

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOTURNO**

Sandra Regina Zambrano dos Santos

**O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL**

Santa Maria, RS  
2021

Sandra Regina Zambrano dos Santos

**O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ALFABETIZAÇÃO  
DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Especial – Noturno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação Especial.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sabrina Fernandes de Castro

Santa Maria, RS  
2021

Sandra Regina Zambrano dos Santos

**O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ALFABETIZAÇÃO  
DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Especial – Noturno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação Especial.

**Aprovado em 04 de novembro de 2021.**

---

**Dr.<sup>a</sup> Sabrina Fernandes de Castro (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Dr.<sup>a</sup> Cláucia Honnef (UFSM)**

---

**Mestranda Bárbara Gai Zanini Panta (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2021

## RESUMO

### O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

AUTORA: Sandra Regina Zambrano dos Santos  
ORIENTADORA: Sabrina Fernandes de Castro

A apropriação de habilidades para as aprendizagens acontece através de etapas significativas ao indivíduo. De forma gradual e individual, se caracterizando dessa forma como um processo. Esta pesquisa tem como objetivo geral, “Compreender o papel do professor de educação especial no processo de alfabetização de estudante com deficiência intelectual (DI) em um contexto de sala regular, a fim de identificar ações práticas que oportunizem a alfabetização do estudante com DI”. Participam dessa pesquisa doze professores de educação especial, atuantes em escolas de ensino regular com alunos com DI com experiência mínima de um (01) ano com esses estudantes. O estudo se configura como uma pesquisa exploratória descritiva realizada, nos anos de 2020 e 2021, no município de Santa Maria no estado do Rio Grande do Sul, e, por questões sanitárias impostas pela pandemia do CORONAVÍRUS (COVID 19), teve como instrumento de coleta de dados um questionário *Google Forms*. A análise dos dados se deu através das categorias, “*Habilidades necessárias ao estudante DI para a alfabetização*” e “*Aspectos relevantes da prática pedagógica do professor de educação especial visando a aquisição de habilidades necessárias para a alfabetização*”, onde foi possível observar que, os professores de educação especial proporcionam estratégias pedagógicas com vistas à alfabetização do estudante com DI, estimulando as habilidades necessárias para esse processo, potencializando todas as formas de aprendizagens.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Professor de educação especial. Deficiência Intelectual. Alfabetização.

## ABSTRACT

### THE ROLE OF THE SPECIAL EDUCATION TEACHER IN THE LITERACY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

AUTHOR: Sandra Regina Zambrano dos Santos  
SUPERVISOR: Sabrina Fernandes de Castro

The appropriation of skills for learning happens through stages that are meaningful to the individual, gradually and individually, thus characterizing it as a process. This study has the general objective of "Understanding the role of the special education teacher in the literacy process of a student with an intellectual disability (ID) in a regular classroom context in order to identify practical actions that provide opportunities for the literacy of the student with ID." Twelve special education teachers working in regular education schools with students with ID and a minimum experience of one (01) year with these students participated in this research. This is a descriptive exploratory study carried out in 2020 and 2021 in Santa Maria, Rio Grande do Sul State; due to sanitary issues imposed by the COVID-19 pandemic, data collection was performed using a Google Forms questionnaire. Data analysis was done through the categories "Skills needed by the student with ID for literacy" and "Relevant aspects of the pedagogical practice of the special education teacher aimed at the acquisition of skills needed for literacy," where it was possible to observe that the special education teachers provide pedagogical strategies aimed at the literacy of the student with ID, stimulating the necessary skills for this process, enhancing all forms of learning

**Keywords:** Special education. Special education teacher. Intellectual Disability. Literacy.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Gráfico Habilidades Mencionadas..... | 30 |
|---|----|

