, intitulado: “Os momentos de aprendizagem nos

espaços da escola: lendo, escrevendo e interagindo”, a pesquisadora apresenta as atividades observadas e realizadas para a alfabetização. O excerto a seguir compreende a descrição de um dos momentos em sala de aula da aluna:

Estrelinha fazia a mesma atividade que as crianças. Em uma das aulas, a tarefa envolvia as letras do alfabeto com desenho. Eles teriam que ler a letra, pintar, recortar e depois colar numa folha. A professora do AEE fazia esse trabalho individualizado com ela o nome daquela letra e o nome do desenho. Algumas letras ela respondia corretamente, outras não. Sempre havia a pergunta do nome da letra, qual era o nome do desenho junto com a letra, de que cor o desenho estava sendo pintado (MESQUITA, 2015, p. 94).

A partir desse recorte é possível verificar a preocupação da pesquisadora em relatar que Estrelinha fazia a mesma atividade que as demais crianças, depreende-se, desse fato que:

Quanto à diferenciação entre o plano perceptivo e o cognitivo, ainda predomina, no ensino dos alunos com deficiência mental, uma tendência à simplificação das tarefas e à priorização do trabalho com habilidades básicas como aquelas manuais (recorte, colagem, pintura) (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011, p. 30).

Quanto às atividades de recorte, pintura e colagem, estas só têm significado quando há um objetivo a ser alcançado, porém é necessário que o professor proponha atividades contextualizadas para que o aluno avance no processo de aprendizagem de leitura e escrita.

A professora regente utilizava a lousa para ensinar as crianças a leitura e a escrita por meio dos textos de diversos gêneros. Contava bastante histórias infantis, desenvolvia atividades com recorte e colagem e com materiais pedagógicos disponibilizados pela escola, como globo terrestre, brinquedos pedagógicos, materiais de papelaria. Os colegas de Estrelinha faziam atividades geralmente copiadas do quadro ou quando a professora fotocopiava e entregava para cada um fazer na folha e depois colar no caderno. Estrelinha só fazia as atividades se tivesse a professora do AEE ou a estagiária (MESQUITA, 2015, p. 94).

Diante do relato apresentado pela pesquisadora sobre as práticas de alfabetização realizadas por Estrelinha é primordial que o professor ofereça condição para que as crianças com deficiência intelectual ampliem os seus conhecimentos prévios sobre os variados gêneros literários, por meio, por exemplo, de jogos,

brincadeiras, histórias infantis e atividades diversas que despertem o interesse das crianças.

Nessa perspectiva, ler, em especial, literatura infantil não seria uma ação posterior à aprendizagem do ato de leitura, mas a própria e específica ação de apropriação desse ato cultural (ARENA, 2010, p. 39).

Quando era mostrada à criança a ficha do seu nome e perguntando o que estava escrito, rapidamente ela respondia corretamente o seu nome identificando cada letra. A realização das atividades levava um tempo maior que o das outras crianças por não conseguir uma concentração ideal para finalizar suas produções. Nos momentos em que existiam atividades a serem copiadas do quadro em seu caderno, a professora da Educação Especial e a estagiária procuravam trabalhar com letras e cores. Por algumas vezes, contribuímos com a criança na realização da atividade em momentos em momentos (sic) de ausência dessas profissionais (MESQUITA, 2015, p.101).

Em sala de aula, a estudante acompanhava as atividades, utilizando a oralidade para interagir em todas elas, participava das atividades coletivas, respondia às perguntas feitas pelo professor, mas, quando precisava escrever o que já aprendeu, ainda requeria um tempo maior para finalizar a tarefa e precisava de orientação individual do professor, estagiária ou da professora do AEE.

Os resultados mostraram que a participação do outro no processo de apropriação da leitura e da escrita contribuiu no desenvolvimento intelectual dessa criança no que diz respeito à sua participação nas atividades, na percepção, no raciocínio, na fala, na escrita, na interação com o grupo e no seu relacionamento com as pessoas.

Esse tema também remete às práticas pedagógicas, de maneira mais específica. Temática que logo no primeiro momento remete ao saber fazer docente, aspecto carregado de práticas sociais, culturais que tem como resultado ação ou efeito da prática educativa.

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2016, p. 542).

Por isso, aqui destacamos os estudos de Silva-Porta (2015) e Silva (2015). Silva-Porta (2015) destaca que no contexto atual da educação inclusiva, os alunos com deficiência intelectual constituem o maior grupo entre todas as deficiências. A autora teve como objetivo analisar as potencialidades e os limites da prática pedagógica de professores do ensino fundamental do primeiro ciclo (do primeiro ao quinto ano) que atuam com alunos com deficiência intelectual em uma escola pública com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Tratou-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e desenho descritivo. O estudo foi realizado em uma escola de ensino fundamental do interior de São Paulo e contou com a participação de três professores de escola regular que possuíam alunos com deficiência intelectual em sala de aula. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação do roteiro, entrevista semiestruturada e diário de campo; sendo a coleta de dados baseada na observação do cotidiano escolar dos alunos com deficiência intelectual e nas entrevistas gravadas, que foram previamente agendadas e aconteceram individualmente.

Os processos posteriores à coleta de dados foram a organização das fichas de observação e diário de campo e a transcrição das entrevistas em áudio. Para o tratamento dos dados, classificamos os elementos em categorias e colocamos em evidência os elementos destacados em cada item proposto nos roteiros (observação e entrevistas semiestruturadas) a fim de construir as categorias analíticas.

Os dados revelaram a complexidade do processo de Inclusão Escolar, principalmente no âmbito das práticas pedagógicas direcionadas aos processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, e mostraram que a escola enfrenta muitos obstáculos para que possa atender adequadamente esses alunos. Percebeu-se que mesmo em uma escola com alto IDEB o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual apresentava falta de acessibilidade atitudinal, pedagógicas e de formação de professores ainda a serem superadas.

Em síntese, os dados revelaram a presença de práticas tradicionais de ensino com alunos com deficiência intelectual, a mera transmissão dos conteúdos centrada na figura do professor; a autora considerou que essas práticas não consideravam as demandas pedagógicas específicas desses alunos. Com relação às demandas observadas, os professores identificaram a necessidade de formação continuada com conteúdos específicos de educação especial e Adequação Curricular. Além disso, se queixavam também da ausência de participação dos familiares desses alunos,

professores de sala comum e de AEE, ao mesmo tempo da importância de haver parceria entre professora de sala comum e de AEE.

No estudo de Silva (2015), a autora ressalta o problema-alvo desta pesquisa, na seguinte pergunta: as práticas pedagógicas, exercidas no ciclo alfabetização do Ensino Fundamental, atendem às necessidades de aprendizado dos alunos com deficiência Intelectual em seu processo de inclusão escolar? Segundo relatos de docentes da rede municipal, o índice de insucesso no aprendizado entre alunos com deficiência intelectual, incluídos no ciclo alfabetização do Ensino Fundamental, é relevante e preocupante.

A partir dos discursos dos professores, a autora identificou e analisou as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no ciclo alfabetização do Ensino Fundamental com alunos em processo de inclusão e a contribuição de tais práticas pedagógicas para o processo de aprendizagem e de inclusão escolar.

Para isso, foram observados os critérios mais utilizados pelos professores para tratar com as diferenças em sala de aula, considerando-se as relações dessas práticas com os princípios da Educação Inclusiva. A pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira compôs-se de levantamento bibliográfico de referencial teórico e documentos, dentre eles o projeto político pedagógico e trabalhos de diversos autores que discorrem sobre a questão das práticas pedagógicas, inclusão e alfabetização. A segunda constituiu-se de relatos de pesquisa feitos em escolas regulares municipais de Limeira/SP, por meio de observação nas salas de aula frequentadas por alunos com deficiência intelectual e entrevista estruturada com os professores das salas do ciclo alfabetização. Participaram 11 professores em 10 escolas da rede regular de ensino.

Os resultados destacados por Silva (2015) foram: a aprendizagem da leitura e escrita do aluno com DI não integra o trabalho docente, isso se manifesta nas aulas pela ausência de empenho dos professores para a inserção dessas atividades. Essa questão, na visão de Silva, agravava-se diante da possibilidade desses alunos participantes da pesquisa apresentarem grau de deficiência leve, expressão utilizada pela autora.

Nesse tema, é importante destacar, também, outras estratégias, tais como a mediação realizada por um par, pois isso pode ser fundamental para apoiar o processo de alfabetização do estudante com deficiência intelectual. Os estudos de Silva (2012, 2016) indicam o quanto essa estratégia pode ser decisiva em relação à participação

do estudante nas atividades e, principalmente, em relação ao seu processo de apropriação da leitura e da escrita.

Silva (2016) se dedicou a analisar se a Aprendizagem Cooperativa poderia se constituir como fator de evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual em contexto de sala de aula comum. O estudo teve abordagem qualitativa, utilizando como base teórica-metodológica a organização estrutural da Aprendizagem Cooperativa fundamentada por Johnson, Johnson (1992, 1999) e como fundamentação teórica os pressupostos sócio interacionista de Vygotsky, quanto à importância da interação e do conceito de mediação para a aprendizagem dos alunos em grupo.

Participaram do estudo seis sujeitos com deficiência intelectual, quatro constituindo o grupo experimental e dois, o grupo de controle. O desenvolvimento da pesquisa contou com nove procedimentos, dentre eles a aplicação de pré-testes e pós-testes de escrita e a realização de 35 sessões de produção de texto em grupo com cada sujeito do grupo experimental. Os principais resultados foram: os sujeitos do grupo experimental desenvolveram habilidades sociais para tratar e superar as adversidades de natureza socioafetivas existentes ao longo das sessões; os alunos se posicionaram nos grupos como protagonistas de sua escrita e participaram das sessões com comportamentos que foram ao encontro da proposta da Aprendizagem Cooperativa, promovendo, sobretudo, a emergência de atitudes pró-ativas durante a construção dos textos coletivos, de modo que estes sujeitos refletissem sobre o sistema de escrita.

De acordo com Silva (2016), os resultados do pré e pós-testes indicaram mudanças de níveis conceituais na língua escrita dos quatro sujeitos do grupo experimental e regressões conceituais nos níveis de escrita dos sujeitos do grupo controle. Em suas considerações, a pesquisadora apontou que a Aprendizagem Cooperativa constituiu-se uma abordagem estrutural aplicável em sala comum junto aos sujeitos com deficiência intelectual, de modo a promover a evolução psicogenética dos quatro participantes do estudo, assim como, oportunizou aos sujeitos reflexões acerca do sistema de escrita, fazendo inferências e buscando de forma autônoma soluções para suas dúvidas e questionamentos, aspecto que certamente contribuiu para a evolução desses sujeitos.

A pesquisa de Oliveira (2017) também sugere uma estratégia muito interessante. A autora teve o objetivo de investigar de que modo a revisão e a reescrita

textual de alunos com e sem deficiência intelectual no contexto da sala de aula comum podem influenciar a evolução conceitual da língua escrita dos alunos com deficiência intelectual. Ela realizou seu estudo com cinco sujeitos diagnosticados com deficiência intelectual, matriculados em duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Fortaleza, Ceará, no Ensino Fundamental, em salas dos 2º, 3º e 5º anos.

Como metodologia usada, baseou-se na abordagem qualitativa organizada em três etapas: aplicação do pré-teste para avaliar o nível conceitual da escrita dos alunos sujeitos da pesquisa; desenvolvimento na sala de aula comum de atividades colaborativas para revisão e reescrita dos textos produzidos por meio do sistema SCALA web na SRM; e, aplicação dos pós-testes. O procedimento metodológico utilizado por Oliveira (2017) compreendeu a atividade de revisão e reescrita das produções textuais realizadas no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais. Nesta investigação, na sala de aula comum, sob a mediação/colaboração de seus pares sem deficiência, os alunos com deficiência intelectual revisaram e reescreveram seus textos produzidos na SRM. Os resultados indicaram que, a partir da apropriação das estratégias de escrita, conferiu melhor qualidade à produção textual dos participantes, ocorrendo evolução do nível conceitual de quatro dos cinco sujeitos.

Dentre outras considerações a pesquisadora apontou que as atividades de revisão e reescrita permitiram um replanejamento da escrita, com origem em uma reflexão sobre esta, sob a mediação e interação dos pares, sujeitos com e sem deficiência intelectual.

3.4.2.3 Trabalho colaborativo entre AEE e sala comum

Neste tema, voltamos a destacar o estudo de Mesquita (2015), pois a autora realçou em seus resultados a comunicação entre profissionais de sala comum e de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

No segundo subtítulo apresentado na sua seção de resultados “A sala de recursos como lugar de produção de conhecimento”, Mesquita (2015) relatou algumas atividades de alfabetização desenvolvidas com Estrelinha pela professora do AEE na SRM. A seguir, tem-se um excerto descritivo de um dos momentos na SRM da aluna:

Na SRM, Estrelinha recebia uma variedade de atividades, tais como: jogos pedagógicos, recorte e colagem, massa de modelar, tintas,

lousa, escrita no chão, escrita em cartaz, leitura do alfabeto, escrita do nome, dentre outros. Todas as atividades estavam voltadas à leitura e a escrita, ou seja, eram atividades que chamavam a atenção da criança para a alfabetização. Primeiro foi trabalhando o nome dela no quadro branco utilizando o pincel, o que conseguiu realizar corretamente. Além dessa atividade, outras foram feitas sobre o nome usando pincel sobre o papel e massa de modelar. A criança fez todas as atividades com muita disposição (MESQUITA, 2015, p. 126).

A partir dessa descrição, a pesquisadora aponta que foi observado que a criança faz as atividades de leitura e escrita acompanhada pelo professor e pela estagiária, identifica e escreve seu nome, reconhece as letras do alfabeto, sabe contar histórias dos livros, fazendo leituras de imagens, realiza atividades no caderno e livro didático, participa de todos os eventos, lê e escreve algumas palavras.

O que se pode perceber no estudo de Mesquita (2015) é que a observação da intervenção realizada como práticas para alfabetização da aluna com deficiência intelectual, teve intencionalidade de promover ações inclusivas no desenvolvimento da aprendizagem, por caracterizar o princípio da educação inclusiva que, de acordo com Beyer (2005), é um conceito fundamental que defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interação entre as crianças com situações pessoais as mais adversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, é fundamental uma pedagogia que se dilate ante as diferenças do alunado.

Aqui destacamos também os trabalhos de Braun (2012), Pereira (2020) e Almeida (2016). Braun (2012) propôs em uma das etapas de seu estudo trabalhar de forma coletiva com a equipe pedagógica, planejando práticas voltadas para um dos alunos com deficiência intelectual que fez parte de seu estudo. A autora envolveu as áreas de Ciências, Geografia, Matemática e Linguagem.

Pereira (2020) observou que havia engajamento das participantes de sua pesquisa ao longo do desenvolvimento de práticas docentes que contemplam todos os alunos. Havia, também, práticas desenvolvidas pelas professoras que tinham como proposta avaliar os níveis de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e, a partir dessas avaliações, eram estruturados os planejamentos. Nesses planejamentos, quando necessário, eram construídas, também, atividades pedagógicas individualizadas e diferenciadas com utilização recorrente de adaptações curriculares de pequeno porte direcionadas aos alunos. Por

fim, Almeida (2016) indicou a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas baseadas na bidocência.

Vilela e Freitas (2019) em seu estudo contextualizam que a bidocência é uma das estratégias de ensino colaborativo utilizadas em sala de aula, que consiste na presença simultânea de dois docentes em sala de aula com o objetivo principal de colaborar com o desenvolvimento dos estudantes.

A bidocência trata-se de uma estratégia de trabalho colaborativo, bastante conhecida e utilizada em alguns países da Europa. De maneira simples, é uma parceria entre os professores (da sala comum, em nosso caso) e o especialista (do AEE). As ações desenvolvidas vão, desde o compartilhamento desse conhecimento especializado para o planejamento de aulas para todos os alunos até a realização de atividades específicas, dentro de sala de aula, quando necessário (BEYER, 2013).

3.4.2.4 Adaptação, diferenciação e flexibilização curriculares

[...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos de práticas que não pode reduzir-se unicamente a prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, supervisão, produção de meios, criação intelectual, avaliação, etc., e que [...] geram forças diversas na ação pedagógica (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Neste tema, destacaremos os estudos de Braun (2012) e Fonseca (2016). O estudo de Braun (2012) teve como objetivo analisar as estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos para alunos com deficiência intelectual, sendo que na primeira etapa participaram 15 profissionais envolvidos com a escolarização de três alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste estudo, observamos aspectos que se entrelaçam na discussão entre os caminhos, as possibilidades e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar com o aluno com deficiência. Consideramos os aspectos apresentados [...] como relacionados entre si, pois, à medida que as demandas de alguns alunos suscitam um pensar e fazer pedagógico, diferente do habitual realizado pela escola e seus professores, também observamos um movimento das professoras, na direção de soluções, de esclarecimentos sobre como fazer. São aspectos que apontam, de um lado, as angústias e as lacunas diante de conceitos sobre a deficiência culturalmente disseminados, da formação do professor, da organização da escola e das práticas pedagógicas curriculares para o aluno com deficiência intelectual. De outro, a possibilidade de estratégias, arranjos e formas para atender a esse aluno, ainda em construção e que ainda geram, novamente,

dificuldades; justamente porque são caminhos novos na escola, cerceados por instâncias sociais, políticas e administrativas que nem sempre atendem ao contexto real do processo escolar que se configura (BRAUN, 2012, p. 199).

Nessa etapa, os resultados indicaram que ainda havia dificuldade, por parte dos profissionais, em relação à estrutura curricular, como as atividades deveriam ser realizadas com os alunos com deficiência intelectual a fim de garantir o ensino e aprendizagem.

Oliveira (2009, p. 71) corrobora que há a necessidade de mudança das percepções e das práticas educativas presentes no contexto escolar sobre este aluno, nas “[...] dimensões: políticas, administrativas, estruturais, organizacionais, atitudinais e pedagógicas”. Esta mudança está atrelada ao conhecimento de “[...] novas concepções acerca da deficiência intelectual, das possibilidades desses alunos e, ainda, dos determinantes para o seu desenvolvimento”.

Conforme destaca Prieto (2006, p. 40)

[...] as limitações do sujeito devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos.

Na segunda etapa do Estudo de Braun (2012), o objetivo foi trabalhar de forma coletiva com a equipe pedagógica, voltada para práticas com um dos alunos com deficiência intelectual da etapa anterior. E nessa etapa foi a análise de 4 episódios que ilustram situações de ensino com o aluno Ian, envolvendo as áreas de Ciências, Geografia, Matemática e Linguagem. Na área da Linguagem a pesquisadora fez uso de um texto do gênero jornalístico e questões sobre localização de informações e opinião sobre algumas situações.

Fundamentada teoricamente em Vygotsky e na Teoria Histórico-Cultural, explica que a mediação da professora, a estratégia de interpelação ao longo da atividade sobre os conhecimentos que ele organizava, considerando cada episódio como um passo para a próxima elaboração, o que possibilitou Ian ativar estruturas mais complexas de pensamento e informações mais coerentes com os conceitos tratados.

Pensar como organizar o processo de ensino para um aluno com deficiência intelectual, de modo que este seja desafiado a elaborar e a ampliar seus conceitos, a utilizar novos termos ao falar sobre objetos e a definir seu significado, internalizando-o, é uma condição para o desenvolvimento (BRAUN, 2012, p. 227).

Os relatos de Braun (2012) acerca dos episódios de intervenção demonstram este processo de elaboração. Para organizar as informações, Ian precisa da mediação do outro em relação à forma como a estruturação do pensamento é estabelecida, com a retomada das informações e o contexto delas, por exemplo, por meio de questionamentos e dicas para essa elaboração. Um comportamento comum apresentado por Ian era o de pedir para tomar água ou sair da sala, por sentir dificuldade na atividade proposta, mesmo com essas intervenções.

Esses momentos relatados pela pesquisadora podem ser analisados como uma forma de dificuldade de internalizar os conceitos, conforme proposto pela Teoria Histórico-Cultural. Neste sentido, o currículo não precisa ser alterado ou adaptado, mas a estratégia utilizada pelo professor ou mediador mais experiente é que faz a “ponte” entre o conhecimento ainda abstrato e difícil e a compreensão do aluno.

De acordo com Braun (2012), os resultados reforçaram a importância das práticas entre professores regentes e especialistas serem complementares, favorecendo o aluno na medida em que as condições eram planejadas e organizadas com o intuito de garantir seu aprendizado.