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Habilidades.....                    | 28 |
| Quadro 2 – Aspectos Relevantes da Prática..... | 30 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>                      | <b>8</b>  |
| <b>2 INTRODUÇÃO .....</b>                        | <b>14</b> |
| 3.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....                | 18        |
| 3.2 ALFABETIZAÇÃO .....                          | 20        |
| 3.3 LETRAMENTO .....                             | 22        |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>        | <b>24</b> |
| <b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....</b> | <b>28</b> |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>               | <b>42</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                          | <b>45</b> |



## 1 APRESENTAÇÃO

Cresci em um lar onde o interesse pelos estudos e conhecimentos sempre foram muito valorizados e estimulados. Meus pais (principalmente minha mãe) tinham verdadeira adoração por leituras, aprendizados em geral, apesar de terem sido alfabetizados em uma época em que “escola/estudo”, não era prioridade de vida, pois o importante era o trabalho (no caso deles, agricultura e olaria).

Certamente, por conta disso, na minha família o estudo sempre foi muito estimulado, exigido e comemorado. Essa vivência entre leituras, contação de histórias, respostas às muitas curiosidades que sempre tínhamos, decretou nossa paixão (minha e de meus irmãos) pelo mundo letrado, por aprendizagens.

Então depois de ter iniciado minha vida profissional na área de enfermagem, algumas circunstâncias me levaram para a educação. Confesso que, nesse momento descobri minha verdadeira paixão. Foi um encantamento imediato e a sensação de que esse era o lugar que eu queria estar. Encontrei esse lugar, após fazer o Curso Normal/Magistério.

O mundo da escola me parece ser um mundo mágico... Na escola, encontro carinho, vontades, verdades, magia, afagos, descobertas e muitas outras sensações... Escola é vida. Claro que, por ser um ambiente “vivo/completo”, existem os “antônimos” de tudo que exemplifiquei, mas, são a prova de que é um ambiente real.

Descobri que sou amante de novas aprendizagens, de formas, cores e jeitos distintos, amante de tentativas diversas e compreendi minha paixão por “pessoas”, contato, proximidade independente de qualquer situação.

Foi na escola que descobri o encantamento pela alfabetização. O quanto é lindo acompanhar a descoberta de um “saber”, de um aprendizado. E também a intensidade que esse “descobrir” possui em transformar, em ser um marco, um divisor na vida de qualquer pessoa que se deixe experimentar. Comprovei que é dessa mesma forma, desse mesmo jeito, que “mexe” com o mediador dessa provocação, dessa conquista, dessa oportunidade.

E, imersa em experimentos repletos de alegrias e contentamentos, conheci e enfrentei dificuldades na trajetória de alfabetização dos alunos. Problemas que demandavam planejamentos mais elaborados, outras formas de exposição e de

abordagens que também me entusiasmavam e me desafiavam, porque cada criança possui um tempo distinto de apropriação de “habilidades”, sejam elas quais forem.

Seguindo minha trajetória na área da educação, após a formatura, recebi um convite para ser “tutora” de uma menina com muitas dificuldades físicas. Aconteceu no ano de 2011. Desde o princípio do convite, havia ficado bem especificado, que a preocupação única com a menina seria dela “estar na sala de aula comum”, de forma tranquila.

K. era uma menina de 9 anos de idade, com muitas dificuldades. Era cadeirante, possuía baixíssima visão, não era verbal, suspeitava-se de surdez, não era alfabetizada e certamente possuía comprometimentos neurológicos. Sua família possuía muitos problemas financeiros, pais separados, sem nenhum comprometimento mais “familiar” com a menina.

No início de meu trabalho, me senti desafiada, pois era uma novidade aquela situação toda.

A sala de aula me era familiar e tudo o que a envolvia, mas a presença específica de K. naquele lugar, daquela forma, era totalmente estranho para mim.

Rapidamente criamos um vínculo de amizade e, a partir daí comecei a me sentir muito estranha, desconfortável. Comecei a me questionar por que motivos, uma instituição educacional, uma gestão, não se sentiam incomodados com aquela situação de K. no ambiente escolar, pois, a única exigência da escola /educacional era de que eu mantivesse a aluna dentro da sala, em segurança, e, a professora regente era incumbida (fato esse que ela, professora, nunca contestou) somente dos demais alunos.