Em relação ao segundo estudo destacado nesse tema, Fonseca (2016) buscou analisar o planejamento e a prática curricular no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental de uma escola vinculada a uma Organização Não Governamental (ONG) de Natal/RN. Participaram do estudo seis pedagogas; três estagiárias; duas coordenadoras pedagógicas e os alunos com deficiência intelectual. Como metodologia de pesquisa, a autora realizou observação, entrevistas semiestruturadas, análise documental, sessões de estudo e planejamento curricular e, por fim, intervenções nas práticas de alfabetização em uma turma da escola. No aporte teórico, apresenta aspectos conceituais acerca do currículo, inclusão escolar, processos de alfabetização e deficiência intelectual. “Atualmente, os alunos com deficiência intelectual ainda não incluídos em propostas curriculares pautadas na abordagem pedagógica de transmissão do conhecimento.” (FONSECA, 2016, p. 17).

A pesquisadora se pautou em estudos da área do currículo, como o de Silva (2003) para defender que este não pode, em momento nenhum, ser visto como um meio de transmissão de conhecimento, uma vez que a visão de uma teoria do currículo pós-crítica requer que o aluno seja também autor, questionador e sujeito ativo do conhecimento.

Como resultados são evidenciados o planejamento e as práticas curriculares que consubstanciam os processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental I, têm como característica central o entrelaçamento dos planejamentos, estratégias metodológicas e instrumentos avaliativos nos processos de escolarização de todos os alunos.

No Quadro 5 estão explicitadas algumas estratégias acerca deste planejamento em relação ao currículo.

Quadro 5 – Resumo das principais propostas para repensar a flexibilização curricular na escola: situações advindas das práticas

Principais problemas discutidos	Propostas interventivas
Currículo em ação e as especificidades dos discentes no contato com o conhecimento curricular	Proposições e planejamentos como um direcionamento para a ação docente e a organização dos conteúdos curriculares como objetos de conhecimento relacionados aos contextos culturais e sociais dos discentes.
Concepção de flexibilização do currículo	Apresentar correspondências entre as condições objetivas e subjetivas das práticas e a necessidade de flexibilização como condição inerente das práticas curriculares.
Situações advindas das práticas e exemplos de flexibilização	Identificar as finalidades pedagógicas do ensino e aprendizagem para todos os alunos. Os exemplos não são medidas paliativas para os alunos com deficiência.
Atividade para o aluno com DI e para os demais alunos	Atividades e as mediações pedagógicas que motivam a participação dos alunos com DI nas práticas sociais de leitura e escrita.
Habilidades dos discentes nos planejamentos e práticas curriculares	A intencionalidade pedagógica implícita aos planejamentos e práticas curriculares tem como foco as potencialidades e habilidades de todos os alunos inclusive dos alunos com DI. Atividades para os alunos com deficiência intelectual e a articulação dessa atividade com o currículo.

Fonte: Fonseca (2016, p. 215).

Fica clara a importância de um currículo voltado para todos, no qual as estratégias é que são adequadas de acordo com as necessidades. Além disso, a pesquisadora reforça a ideia de que a flexibilização curricular não pode ser uma medida paliativa para os alunos com DI ou qualquer outra deficiência.

Os resultados de Fonseca (2016) apontaram para a ausência de atividades de usos sociais de leitura e escrita e para as práticas convencionais nos processos de alfabetização de dois alunos com deficiência intelectual no quarto ano do ensino fundamental, em contrapartida às práticas direcionadas para os demais alunos estavam contextualizadas as propostas curriculares, por isso a elaboração de proposta colaborativa de flexibilização curricular para alunos com deficiência intelectual. As reflexões acerca do planejamento e prática curricular no âmbito da intervenção e das sessões de estudo evidenciaram a análise reflexiva do planejamento do ofício do professor.

Além disso, os resultados de Fonseca (2016) apontaram a ausência de atividades de leitura e escrita com usos sociais mais predominantes com os alunos com deficiência intelectual. Por fim, a autora indica a necessidade dessas atividades para todos os alunos e como uma forma do que ela chama de flexibilização curricular no processo de alfabetização.

Diante das análises realizadas, foi possível inferir alguns indicadores que foram apresentados no Quadro 4 que podem ser de fundamental importância no trabalho com os processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual, na escola regular.

Em relação às buscas pelas produções científicas, é preciso fazer crítica contundente em relação à atenção dada ao tema e aos tipos predominantes de estudos realizados nas pesquisas. Considerando que temos mais de três décadas de pesquisas sobre o processo de inclusão escolar, é de se espantar que haja tão poucos estudos que abordam esse processo de maneira direta, em ambiente escolar, com os alunos que constituem o público mais prevalente em relação ao público-alvo da Educação Especial.

Sobre os tipos de pesquisa, recentemente Oliveira e Matos (2021) também alertaram para o fato de haver um predomínio de estudos descritivos, mesmo quando se trata de ações ou práticas diretas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado. Precisamos sim, avançar em relação às concepções de deficiência, pois as barreiras atitudinais permanecem com muita força, especialmente em relação

à baixa expectativa de aprendizagem frente aos alunos que recebem esse diagnóstico. Mas precisamos avançar também em relação à necessidade de serem empreendidas ações, estratégias e outros elementos que contemplem essas especificidades, se necessário.

Sobre isso, reforçamos o quanto é importante voltar no aspecto da mediação pedagógica, tão enfatizada pelos estudos que destacamos. A compreensão sobre o quanto essa mediação tem implicação direta no trabalho pedagógico, não só com as crianças que possuem deficiência intelectual, é de extrema relevância. E isso tem a ver, igualmente, com as concepções de prática pedagógica, revestida de múltiplas dimensões, dentre as quais destacamos: a concepção do trabalho e da formação docente.

As dimensões envolvidas na formação docente, por exemplo, são nítidas, quando uma pesquisa era atribuída a mais de um tema, dentre aqueles propostos em nosso Estudo. Não tem como falar de estratégias ou práticas pedagógicas, prática de ensino, sem mencionar a formação de professores ou aos aspectos do currículo. Trata-se de um ponto positivo que indica que as pesquisas têm observado a importância dessa articulação.

Em relação às estratégias pedagógicas, é necessário destacar o quanto elas indicaram que não há tanta diferença em relação ao que é proposto para o trabalho com as crianças com deficiência intelectual para os processos de alfabetização e letramento.

Aqui destacamos os trabalhos em grupo e aqueles que remetem aos usos sociais da escrita e reflexões em torno da linguagem escrita, a exemplo, da estratégia de reescrita.

Outro aspecto importante a ser destacado, trata-se do quanto é imprescindível o planejamento conjunto entre AEE e sala comum. Isso evitaria, por exemplo, como foi observado em alguns momentos, situações nas quais os estudantes que possuem diagnóstico de deficiência intelectual ficam isolados em sala de aula, com atividades diferentes dos demais.

Por fim, foi possível observar que os trabalhos que realçam essa colaboração (AEE e sala comum) ainda são em menor frequência. Por isso, reforçamos que a colaboração deve predominar entre a equipe pedagógica, pois isso seria oportunidade de atuação com perspectiva inclusiva. E isso deve ser enfatizado nas formações docentes, tanto inicial, quanto continuada. Falando ainda sobre essas formações,

precisamos reforçar, também, a necessidade de serem abordados elementos que respeitam características específicas presentes no diagnóstico de deficiência intelectual e que podem favorecer o engajamento e o processo de aprendizagem desses sujeitos e mais especificamente o processo de alfabetização (GUEBERT, 2013).

3.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo teve como objetivo principal analisar resultados de produções científicas com foco em identificar se apresentam estratégias para alfabetização de alunos com deficiência intelectual, nos anos iniciais do Ensino Fundamental em classe comum.

As estratégias e outros indicadores propostos pelas pesquisas deixaram clara a importância de uma prática pedagógica na qual os recursos utilizados sejam, na maioria das vezes, os mesmos para todos os alunos, enquanto a estratégia pedagógica possa ser alterada de acordo com a especificidade de cada estudante, com ou sem deficiência.

Essas especificidades devem ser priorizadas na mediação docente, aspecto extremamente enfatizado na maioria dos estudos. Essa mediação precisa ser revista de intenção pedagógica e, para tanto, pode ser necessário planejamento colaborativo entre os professores com formação especializada (AEE) e o professor da sala comum. E, por isso, reiteramos a necessidade de serem utilizados instrumentos que possibilitam esse trabalho, tais como o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento já obrigatório em alguns lugares.

4 ESTUDO 2 – ANÁLISE DAS DIRETRIZES NACIONAIS PARA ALFABETIZAÇÃO

4.1 INTRODUÇÃO

De acordo com o DÍCIO, Dicionário *Online* de Português, Diretriz significa: Linha segundo a qual se traça um plano em qualquer estrada ou caminho (DIRETRIZ, 2020), também traz sentido de orientação, conduta, rumo, direção, critério, diretiva, explicação, indicação, instrução, norma, ordem, orientação, procedimento. Portanto, as diretrizes as quais se refere este estudo propõem orientação relacionada à organização da alfabetização e letramento no Brasil quanto a currículo, investimento financeiro, formação de professores, determinação de temporalidade para o processo de escolarização, entre outros procedimentos. Para isso, a questão que se utiliza para esta etapa do estudo é: nas diretrizes nacionais para alfabetização existem estratégias para alfabetização de estudantes com deficiência intelectual?

Com vistas a buscar respostas para esse questionamento, este estudo teve como objetivo identificar se há estratégias para alfabetização de estudantes com deficiência intelectual nos documentos Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) e no Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020a).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) constitui política de Governo com a finalidade de promover formação básica de qualidade a todos os cidadãos em virtude da realidade educacional que revela a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia. Política que apresenta como desdobramento o Programa Tempo de Aprender.

O Tempo de Aprender constitui-se como um programa de alfabetização abrangente que segue as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Está organizado em versões *on-line* e presencial, direcionado a professores, diretores escolares, assistentes de alfabetização e coordenadores pedagógicos, direcionado

para o último ano da Educação Infantil e para o primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental.

Ele promove também o curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), em parceria com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e com o Instituto Politécnico do Porto (IPP), importantes instituições de Portugal, conciliando conhecimentos científicos e práticas pedagógicas.

O programa teve início na modalidade *on-line* no primeiro semestre de 2020 no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC, e a modalidade presencial estava prevista para o segundo semestre do referido ano e seria operacionalizada por meio de um modelo de multiplicadores, no entanto, em decorrência da pandemia da Covid-19, a modalidade está em fase de implantação.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas nas diretrizes nacionais devem contribuir para assegurar aos alunos o desenvolvimento de competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

4.2 MÉTODO

4.2.1 Tipo de estudo

Para atingir os objetivos do Estudo II, lançamos mão de uma Pesquisa Documental, que se constituiu em um estudo qualitativo, exploratório e descritivo considerando os seguintes documentos, como fonte de dados primários: a BNCC (MEC, 2018), PNA (BRASIL, 2019) e do seu Programa principal intitulado “Tempo de Aprender” (BRASIL, 2020a) nas seções que referem-se aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente sobre a Alfabetização.

É pertinente destacar que se compreende por documento aquele escrito, manuscrito, impresso em papel, conforme Cellard (2008), assim como, material digital em *sites* e páginas da *web* de órgãos oficiais do legislativo, executivo e judiciário que, por definição, são exploradas e não criadas no contexto de procedimento de pesquisa. Ainda sobre o documento o autor assim se posiciona:

[...] o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc. É, portanto, em razão desses limites importantes, que o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente, garantias da validade e da solidez de suas explicações (CELLARD, 2008, p. 297).

E foi com a preocupação de garantir validade e solidez nas análises e explicações que se buscou sistematizar o percurso da análise documental realizada nos documentos que versam sobre as diretrizes nacionais para alfabetização e letramento, determinadas em três momentos: fontes de dados; procedimentos para coleta e análise dos dados.

4.2.2 Fontes de dados

Diretrizes nacionais para alfabetização contidas na BNCC (MEC, 2018) e a PNA (BRASIL, 2019) junto ao Programa “Tempo de Aprender” (BRASIL, 2020a). Documentos estes que foram escolhidos por serem recentes, assim como, por estarem em fase de implantação e em evidência por conta das propagandas midiáticas e por se tratar de ações para alfabetização em âmbito nacional.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A busca pelos documentos ocorreu no *site* do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Alfabetização.

Identificados os documentos que tratavam das diretrizes nacionais para alfabetização realizou-se análise prévia que ocorreu a partir das seguintes características: Tipo de publicação/documento, instituição responsável pela publicação e data de publicação, conforme demonstra o Quadro 6:

Quadro 6 – Itens analisados previamente

ANÁLISE PRÉVIA DOS DOCUMENTOS			
	Tipo de publicação	Instituição/setor responsável pela publicação	Data de publicação
BNCC	Parecer CNE/CP nº 15/2017 Anexo – Texto BNCC	Conselho Nacional de Educação e Homologada pelo Ministro da Educação	15 de novembro de 2017
PNA	Decreto nº 9.765/19/Caderno PNA	Diário Oficial da União	11 de abril de 2019
Tempo Aprender	Portaria nº 280 de 19 de fevereiro de 2020	Diário Oficial da União	2 de março de 2020

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

4.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos nesta pesquisa documental foram analisados de forma cuidadosa, com clareza e organização. A inferência foi utilizada como procedimento de análise de dados, buscando assim, conforme Bardin (2016), agir logicamente frente aos conhecimentos obtidos durante este trabalho de pesquisa.

Para esse momento organizou-se os dados em quadros. Os resultados em relação a esses documentos foram caracterizados e apresentados nos quadros: Quadro 7 – objetivo, organização, Quadro 8 – marcos legais e dos documentos analisados; Quadro 9 – fundamentos e concepções de alfabetização e letramento dos documentos analisados. Sendo assim, os resultados dessa análise documental são descritos e analisados na subseção, a seguir.

4.5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da análise são apresentados pela ordem crescente dos documentos: BNCC (MEC, 2018) e PNA (BRASIL, 2019), finalizando com o Programa

Tempo de Aprender (BRASIL, 2020a), por se tratar de uma ramificação do Plano maior que é a PNA.

Os objetivos e organização estão apresentados no Quadro 7:

Quadro 7 – Objetivos e organização dos documentos analisados

	BNCC	PNA	PROGRAMA TEMPO DE APRENDER
Objetivos	Garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns de norte a sul, nas escolas públicas e privadas urbanas e rurais de todo o país.	Melhorar a qualidade da alfabetização no território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional.	Melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil.
Organização	O Ensino Fundamental passou a ser estruturado através de cinco áreas do conhecimento, são elas: 1. Linguagens; 2. Matemática; 3. Ciências da natureza; 4. Ciências humanas; 5. Ensino religioso.	Apresenta seis componentes essenciais para a alfabetização: ✓ consciência fonêmica; ✓ instrução fônica sistemática; ✓ fluência em leitura oral; ✓ desenvolvimento de vocabulário; ✓ compreensão de textos; e ✓ produção de escrita.	O Programa seguindo as diretrizes da PNA propõe ações estruturadas em quatro eixos: Eixo 1: Formação continuada de profissionais da alfabetização; Eixo 2: Apoio pedagógico para alfabetização; Eixo 3: Aprimoramento das avaliações da alfabetização ; e Eixo 4: Valorização dos profissionais da alfabetização.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Nos objetivos verifica-se que contemplam o direito e a melhoria da qualidade da educação em território nacional nas escolas públicas e privadas. Quanto à organização, a BNCC trata de cinco áreas do conhecimento, a PNA apenas indica os seis componentes essenciais para alfabetização, trata-se das habilidades e competências e o Programa Tempo de Aprender apresenta ações respaldadas em evidências científicas estruturadas em quatro eixos. Assim, verifica-se que cada documento apresenta suas respectivas estruturas para a efetivação da aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Quadro 8 mostra os marcos legais sob os quais estão alicerçadas suas propostas.

Quadro 8 – Marcos legais dos documentos analisados

BNCC	PNA	PROGRAMA TEMPO DE APRENDER
Constituição Federal de 1988, em seu Art.205, determina que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988). E no Art., 210, que “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988). LDB, no inciso IV de seu art. 9º, afirma que cabe à União Estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996). CNE, em 2010, promulgou novas DCNs, ampliando e organizando o conceito de contextualização, como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme o Parecer CNE/CEB n.7/2010.	Constituição Federal de 1988, em seu Art.205; Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB); Plano Nacional de Educação (PNE); Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Segue as diretrizes da PNA, por se tratar de Programa da Política.

Plano Nacional de Educação (PNE), 2014, reitera a necessidade de “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, estados, Distrito Federal e municípios], diretrizes pedagógicas para a Educação Básica. (BRASIL, 2014).		
---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Constata-se que a BNCC apresenta o aparato legal e normativo do direito de todos à educação e a permanência na escola na rede regular de ensino, direitos garantidos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Consoante aos marcos legais anteriores, o PNE reitera a importância de uma base nacional curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da educação Básica em todas as etapas e modalidades.

É possível verificar nas definições dos marcos legais na BNCC (MEC, 2018) uma linha histórica que propõe ações conjuntas articuladas que corroboram e reafirmam que a educação é um direito de todos. Posto que o marco legal designe, de maneira diferente, algo comum, aquilo que os alunos devem aprender na educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto à capacidade de aplicar esses conhecimentos e reafirmam a necessidade de uma base nacional comum curricular para o Brasil. No entanto, a existência do direito nos documentos legais não é condição suficiente para a garantia de sua aplicabilidade prática, já que ainda há muitas crianças com deficiência e/ou outras condições fora da escola regular. Além disso, a cobertura dos serviços de AEE nas escolas não chega a 50%.

No Quadro 9 apresentamos os fundamentos e concepções de alfabetização e letramento dos documentos analisados.

Quadro 9 – Fundamentos e concepções de alfabetização e letramento dos documentos analisados

FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES			
	BNCC	PNA	PROGRAMA TEMPO DE APRENDER

Alfabetização	A BNCC define a alfabetização como ação pedagógica principal no começo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, uma vez que o documento prevê que, ao final do 2º ano, as crianças já devem possuir habilidades relacionadas à leitura e escrita.	A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. Método único, fônico.	Segue as diretrizes da PNA, por se tratar de Programa da Política.
Letramento	A Base tem indicações claras quanto à necessidade de atividades específicas para pensar o sistema de escrita alfabética para além do uso, mas como objeto de conhecimento.	Literacia – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita e sua prática produtiva. Numeracia – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática.	<i>Literacia e Numeracia Apresentam os mesmos conceitos</i> da PNA, por se tratar de um Programa da Política.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

O estudo dos documentos evidenciou que na BNCC tem a predominância de alfabetização na perspectiva do letramento, embora o documento apresente oscilações conceituais não contempladas que merecem aprofundamento. Quanto à PNA, o MEC valida, de maneira predominante, uma perspectiva de alfabetização com base no Ensino Fônico, como pressuposto de ser a solução para o analfabetismo, reduzindo o aprendizado da escrita a mecanismos de codificação e decodificação com a associação entre letras e sons, de modo que o ensino de tal associação seja explícito e predominante, em detrimento ao ensino centrado na abordagem textual, configurando a abordagem de alfabetização como aprendizagem de um código.

Diante desse contexto, convém reforçar que as políticas educacionais de alfabetização anteriores diferem das concepções de alfabetização implícitas na atual Política Nacional de Alfabetização, instituída no governo Bolsonaro (2019), mudanças advindas de posicionamentos diferentes em relação à concepção de alfabetização. Programas instituídos pelo Ministério da Educação, após o período marcado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o objetivo de fornecer formação continuada para os professores alfabetizadores.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) lançado em 2001, política pública de formação docente com o objetivo e finalidade de superação do analfabetismo no Brasil e para promover melhorias nas práticas pedagógicas para o desenvolvimento do ensino da leitura e escrita; segundo o documento não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, ou mesmos desconsiderar os saberes que os alunos já possuem antes de se escolarizar.

A proposta do programa fundamenta-se em pressupostos construtivistas, especificamente, pelos conhecimentos produzidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, um dos principais trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999) tido como uma “revolução conceitual” no campo da alfabetização: o livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, que, na língua portuguesa, foi publicado em 1985, sob o título de “Psicogênese da Língua Escrita”.

Quanto ao “Pró-Letramento” apresenta uma concepção de formação continuada que enfatiza o caráter reflexivo e investigativo da formação, a qual considera o docente sujeito da ação e “[...] valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia”. (BRASIL, 2008b).

O programa apresenta a concepção de alfabetização na perspectiva de letramento, “alfabetizar letrando” com a finalidade de melhoria do desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta da alfabetização expressa no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é desenvolvida na perspectiva de desmistificar a alfabetização enquanto processo fragmentado de junção de letras e sílabas, tomando como base as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e do letramento.