Acredito que foi neste momento, onde me senti “inútil” que descobri uma vontade imensa de “fazer algo”, de proporcionar descobertas para a K., pois ela era merecedora assim como seus colegas.

A turma de 2º ano do ensino fundamental, de uma escola de periferia, era muito difícil. Além dos problemas sociais, os alunos possuíam inúmeras dificuldades outras, e se encontravam em vários níveis do aprendizado específico para o ano.

Esta realidade educacional, acrescida de minha “descoberta” da realidade do aluno com deficiência e tudo o que surge ao seu redor, foi um impacto bastante doloroso... De uma hora para outra, me senti perdida. Minha paixão pelas “descobertas iniciais” do mundo letrado deram lugar forçosamente a dúvidas e

incertezas quanto às “verdades” que supunha ter sobre questões do dia a dia escolar, mais especificamente a linda alfabetização.

Depois desse “choque” inicial (que durou alguns meses), iniciei “indagações” a respeito da real situação da aluna na escola, bem como comecei a me perguntar quais seriam as expectativas de sua família em relação à escola, à turma, à professora... ou não haveriam? Havia sonhos desta família para esta menina? Quais?

Este foi o início de meu interesse por esta educação “especial” que, descobri ser possível e apaixonante. Conforme o tempo foi passando, percebi que o “diferente” desse aprendizado, era “especial” somente porque necessitava de um olhar mais específico, mais individual... somente isso.

A partir desse momento, iniciei minhas pesquisas solitárias sobre como eu poderia proporcionar à K., tardes mais “divertidas”.

O tempo foi passando e eu consegui descobrir inúmeras formas de tornar a vida escolar da K., com sentido de “aprendizagens”, ou seja, eu consegui uma forma de me fazer conhecer e de me comunicar com a K., permitindo dessa forma que ela soubesse o que iria acontecer, o que nós faríamos. Confesso que foi bem difícil, pois este “espaço” era totalmente desconhecido para mim, essas dificuldades, essas deficiências... eram várias e em uma só menina...

Meu trabalho tornou-se instigante e desafiador porque a K. possuía uma personalidade bastante forte, uma vez que, em sua casa, ela fazia o que queria, quando queria, sem ter nenhuma reprimenda ou direcionamento de ninguém. Explicando melhor: Em casa, a K. se alimentava utilizando as mãos diretamente no prato, gritava e batia em quem a interrompesse, retirava as roupas em qualquer lugar e não possuía nenhuma rotina de espécie alguma, atitudes que dificultavam/constrangiam em muitos momentos todos que estavam ao seu redor, principalmente os coleguinhas de turma.

Partindo do princípio de que eu queria ser reconhecida e “diferenciada” da professora da sala de aula, confeccionei um “crachá”. Esse crachá (uma pulseira que confeccionei com um enfeite de cabelo) era usado em meu pulso, que, muito rapidamente, K. aprendeu que se tratava de minha pessoa. Nesses mesmos moldes (individuais), fiz um calendário da rotina diária para que a K. soubesse antecipadamente, o que ela iria fazer. Esse calendário era “montado” de acordo com

os dias da semana, mas não eram fixos, ou seja, eles variavam de acordo com o que eu “descobria” da aula da professora, devido ao fato de não haver nenhum diálogo entre nós em relação à esse assunto, e também de acordo com o estado do tempo naquele dia (sol ou chuva), pracinha, pátio ou área coberta, continham também o horário do lanche (eu a acompanhava no recreio), da higiene e da volta para casa.

Conforme o tempo passava, nosso relacionamento (eu e K.) melhorava, e a turma, através de minhas conversas sobre a K. e suas especificidades, melhoraram suas interações com a colega.