Percebe-se que há uma estreita ligação entre os objetivos pretendidos com as ações do PNAIC e a meta 5 do PNE, bem como as estratégias utilizadas para atingi-la, especialmente, no que diz respeito a garantir que todos os alunos estejam alfabetizados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, à melhoria no fluxo escolar e à contribuição para a formação dos professores alfabetizadores.

Foi possível verificar divergência entre os Programas anteriores de alfabetização e na PNA em relação à concepção de alfabetização enquanto os

programas apresentam a alfabetização a partir da perspectiva de letramento/construtivista; a PNA prioriza o método da marcha sintética/fônico.

Quanto ao método fônico, Leal (2019) em pesquisa realizada com 26 documentos curriculares brasileiros, no período de 2000 a 2010, constatou que este método não foi mencionado em nenhum documento curricular que compôs o corpus do estudo por se tratar de um método abordado no século XIX e que agora voltou como sendo um método novo no Governo Bolsonaro.

Diante disso, as discussões sobre o processo de alfabetização, no Brasil, não são recentes e hoje, século XXI, mais do que nunca, se constituem em uma das maiores disputas no campo pedagógico, ideológico e político.

Com a exclusão do termo letramento da PNA, proposta que vislumbra o uso social da língua em substituição à literacia, termo utilizado importado de Portugal e à numeracia, termo oriundo do inglês, apresenta uma intenção subliminar de formação técnica dos alunos em decorrência da demanda da política do capital, haja vista que os programas bem sucedidos de alfabetização não se limitaram ao ensino simplista e mecânico de decodificação da leitura, da escrita e do cálculo.

Percebe-se, assim, que a proposta de alfabetização contida na PNA diverge e contrapõe-se ao recomendado pela BNCC, embora a Base não seja um documento norteador ideal para a formação plena do aluno com uma aprendizagem que desenvolva a autonomia, o respeito ao seu tempo de aprender, suas especificidades e conhecimentos suficientes para que possa fazer uso desses conhecimentos da leitura e da escrita em suas práticas sociais e cotidianas.

Diante do exposto, cabe ressaltar que o conceito de alfabetização deve transcender essa visão reducionista, tecnicista de leitura e escrita mecânica com vistas à aquisição da linguagem com competência comunicativa e práticas sociais.

Tendo em vista a análise dos documentos que versam as diretrizes nacionais para alfabetização, será apresentada breve síntese das evidências encontradas em relação: i) à concepção de alfabetização, ii) o método, iii) a base epistemológica, e iv) o tempo previsto para a alfabetização, conforme abordado no Quadro 10, sendo perceptível a discrepância existente entre as abordagens de cada documento analisado.

Quadro 10 – Síntese das principais evidências encontradas nas diretrizes nacionais para alfabetização

EVIDÊNCIAS	BNCC	PNA
Base Epistemológica	Pedagogia das competências/construtivismo/Tecnicismo/Individualismo/Neo pragmatismo	Ciência Cognitiva de Leitura/Evidências científicas
Concepção de alfabetização	Etapa básica de construção do conhecimento das relações fonemas e grafêmicas	O ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.
Método	Tendências aos métodos sintético/fônico	Modelo Único (ensino fônico)
Tempo previsto para alfabetização	Crianças alfabetizadas até o segundo ano do Ensino Fundamental, ou seja, aos sete anos de idade. 2 anos	O ciclo de alfabetização passa a ser os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, aos sete anos 2 anos “a priorização da alfabetização no 1º ano como uma das diretrizes da PNA” (BRASIL, 2019b, p. 32).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

A materialização dessa nova Política de Alfabetização nas escolas tem se configurado e se efetivado por meio do Programa Tempo de Aprender que será destacado posteriormente com exemplos dos principais materiais de orientações para professores, a saber: Manual de boas práticas e Recursos pedagógicos.

O Programa Tempo de Aprender decorre da PNA, cuja elaboração contou com o protagonismo da Secretaria de Alfabetização (SEALF), sendo implantado em de

fevereiro de 2020 com o objetivo melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil, destinado aos profissionais da alfabetização que atuam no último ano da pré-escola e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Ele foi organizado em quatro eixos: i) formação continuada de Profissionais da Alfabetização; ii) Apoio Pedagógico para a Alfabetização; iii) Aprimoramento das Avaliações da Alfabetização; e iv) Valorização dos Profissionais de Alfabetização.

Tem como propósito enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no País, dentre as quais se destacam déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores; deficiências no monitoramento da evolução dos alunos; e baixo incentivo ao desempenho de profissionais da educação que trabalham com alfabetização. Esse programa que se materializa através de dois cursos com versões *on-line* e presencial e o outro destinado aos gestores educacionais com o propósito de dar suporte necessário à alfabetização em suas escolas e um destinado aos professores com a finalidade de proporcionar conhecimentos, habilidades e estratégias para auxiliar no processo de alfabetização (BRASIL, 2020a).

Em relação ao curso dos alfabetizadores, ele se estrutura com base nos seis componentes considerados essenciais para a alfabetização, segundo algumas pesquisas científicas: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita.

Assim, o Programa Tempo de Aprender é apresentado como um “novo” Programa de Governo, com uma divulgação expressiva pela mídia como sendo a grande promessa para erradicar os problemas da alfabetização em todo o país, que disponibiliza o Manual de Boas Práticas e recursos pedagógicos que exemplificamos na Figura 8.

Figura 8 – Exemplo de uma atividade constante no manual de Boas Práticas

PE.02.00

Estratégia de Ensino | 1º e 2º Ano

PRODUÇÃO DE ESCRITA

Escrita de Letras



PREPARAÇÃO / MATERIAIS

- Fichas de letras.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Nós vamos aprender a escrever letras, de forma caprichada para que sejam compreensíveis.



Primeiro, vamos aprender como devemos nos sentar para escrever.

Sente-se na cadeira com a coluna ereta e os joelhos flexionados.



Observem e sentem-se da mesma forma que eu estou sentado.

Observe com atenção se os alunos estão se sentando da mesma forma que você.



Muito bem!



Agora, levantem a mão que é mais forte!

Alunos levantam a mão esquerda ou direita.



Use essa mão para segurar o lápis. Com a outra, apoiem o papel e o deixem firme.

Segure o lápis na posição de escrita.



Segurem o lápis como estou fazendo.

Faça um pontilhado da letra A no quadro.



Agora, observem enquanto eu faço o traçado da letra.

Contorne lentamente o pontilhado.

Figura 8 – Exemplo de uma atividade constante no manual de Boas Práticas
(continuação)

PE.02.00
Estratégia de Ensino | 1º e 2º Ano

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS



Agora é a vez de vocês.

Distribua a ficha da letra A.



Sentem-se corretamente, segurem o lápis na mão forte, apoiem o papel com a outra mão e façam o traçado da letra A.

Realize a estratégia utilizando outras fichas de letras. Confira os recursos adicionais disponíveis no Sora.

PRÁTICA INDIVIDUAL

Pratique mais vezes com os alunos que apresentaram dificuldades ou cometeram erros.

SUGESTÃO DE SUPORTE PARA ERROS E DIFICULDADES ESPERADAS

- Verifique se os alunos estão segurando o lápis corretamente. Não é preciso ser excessivamente exigente, pois esta é uma habilidade que se desenvolve com o tempo.
- O professor pode ajudar o aluno a identificar a mão preferida para a escrita. Peça que os alunos experimentem segurar o lápis com a mão direita e depois com a mão esquerda. Eles podem fazer a atividade com uma mão e depois com a outra e, em seguida, escolher a mão preferida.
- Para melhorar o modo como os alunos seguram o lápis, dê comandos para que peguem e soltem o lápis diversas vezes, até que se acostumem.

Fonte: (BRASIL, 2020b).

Observa-se que a atividade propicia uma prática individualista, mecânica de um manual de formato único e pronto, que determina inclusive a condução da orientação do professor ao aluno.

O que contradiz a perspectiva de alfabetização voltada para as práticas sociais, ou seja, na medida em que tanto as orientações oficiais quanto a literatura especializada definem que, para que esses alunos possam usufruir dos processos regulares de ensino, é necessário que efetivem adaptações curriculares adequadas

às suas características pessoais (SOARES, 2001) independente da sua condição biológica.

Diante disso, é importante destacar que o programa Tempo de Aprender não apresenta possibilidades e/ou orientações voltadas a necessidades educacionais do alfabetizando, nem mesmo para adaptações nos materiais que segundo Manzini (1999), a adaptação do recurso pedagógico precisa ser realizada de maneira adequada para não tirar os próprios objetivos do mesmo, mas, sim, adaptando as necessidades que surgirem, a fim de favorecer o ensino e contribuir com a aprendizagem. A esse respeito, Pletsch (2010, p. 238) assevera que são importantes as “[...] relações educacionais que possibilitem aos alunos [...] compensar suas dificuldades e desenvolver suas funções psicológicas superiores sob a forma de apropriação dos conteúdos da experiência humana”.

Assim, para a alfabetização deve-se considerar a intencionalidade do processo, oportunizando estratégias e alternativas que possam desenvolver as funções superiores da linguagem, do mesmo modo que Vygotsky (1997, p. 181) entende que, “[...] há a necessidade de que os processos educativos recaiam principalmente na riqueza de um ensino, no qual as funções psicológicas superiores têm a sua gênese”, assim, o ensino deve proporcionar caminhos alternativos para que o estudante com deficiência intelectual possa desenvolver as funções superiores de linguagem, por meio do processo de compensação, sendo um processo que valorize as capacidades dos estudantes.

4.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo desta seção foi identificar na BNCC (MEC, 2018), na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) e no Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020a), propostas para alfabetização de alunos com deficiência intelectual, no entanto, não foram identificadas estratégias com especificidades para esse público.

Quanto ao processo de alfabetização na BNCC, esta é vista com a perspectiva de letramento, o ensino centrado no texto com diferentes gêneros, enquanto que a PNA e o Programa Tempo de Aprender silenciam o letramento desconsiderando todo e qualquer tipo de diversidade social, necessidades e especificidades existentes na sala de aula, apresenta uma abordagem simplista e de forma padrão/única.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal identificar nas produções científicas e nas diretrizes nacionais para alfabetização estratégias para alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, sendo confirmada a tese de que as evidências científicas apontam estratégias para alfabetização desse público-alvo. No entanto, as diretrizes nacionais para alfabetização seguem na contramão das especificidades, tanto dos estudantes com deficiência intelectual, quanto dos demais alunos em processo de alfabetização. Essa inferência parte do pressuposto de que essas diretrizes consideram um padrão único para esse processo.

A partir dos fundamentos teóricos-metodológicos a respeito de deficiência intelectual, entende-se que ela é caracterizada por limitações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se, antes dos 22 anos de idade.

Sobre a alfabetização e o letramento, verificou-se que estes processos não se dissociam, pois são processos distintos, indissociáveis e que se complementam no processo de aprender a ler e escrever, no ato de alfabetizar e de letrar, possibilitando condições de autonomia ao sujeito nos mais diversos contextos das práticas sociais. Do mesmo modo, foi possível verificar nos métodos para alfabetização, entre novos e antigos, que, embora cada um anuncie mudanças, o que marcava era a intensa tensão e disputa pela hegemonia de um sobre outro.

Diante disso, concebe-se que é fundamental considerar para o processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, assim como para os demais estudantes, estratégias diferenciadas, tempo de aprendizagem de cada aluno, trabalho e aprendizagem coletiva, mediação pedagógica, adaptações curriculares, avaliação mediadora, entre outras.

Nos Estudos 1 e 2 realizados por meio da Revisão Sistemática de Literatura e de Análise Documental foi possível compreender que a inclusão escolar não será efetivada apenas recebendo a matrícula dos estudantes do público-alvo da educação especial nas escolas, pois é necessário garantir a sua permanência e aprendizagem, por meio de: atenção à formação permanente dos professores para a inclusão, suportes didáticos e pedagógicos para a escola, acessibilidades atitudinal, curricular, arquitetônica, dentre outras. Além disso, é necessário priorizar investimentos estruturais e financeiros necessários para as ações pedagógicas que a Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegura, bem como a necessidade de mudança de paradigma da cultura escolar frente à flexibilização do currículo, atendimento ao ritmo e singularidade de cada estudante com foco naqueles com deficiência intelectual.

Na RSL, as estratégias para alfabetização de estudantes com deficiência intelectual apontadas pelas pesquisas deixaram clara a importância de prática pedagógica na qual os recursos utilizados sejam, na maioria das vezes, os mesmos para todos os estudantes, enquanto a estratégia pedagógica possa ser alterada de acordo com a especificidade de cada estudante, com ou sem deficiência. Essas especificidades devem ser priorizadas na mediação docente, aspecto extremamente enfatizado na maioria dos estudos. Essa mediação precisa ser revestida de intenção pedagógica e, para tanto, pode ser necessário planejamento colaborativo entre os professores com formação especializada (AEE) e o professor da sala comum. E, por isso, reiteramos a necessidade de serem utilizados instrumentos que possibilitam esse trabalho, tais como o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento também previsto como necessários nos documentos orientadores da PNEEEI (BRASIL, 2008a).

Em relação à busca, realizada na RSL, é preciso fazer uma crítica contundente em relação à atenção dada ao tema e aos tipos predominantes de estudos realizados nas pesquisas. Considerando que temos mais de três décadas de pesquisas sobre o processo de inclusão escolar, é de se espantar que haja tão poucos estudos que abordam esse processo de maneira direta, em ambiente escolar, com os estudantes que constituem o público mais prevalente em relação ao público-alvo da Educação Especial.

Sobre a Análise Documental, verificou-se que as diretrizes nacionais para alfabetização não apresentam propostas inovadoras, ao contrário, priorizam uma alfabetização mecânica para os estudantes, partindo do viés que somente aprender a ler faria os resultados avançarem satisfatoriamente no processo de alfabetização, assim como adotar uma única forma de alfabetização, não daria conta de atender as reais necessidades da alfabetização, visto que temos um país plural com concepções e diversidades no jeito de aprender. E os resultados dessa “nova” política de alfabetização só serão verificados quando chegar às escolas e às mãos dos professores, pois o documento que se materializa em um Material de Boas Práticas, apresenta diretrizes e orientações reducionistas fundamentadas em uma vertente

positivista, silenciando o resultado de mais de 40 anos de pesquisas no Brasil (ALBUQUERQUE; COSTA, 2021). Por isso, trata-se de uma política de governo descontínua, pois desconsidera a evolução das teorias voltadas à alfabetização, em consequência pode não oportunizar aspectos específicos da alfabetização de alunos com deficiência intelectual, ou outros alunos que não se beneficiam das práticas adotadas.

Das estratégias identificadas destacam-se os trabalhos em grupo e aqueles que remetem aos usos sociais da escrita e reflexões em torno da linguagem escrita, a exemplo, da estratégia de reescrita. Outra estratégia importante, trata-se do quanto é imprescindível o planejamento conjunto entre AEE e sala comum. Isso evitaria, como foi observado em alguns momentos, situações nas quais os estudantes que possuem diagnóstico de deficiência intelectual fiquem isolados em sala de aula, com atividades diferentes dos demais. Por fim, foi possível observar que os trabalhos que realçam essa colaboração (AEE e sala comum) ainda são em menor frequência, por isso, destaca-se a importância do ensino colaborativo, entre outros, a bidocência e o AEE enquanto meios de promover a perspectiva inclusiva da educação especial.

Face a isso, o AEE deve ser contemplado em todas as escolas, sendo um espaço para o desenvolvimento cultural, não substitutivo da classe comum, mas de caráter complementar e suplementar, pois tem papel a cumprir no desenvolvimento deste estudante ao possibilitar o seu acesso e uso de instrumentos e estratégias, levando-o a patamares superiores de aprendizagem que a política tem assegurado.

Portanto, neste estudo, evidenciou-se que as estratégias para alfabetização para estudantes com deficiência intelectual podem ser as mesmas para os demais estudantes desde que sejam revestidas de perspectiva inclusiva, rompendo com o processo de homogeneização dos sujeitos.

Neste sentido, sem pretensão de esgotar as possibilidades de pesquisa, a tese desenvolvida com dados baseados em evidências científicas possibilitou suscitar novas reflexões e compartilhar os resultados com a comunidade escolar, como subsidiar discussões para as práticas e como recurso/estratégias para alfabetização de escolares com deficiência intelectual.

Sob esse ótica, sugere-se novos estudos desta natureza que se debrucem sobre a alfabetização de alunos com deficiência intelectual dos anos iniciais do ensino fundamental, diante dessas situações amplamente contemporâneas que perpassam as Políticas Educacionais em vigor (BNCC, PNA, ...).

Conclui-se que a realização de estudos voltados para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual parece que se trata de uma tendência recente na escola regular e que está em ascensão e, por conseguinte, merece maiores investimentos por meio de pesquisas que aprofundem os mais diversos aspectos do processo de alfabetização e, assim sendo, o direito à educação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. L.; COSTA, A. A. Incongruências entre a atual PNA, BNCC, e pesquisas na área de alfabetização no Brasil. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 8, n. 17, p. 490-505, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i17.12011>. Acesso em: 1 jul. 2022.

ALMEIDA, R. V. M. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento*. 2016. Orientadora: Dulcéria Tartuci. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES [AAIDD]. *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification. 11th ed. AAIDD, 2010.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES [AAIDD]. *Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports*. The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification. 12th ed. AAIDD, 2021.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION [AAMR]. *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em psicologia*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008. Acesso em: 26 jun. 2022.

ARAÚJO, L. C. ARAPIRACA, M. *Quem os desmafagafizar bom desmafagafizador será: textos da tradição oral na alfabetização*. Salvador, EDUFBA, 2011.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEYER, H. O. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? *Revista Educação Especial*, Santa Maria/RS, n. 26, p. 1-4, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127396008.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128 p.

BIOLCHINI, J. C. A. *et al. Systematic Review in Software Engineering*. Rio de Janeiro: COPPE, 2005. (Technical Report, ES67905). Disponível em: <https://www.cos.ufrj.br/uploadfile/es67905.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M. M. W. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 39, n. 74, p. 31-67, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32881/1/2017_art_lhcbordignon.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008b. 364 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Guia Geral. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*. Livreto de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. *Censo da Educação Básica 2019*: Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2020c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. *Relatório SAEB/ANA 2016*: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: INEP, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Alfabetização*: Programa Tempo de Aprender. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020*. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil*. O longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2003, 2010.

CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. *Professores e Educação Especial*: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CELLARD, A. Análise Documental. In: POUPART, J.; et al. (org.). *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. *Ensinando observação*: uma introdução. São Paulo: Edicon, 1982.

DIRETRIZ. In: DÍCIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, [2020]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/diretriz/>. Acesso em: 1 jul. 2022.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrRD5ZRkMWr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

FAGUNDES, A. J. F. M., *Descrição, definição e registro do comportamento*. 17. ed. São Paulo: Edicon, 2015.

FARIA, M. A.; TERUYA, T. K. Alfabetização na Escola Inclusiva na Perspectiva Histórico – Cultural. In: PARANÁ (Estado). *Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor*. Paraná: Cadernos PDE, 2014. v. 1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_edespecial_artigo_maria_aparecida_de_faria.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

FERNANDES, E. M. Da deficiência à funcionalidade: novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental/intelectual. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

FERREIRA, S. M.; LIMA, E. B.; GARCIA, F. A. O serviço de atendimento educacional especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 1, n. 1, p. 46-61, 2015. Disponível em: <https://recreioacessivel.paginas.ufsc.br/files/2016/07/o-servi%C3%A7o-de-atendimento-educacional-especializado-AEE-e-pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-na-perspectiva-da-educac%C3%A7%C3%A3o-inclusiva.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

FORMOSINHO, J. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, F. P. M.; SCHNECKENBERG, M. A gestão da Educação Especial inclusiva no Brasil: uma análise histórica das constituições nacionais e leis de diretrizes e bases. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 4, n. 1, p. 64-76, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/22760/PDF>. Acesso em: 25 ago. 2021.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

GLAT, T. et. al. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GUEBERT, M. C. C. *Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular*. 2013. Tese (Doutorado Educação: História, Política Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

JANNUZZI, G. M. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237>. Acesso em: 26 jun. 2022.

JOHNSON, D. W. JOHNSON, R. T. *Aprender juntos e solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique, 1999.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R. *Cooperation in the Classroom*. Minnesota: Interaction Book Company, 1992.

JUSTO, M. A. P. S.; RUBIO, J. A. S. Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2013. Disponível em: <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

KRAMER, S. *Alfabetização: Dilemas da Prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

LEAL, T. F. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. esp.10, p. 76-85, 2019.

Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358>. Acesso em: 1 jul. 2022.

LEIJOTO, C. P.; KASSAR, M. C. M. Reflexões acerca do conceito de deficiência intelectual/mental para delineamento da população escolar brasileira para registro no censo escolar. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (org.). *Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p.101-122.