Minha postura em sala de aula, por me sentir muito a vontade com a alfabetização, sempre foi de auxiliar, ajudar, todos os alunos da turma, uma vez que quase todos possuíam muitas dificuldades, mas não recebia a colaboração da regente quanto à aluna K., mas, em relação ao restante da turma, a professora aceitava de bom grado o meu auxílio. A professora somente deixava bem claro que a aluna era somente minha responsabilidade, ou melhor dizendo, a aluna não era dela, pois ela era uma aluna que estava naquele local somente por conta de leis que obrigavam a escola a recebê-la naquele espaço educacional.

Esse fato, ou também perceber “olhares diferentes” por conta das deficiências de K. , eram bastante comuns, por parte de professores, pais, alunos, enfim, uma evidente comprovação da ausência de empatia, carinho com o próximo, mas também total falta de “preparo” de uma instituição educacional, que deveria ser exemplo de cidadania, conhecimento, engajamento pela igualdade de oportunidades, por um “pensar” em igualdade de direitos, enfim, um local onde “todos” pudessem ser vistos pelo mesmo “ângulo”, mas.

Considero-me uma pessoa apaixonada por “descobertas”, bastante sensível, compreensiva e avessa à injustiça de toda sorte e esse dia a dia vivido por mim na escola nesse momento, me inquietava muito.

Conforme o tempo passava, me descobria cada vez mais motivada em resolver aquelas dificuldades e entraves que existiam na escola em relação ao desenvolvimento /aprendizado de K. Após um tempo, K e sua família deixaram a cidade e, continuei meu trabalho com outro aluno com paralisia cerebral, também, usuário de cadeira de rodas.

Mas, apesar de ser outra deficiência, nada mudou... os entraves eram exatamente os mesmos, nas mesmas proporções, relacionados com as mesmas pessoas, com a mesma forma de atuação, nada planejado especificamente para o aluno, enfim, bastante desencorajador.

Em moldes distintos, pois, as especificidades eram outras, novamente meu trabalho permaneceu sendo pesquisar formas de “trazer” o D. (menino alegre, esperto, carinhoso, obediente, querido) para “dentro” da sala de aula do pré A. O aluno tinha 6 anos e uma vontade imensa de se relacionar com todos, além de uma alegria contagiante.

Confesso que, apesar de me sentir muito sozinha nesse “fazer” com o D., já me sentia mais independente naquela minha função, ou seja, devido talvez á minha maturidade (mais de 40 anos de idade), com experiência em sala de aula de anos iniciais, a escola me permitia “ter ideias educacionais” para o D.

Novamente, muito feliz com aquele trabalho. Era outra realidade (especificidade), mas dentro de um universo chamado “deficiência”, que eu estava descobrindo aos poucos e, a cada desafio encontrado, maior era o estímulo em prosseguir, insistir, descobrir, conhecer, investir. Nesse período, eu já estava completamente segura de que deveria aprender mais sobre as deficiências, para ter assim ter a capacitação teórica e prática específica necessária para fazer a diferença de forma positiva na vida daquelas crianças.

No ano seguinte, já em outra escola, mas desempenhando a mesma função, consegui ingressar no Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno. Agora, minhas expectativas futuras eram as melhores, afinal, havia iniciado a graduação em uma educação dita especial, que possibilitaria o “saber fazer” necessário para uma parcela significativa da população, carente de “um olhar” merecedor e essencial.

Nessa oportunidade, conheci o M., um divisor nos poucos conhecimentos que possuía a cerca de pessoas com deficiências. M., um menino de 11 anos autista severo, com todos os comprometimentos característicos (não verbal, agressivo, com muitas estereotípias, manias), com hábitos e ações totalmente diferentes de tudo o que eu já presenciara.

Afirmo ter sido com esta experiência profissional em especial, a constatação que, de fato, havia feito a escolha correta para meu futuro profissional. Educação Especial... ser uma professora que, com sensibilidade, competência e amor, mas

sobre tudo conhecimento e formação tem a possibilidade de fazer a diferença na vida de indivíduos de forma definitiva. Ter diariamente um compromisso real com “um alguém” que na grande maioria das vezes, é “invisível” e sofre.