LIBÂNEO, J. C. A didática e apredizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira e Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2022.

LIMA, M. F. C.; PLETSCHE, M. D. Escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 872-889, 2018.

<https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11918>. Acesso em: 26 jun. 2022.

LEWIS, C. S. *As Crônicas de Nárnia*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

LOPES, E. *Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LUSTOSA, F. G.; MELO, C. M. N. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, M. A. M.; GUERRA, L. B. (org.). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão*. Jundiaí-SP: Paco, 2018. v. 3. p. 99-120.

MAFRA, S. N., TRAVASSOS, G. H. *Estudos primários e secundários apoiando a busca por evidência em Engenharia de Software*. Rio de Janeiro: COPPE, 2006. (Relatório Técnico, RT-ES 687/06). Disponível em:

<https://www.cos.ufrj.br/uploadfile/1149103120.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MALHEIRO, C. L.; MENDES, E. G. *Sala de Recurso Multifuncionais: formação, organização e avaliação*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MANZINI, E. J. Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral. *Revista Mensagem da APAE*, n. 84, v. 36 p.17-21, jan./mar. 1999.

MASINI, E. F. S. A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente. *Em Aberto*, Brasília, v. 13, n. 60, p. 60-77, 1993.

MEDRADO, C.; GOMES, V. M.; NUNES SOBRINHO, F.; P. Atributos teórico-metodológicos da Revisão Sistemática das Pesquisas Empíricas em Educação Especial: Evidências Científicas na Tomada de Decisão sobre as Melhores Práticas Inclusivas. In: NUNES, L. R. O. P. (org.). *Novas Trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 105-126.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 33, p. 387-559, 2006.

MENDES, E.G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (org.). *Inclusão Escolar e a avaliação do Público-alvo da Educação Especial*. São Carlos: Observatório Nacional de Educação Especial, 2015. v. 2. 522p.

MESQUITA, G. *O Processo de Alfabetização de uma Criança Com Deficiência Intelectual no 1º Ano do Ensino Fundamental*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Guia do Pró-Letramento*. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6268-guiageral-1&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Programa de Apoio a Leitura e Escrita – PRALER*. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia_e_formador/guia.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MOISÉS, M. A. A. *Institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado Letras; Fapesp, 2001.

MOLL, J. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MOYSÉS, L. M. *O desafio de saber ensinar*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? *Construir Notícias*, Recife, PE, v. 7, n. 37, p. 5-29, nov/dez, 2007. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/alfabetizacao-e-letramento-o-que-sao-como-se-relacionam-como-alfabetizar-letrando/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE”, 2006, Brasília. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em: 26 jan. 2022.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MORTATTI, M. R. L. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (org.). *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina: ABPEE, 2009. p. 69-82.

OLIVEIRA A. A. S. Educação Inclusiva, Educação Especial ou Educação? Entre o existente e o desejado. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (org.). *Ciência e Conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 135-156.

OLIVEIRA, J. P.; MATOS, M. A. S. Planejamentos pedagógicos voltados para crianças com deficiência intelectual: experiências colaborativas a partir da ação do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Educação Especial*, Santa Maria/RS, v. 34, e64/1–26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X67106>. Acesso em: 5 jul. 2022.

OLIVEIRA, N. S. *Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema scala web por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum*. 2017.

Orientador: Adriana Leite Limaverde Gomes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2017.

ONATIVIA, A. C. O método integral e a alfabetização de crianças com necessidades especiais. In: LAURITI, N. C.; MOLINARI, S. G. S. (org.). *Perspectivas da Alfabetização*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

PAIXÃO, K. M. G. *Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita*. 2018. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2018.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar* – histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Softwares educativos para alunos com deficiência intelectual: Estratégias utilizadas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, p. 195-210, 2013.

PEREIRA, A. C. B. *Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense*. 2020. Orientadora: Silvana Maria Moura. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2020.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: EDUR/NAU, 2010. (Serie Docência.doc).

PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1039-1054, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928016/313158928016.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-74.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re) produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; et al. (org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

REGO, T. C. *Vigotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ROJO, R. H. R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão, Revista de Educação Especial*, Brasília, DF, ano I, n. 1, p. 19-23 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: A teoria da curvatura da vara*. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SCHALOCK, R. L., LUCKASSON, R., TASSE, M. J. *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports*. 12th ed. Silver Spring, MD: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, C. B. *A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula*. 2012. Orientadora: Adriana Leite Limaverde Gomes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2012.

SILVA, C. B. *Aprendizagem cooperativa no contexto da sala de aula: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de aluno com deficiência intelectual*. 2016. Orientadora: Rita Vieira Figueiredo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, L. S. R. G. *Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do Ensino Fundamental de escolas municipais de Limeira-SP*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

SILVA-PORTA, W. C. *Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB*. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3188/6675.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Cortez, 1988.

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

SOARES, M. Letrar é mais que alfabetizar. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 26 nov. 2000.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 26 jun. 2022.

SORIANO, K. R.; *et al.* Elaboração de protocolos de revisão sistemática de literatura em bases brasileiras na área da educação. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA*, 16., Braga, 2021. *Anais [...]*. Braga, 2021. p. 2731-2741. Disponível em: https://congreso-xvigp.asocip.com/images/PDF/ATAS_XVI_CIGPP-2021.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. (org.). *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TRICHES, F. *A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

VIANA, K. S. R. T. A importância da formação continuada de professores alfabetizadores para melhorias na prática pedagógica: Um estudo de caso. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660903001/html/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

VIÉDES, S. C. A.; BRITO, V. M. A Política Educacional de Alfabetização da Criança Consubstanciada pelos Programas, Projetos e Pactos: O novo ou tudo de novo? *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 63, p. 147-171, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i63.8641176>. Acesso em: 26 jun. 2022.

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos da Defectologia*. Tradução Julio Guilherme Blank. Madrid: Visor, 1997. Tomo V. (Obras Escogidas).

VILELA, L. P; FREITAS, M. S. Bidocência: um caminho pedagógico na inclusão. *Anos Iniciais em Revista*, Rio de Janeiro, v. 3, n.3, [p. 1-9], 2019. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/anosiniciais/article/viewFile/2233/1530>. Acesso em: 1 jul. 2022.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARAÚJO, M. A. *Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *PRALER: Programa de apoio à leitura e escrita*. Guia Geral. Fundescola. Brasília: MEC/SEIEF, 2004.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 1 jul. 2022.

BRIDI, F. R. S. *Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, M. C. M. (org.). *Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 109-138.

MIRALHA, J. O. *A prática pedagógica de professores do ensino fundamental na perspectiva de uma educação de qualidade para todos*. 2008. Orientadora: Elisa

Tomoe Moryia Schlünzen. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MONTEIRO, M. G. V. *Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual*. 2015. Orientadora: Lúcia de Araújo Ramos Martins. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.

SILVA, A. S. *Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual*. 2018. Orientadora: Tícia Cassiany Ferro Cavalcante. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

VELTRONE, A. A; MENDES, G. E. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6537>. Acesso em: 1 jul. 2022.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – PROTOCOLO DE EXTRAÇÃO DE DADOS PARA REVISÃO
SISTEMÁTICA DE LITERATURA – BASE NACIONAL (BDTD)**



Título	
Autor	
Orientador	
Descritores de busca	
Ano de defesa	
Palavras-chave	
Tipo de estudo	☐ Dissertação ☐ Tese
Instituição	
Programa	
Objetivo do estudo	
Público-alvo do estudo	
Local da pesquisa	
Aspectos metodológicos	
Temática central	
Estudo foi avaliado por pares?	☐ Sim ☐ Não
Estudo elegível para esta revisão sistemática?	☐ Sim ☐ Não
Observações pertinentes	

APÊNDICE B – CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS PARA O PROTOCOLO DE EXTRAÇÃO DE DADOS

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
A alfabetização de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual: um estudo de caso em uma escola pública municipal	Regina Célia Fernandes da Costa Perpetuo	Rosiley Aparecida Teixeira	UNINOVE	Gestão e Práticas Educacionais	Dissertação	2020
A prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado do município de Caucaia-CE: uma análise sobre o uso do software luz do saber na sala de recurso multifuncional	Maria do Socorro Moraes Soares Rodrigues	Adriana Leite Limaverde Gomes	UFC	Educação Brasileira	Dissertação	2018
"O que a gente vai fazer hoje?": evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência intelectual	Cândida Manuela Selau Leite	Cátia de Azevedo Fronza	UNISINOS	Linguística Aplicada	Dissertação	2016

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular	Mirian Célia Castellain Guebert	José Geraldo Silveira Bueno	PUC/SP	Educação: História, Política Sociedade	Tese	2013
Alfabetização e deficiência intelectual: estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com Síndrome de Williams e Síndrome de Down	Miriam Segin	Luiz Renato Rodrigues Carreiro	MACKENZIE	Distúrbios do Desenvolvimento	Tese	2015
Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual	Ariana Santana da Silva	Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	UFPE	Educação	Dissertação	2018
Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual	Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz	Rosana Glat	UERJ	Educação	Tese	2013
Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual	Rose Mary Fraga Pereira	Sonia Lopes Victor	UFES	Educação	Tese	2018

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
Constituição da linguagem escrita de uma criança considerada com deficiência intelectual: contribuições da perspectiva histórico-cultural	Marcia Regina dos Reis	Anna Augusta Sampaio de Oliveira	UNESP	Educação	Tese	2018
Educação especial na perspectiva de educação inclusiva: um estudo sobre alunos com síndrome de Down matriculados no Ensino Fundamental I	Andréa Aparecida Francisco Vital	Maria Eloisa Famá D'antino	MACKENZIE	Distúrbios do Desenvolvimento	Dissertação	2009
Elicitação e validação de requisitos para a criação de aplicações para alfabetização de crianças com Síndrome de Down	Igor Vieira de Souza	José Antão Beltrão Moura	UFCG	Ciência da Computação	Dissertação	2019
Formação docente a partir de um manual pedagógico ilustrado para gamificação de atividades como estratégia na alfabetização inclusiva	Fernanda Beatriz da Costa Miranda de Carvalho	Vanderley Flor da Rosa	UTFPR	Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza	Dissertação	2018