Sou consciente de todas as dificuldades (inúmeras e de toda ordem) que permeiam esse meu querer, mas também sei que, com afinco, capacitação, saberes/conhecimento, colaboração e amor, é possível. E, com esse estudo intitulado “o papel do professor de educação especial na alfabetização de estudantes com DI” pretendo aprimorar meus conhecimentos refinando e potencializando assim minha prática.

## 2 INTRODUÇÃO

A aprendizagem acontece através de um processo em que o indivíduo constrói conhecimentos gradativamente de acordo com suas experiências, observações, enfim, suas vivências.

Segundo Pino (2005), a partir dos referenciais da perspectiva histórico cultural o ser humano nasce com recursos biológicos, mas só com a inserção cultural esses recursos concretizam o desenvolvimento humano, possível por meio do processo de ensino e aprendizagem.

Essa construção obedece aos estágios de desenvolvimento próprio de cada sujeito onde as transformações sofridas ao longo de sua existência, possibilitam esse crescimento, esse conhecimento.

Sobre essa perspectiva, Pletsch (2015) afirma que a relação entre desenvolvimento do sujeito e transformações vividas possibilitam o desenvolvimento e a apropriação do conhecimento historicamente produzido (PLETSCH, 2015).

Por esse motivo (ser processual), as aprendizagens se utilizam de um determinado espaço de tempo (vida do sujeito), onde também deverá haver sequência, interesse, precisará ser considerada as características individuais (sujeito), suas interações (sociais, culturais, ambientais), mediações, suas vivências, fatos esses que as torna complexas.

A alfabetização sendo um tipo de aprendizagem, também necessita de processos para que aconteça. Processos esses, que, permitem a compreensão de todas as competências necessárias ao sujeito para que a leitura e a escrita sejam compreendidas e tenham sentido.

Segundo Azenha (2006), “a escrita produzida é fruto da aplicação de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem (a escrita), formas utilizadas pelo sujeito para interpretar e compreender o objeto” (AZENHA, 2006, p.45).

A inclusão de alunos com DI, bem como alunos com outras deficiências em salas regulares de ensino, tem sua incidência cada vez maior na sociedade contemporânea. Essa inclusão, apesar do amparo constitucional, esbarra em inúmeros obstáculos que, embora amplamente enumerados e discutidos repetidamente, dificultam e entavam esse processo.

Traz a história que, por séculos e séculos indivíduos que estivessem fora de um padrão (físico e /ou mental) aceito como normal da referida época, tinham o rumo de suas vidas alterado em níveis que variavam desde abandono, excluídos, considerados castigo divino e até mortos.

Na sociedade atual, essa realidade pode ser encontrada em uma exclusão disfarçada de negação, como por exemplo, na ausência de comprometimento/preparo dos envolvidos, na utilização somente da socialização como estratégia pedagógica, na superficialidade/empobrecimento das práticas onde os argumentos usados para justificar essas ações variam desde admitir não possuir conhecimentos acadêmicos e/ou estrutura (financeira, logística para defender/viver/lutar pela inclusão), considerar “uma rampa” como sendo o máximo de inclusão necessária ao indivíduo, acreditar que a “socialização” (escolar, social) seja uma inclusão perfeita, definindo a “integração” como sendo o máximo possível ao indivíduo, entre outras. O fato de encontrarmos em todas as classes sociais atitudes/posturas desse tipo, bem como em todos os setores da sociedade, nos mostra o quanto a deficiência intelectual e tudo que à cerca, ainda é negligenciada/incompreendida e até desconhecida.

A aprendizagem tem início antes mesmo do ingresso na escola. Somos seres que precisam de interações sociais, de relações interpessoais com nossos iguais para a aquisição de sistemas simbólicos (linguagem, leitura, escrita, matemática), necessárias e pertinentes ao “ser humano”.

O processo para essas aprendizagens tem início com o desenvolvimento do indivíduo, e esse desenvolvimento, independe de sua qualidade de cognição, ou de sua condição de deficiência sendo extremamente enriquecedores os ambientes que comportem várias realidades oportunizando assim, trocas necessárias e imprescindíveis.