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira-SP	Libia Sara Rocha Garcia da Silva	Maria Cecília de Oliveira Micotti	UNESP	Educação	Dissertação	2015
Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual: ensino de leitura em salas de recursos	Glaucimara Pires Oliveira	Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil	UFSCAR	Educação Especial	Tese	2010
Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular	Esmeralda Aparecida de Oliveira Barbosa	Tânia Maria Santana de Rose	UFSCAR	Educação Especial	Dissertação	2014
Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita	Katia de Moura Graça Paixão	Anna Augusta Sampaio de Oliveira	UNESP	Educação	Tese	2018
O Processo de Alfabetização de uma Criança Com Deficiência Intelectual no 1º Ano do Ensino Fundamental	Guida Mesquita	Rogério Drago	UFES	Educação	Dissertação	2015

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva	Géssica Fabiely Fonseca	Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	UFRN	Educação	Tese	2016
Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental	Sônia Maria Rodrigues Simioni	Maria Amélia Almeida	UFSCAR	Educação Especial	Tese	2016
Gestão escolar, docência e tecnologia digital: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com deficiência intelectual	Márcia Regina Corrêa Negrim	Vera Lucia Messias Fialho Capellini	UNESP	Docência para a Educação Básica	Dissertação	2019
Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual: o Atendimento Educacional Especializado	Fabricia Gomes da Silva	Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	UECE	Educação	Dissertação	2011
A problematização das tarefas de casa no contexto da educação inclusiva: um estudo de caso	Beatriz Aparecida Spagnol	Anna Augusta Sampaio de Oliveira	UNESP	Educação	Dissertação	2012

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual	Esther Lopes	Maria Cristina Marquezine	UEL	Educação	Dissertação	2010
Aprendizagem cooperativa no contexto da sala de aula: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de aluno com deficiência intelectual	Camila Barreto Silva	Rita Vieira de Figueiredo	UFC	Educação Brasileira	Tese	2016
Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios	Danúsia Cardoso Lago	Maria Amélia Almeida	UFSCAR	Educação Especial	Tese	2014
Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva	Érika Soares de Oliveira Araújo	Lúcia de Araújo Ramos Martins	UFRN	Educação	Tese	2016

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza-Ce: diagnóstico, análise e proposições	Ana Paula Lima Barbosa	Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca	UFC	Educação Brasileira	Tese	2016
Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas	Julia Gomes Heradão	Ana Lúcia Cortegoso	UFSCAR	Educação Especial	Dissertação	2014
Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Salas de Recursos Multifuncionais	Saulo Fantato Moscardini	Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo	UNESP	Educação Escolar	Tese	2016
Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual	Maria Rejane Araruna	Rita Vieira de Figueiredo	UFC	Educação Brasileira	Dissertação	2013

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual	Teresa Cristina Coelho dos Santos	Lúcia de Araújo Ramos Martins	UFRN	Educação	Dissertação	2012
Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais	Saulo Fantato Moscardini	Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo	UNESP	Educação Escolar	Dissertação	2011
Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento	Rosiney Vaz de Melo Almeida	Dulcéria Tartuci	UFG	Educação	Dissertação	2016
Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino regular: depoimentos de professores	Bruna Bellinato Scrivanti Santana	Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini	MACKENZIE	Educação, arte e história da Cultura	Dissertação	2009
Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense	Andréa Carla Bastos Pereira	Silvana Maria Moura da Silva	UFMA	Educação	Dissertação	2020

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
O desafio da educação inclusiva para crianças com deficiência intelectual: um estudo do caso da Escola Estadual Marta da Conceição em Belém-Pará-Amazônia	Waldir Macieira da Costa Filho	Menelick de Carvalho Netto	UNB	Direitos Humanos e Cidadania	Dissertação	2016
Os processos de significação presentes nas interações professor-aluno e a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual	Maria Aparecida de Carvalho Correia	Ana Flávia do Amaral Madureira	UNICEUB	Psicologia	Dissertação	2016
Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB	Wilma Carin Silva Porta	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos	UFSCAR	Educação Especial	Dissertação	2015
Práticas Inclusivas e Representações Sociais do Aluno com Deficiência Intelectual (D.I.)	Cristianne Beda de Queiroz Mendes	Pedro Humberto Faria Campos	PUC_GO	Psicologia	Dissertação	2016
Contação de história para alunos de AEE (Atendimento Educacional Especializado): indicadores de apropriação de conhecimentos	Gleise Cristina Prudenciano	Cecilia Guarnieri Batista	UNICAMP	Saúde Interdisciplinaridade e Reabilitação	Dissertação	2019

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
Estudo de caso sobre inclusão escolar: reflexões de uma professora da classe comum	Juliana Henrique Silvério Bernardo	Vera Lucia Messias Fialho Capellini	UNESP	Docência para a Educação Básica	Dissertação	2016
Diretrizes para o uso de aplicativos de leitura e escrita na educação especial	Karolina Waechter Simon	Ana Cláudia Oliveira Pavão	UFSM	Tecnologias Educacionais em Rede	Dissertação	2018
Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores	Marta Regina Nicolau	Norines Panicacci Bahia	METODISTA	Educação	Dissertação	2011
Sequência didática como estratégia de ensino interdisciplinar: uma experiência com alunos deficientes intelectuais	Adriane de Fátima da Luz Soares	Siumara Aparecida de Lima	UTFPR	Ensino de Ciência e Tecnologia	Dissertação	2013
Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas	Maria Alice de Araújo	Maria Marta Lopes Flores	UFG	Educação	Dissertação	2019

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE	Sheila Maria Muniz	Tania Vicente Viana	UFC	Educação	Dissertação	2018
Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual	Vera Lucia Mendonça Nunes	Eduardo José Manzini	UNESP	Educação	Dissertação	2019
Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar	Fernanda Oscar Dourado Valentim	Anna Augusta Sampaio de Oliveira	UNESP	Educação	Dissertação	2011
Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual	Patricia Braun	Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes	UERJ	Educação	Tese	2012
A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública	Stephânia Cottorello Vitorino	Sonia Maria Duarte Grego	UNESP	Educação Escolar	Tese	2016

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula	Camila Barreto Silva	Adriana Leite Limaverde Gomes	UFC	Educação	Dissertação	2012
Cognição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual: evidências sobre o funcionamento cognitivo	Maria Simone da Silva	Francisca Geny Lustosa	UFC	Educação Brasileira	Dissertação	2019
Construção e avaliação do impacto de um programa de ensino metatextual para desenvolver a narrativa escrita de estudantes com deficiência intelectual	Ana Paula Zaboroski-Oleinik	Jáima Pinheiro de Oliveira	UNESP	Educação	Tese	2020
O desenvolvimento da escrita de sujeitos com deficiência intelectual por meio do software Scala Web	Francisca Jamília Oliveira de Barros	Rita Vieira de Figueiredo	UFC	Educação Brasileira	Dissertação	2017
Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema scala web por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum	Neidyana Silva de Oliveira	Adriana Leite Limaverde Gomes	UFC	Educação Brasileira	Dissertação	2017

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
O uso de um jogo de tabuleiro educativo no ensino de leitura e escrita a deficientes intelectuais	Andressa Tripliana-Barbosa	Silvia Regina de Souza Arrabal Gil	UEL	Análise do comportamento	Dissertação	2013
O processo de aquisição da escrita na deficiência intelectual leve: um estudo de caso	Sabrina Lourenço Teles	Sinval Martins de Sousa Filho	UFG	Letras e Linguística	Dissertação	2019
Interdependência e Colaboração em Contextos Escolares Inclusivos	Mariza Carvalho Nascimento Ziviani	Reginaldo Célio Sobrinho	UFES	Educação	Dissertação	2016
Alunos com deficiência intelectual em contexto de inclusão escolar: estratégias utilizadas pelos professores para promoção das relações interpessoais	Letícia Maria Capelari Tobias Venâncio	Aline Maira da Silva	UFGD	Educação	Dissertação	2018
Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas Municipais de Fortaleza-CE	Andréia Vieira de Mendonça	Tania Vicente Viana	UFC	Educação Brasileira	Dissertação	2014

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual	Mirela Granja Vidal Monteiro	Lúcia de Araújo Ramos Martins	UFRN	Educação	Dissertação	2015
Procedimentos avaliativos no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual	Lelyane Silva e Luz	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	UFU	Educação	Dissertação	2017
Sala de recursos multifuncionais, tecnologia assistiva e deficiência intelectual: elementos para um novo fazer pedagógico	Sônia Azevedo de Medeiros	Izabel Augusta Hazin Pires	UFRN	Inovação em Tecnologias Educacionais	Dissertação	2019
Softwares educativos para alunos com deficiência intelectual: planejamento e utilização	Ketilin Mayra Pedro	Miguel Claudio Moriel Chacon	UNESP	Educação	Dissertação	2012
Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal	Fabiana Luzia de Rezende Mendonça	Daniele Nunes Henrique Silva	UNB	Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	Dissertação	2013

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
A inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino: o que mostram as pesquisas	Isabel Augusta Fogaça de Almeida	Maria Madalena Gracioli	UNESP	Planejamento e Análise de Políticas Públicas	Dissertação	2018
Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar	Marlene Pereira Chaves	Maristela Rossato	UNB	Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	Dissertação	2019
Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa	Joice Daiane Muniz	Márcia Duarte Galvani	UFSCar	Educação Especial	Dissertação	2019
O professor no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre os significados construídos no fazer pedagógico	Stela Martins Teles	Silviane Bonaccorsi Barbato	UNB	Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	Dissertação	2010
Alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular em município do Litoral Norte paulista	Enaida Rodrigues Gomes	Marcos José da Silveira Mazzotta	MACKENZIE	Distúrbios do Desenvolvimento	Dissertação	2006

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
Inclusão escolar: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno com deficiência mental incluso no ensino fundamental	Walquiria Onete Gomes	Paulo Ricardo Ross	UFPR	Educação	Dissertação	2005
O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva relato de uma experiência	Lorena Resende Carvalho	Annete Scotti Rabelo	PUC_GO	Educação	Dissertação	2004
A prática pedagógica de professores do ensino fundamental na perspectiva de uma educação de qualidade para todos	Jussara Oliveto Miralha	Elisa Tomoe Moryia Schlünzen	UNESP	Educação	Dissertação	2008
A progressão escolar de alunos com deficiência em classes comuns- a experiência de Santo André	Alberto Alves de Souza	Marcos Cezar de Freitas	PUC_SP	Educação	Dissertação	2005
Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Enicéia Gonçalves Mendes	UFSCAR	Educação Especial	Tese	2004

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO	ANO
Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os professores	Miriam Maria de Moraes Balduino	Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu Branco	UNB	Psicologia	Dissertação	2006

Fonte: Elaborado pela pesquisada (2021).