Vygotsky (1995) apud Figueiredo e Gomes et al. (2007, p. 49-50) aponta que há uma relação de: [...] dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendizado realizado num determinado grupo social. O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento.

Na concepção de Vygotsky (1986), a criança com deficiência deve ser compreendida numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. As relações sociais estabelecidas com essa criança



deverão necessariamente considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender.

Na escola, a convivência com as contradições sociais, a diversidade e a diferença possibilitam um espaço rico de aprendizagem para todos os alunos. O confronto saudável no grupo promove a construção de conhecimentos.

Como já mencionado, o processo de alfabetização é permeado por dificuldades que se encontram não somente nos anos iniciais da escola regular, assim como o estudante com deficiência intelectual não é o único detentor de tais necessidades, pois, o dito “fracasso/incapacidade” na habilidade linguística de ler, escrever, e “ler e escrever” possui inúmeros “colaboradores” responsáveis por essas dificuldades que são facilmente encontradas dentro e fora das salas de aula.

O ambiente, palco desse aprendizado, deve ser alfabetizador, ou seja, deve propiciar estímulos, interesses, ser atrativo, cativante e instigante, além de muito acolhedor.

Para Ferronato (2005, p. 72), “o ambiente alfabetizador vai além de um único ambiente (sala de aula) e além da concepção física do ambiente, ou seja, refere-se também às interações físicas e sociais que o sujeito desencadeia ao estar nele inserido”. Ou seja, “o foco a definição do ambiente alfabetizador, está em ser ‘ambiente’ propício a construções sociocognitivas que possibilitam aos sujeitos novas leituras de si e do mundo” (FERRONATO, 2005, p. 157).

O processo da alfabetização demanda um envolvimento humano bem específico e necessário, sendo eles, a base importante de todo esse trabalho. Os professores, a equipe (gestão), os colaboradores precisam estar em sintonia, precisam possuir objetivos claros e comuns entre eles e, o “olhar”, deverá ter a mesma direção, ou seja, estar atento, minimizando obstáculos para que a alfabetização aconteça.

Trazemos como hipótese, que o professor de educação especial neste ambiente, poderá sempre que possível mediar, estimular as trocas necessárias, auxiliar, apoiar, colaborar com a equipe, como forma de transpor as barreiras comuns existentes no ambiente escolar.

Também, muito além dessa postura, se faz necessário, estímulos e direcionamentos para a autonomia, independência, autoestima, atitudes e ações

corretas consigo e com outros, que, fortalecerão sobremaneira quaisquer aprendizados.

Segundo Freire (1996, p. 14), “percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”.

Nesse contexto, pretendemos discorrer sobre as possibilidades efetivas do professor de educação especial na mediação com o estudante com deficiência intelectual frente à possibilidade de alfabetização, trazendo como problema: Que habilidades são necessárias ao estudante para que aconteça a alfabetização desse estudante com DI? Qual é o papel do professor de educação especial no processo de alfabetização de estudantes com DI? Quais as possibilidades do professor de educação especial na mediação com o estudante com deficiência intelectual no espaço da escola regular?

Partindo do entendimento de que esse estudo visa possibilitar a compreensão das atribuições do professor de educação especial no processo alfabetizador de estudante com DI em um contexto de sala regular, trazemos como objetivo geral: Compreender o papel do professor de educação especial no processo de alfabetização de estudante com DI em um contexto de sala regular, a fim de identificar ações práticas que oportunizem a alfabetização do estudante com DI.

Como objetivos específicos: Descrever as habilidades que precisam ser adquiridas pelo estudante com DI necessárias para a alfabetização e Identificar aspectos relevantes da prática pedagógica a serem observados pelo professor de educação especial frente ao estudante com DI visando a aquisição de tais habilidades.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Trazemos no embasamento teórico com o intuito de contextualizar o tema norteador desta pesquisa conceitos auxiliares na compreensão do mesmo.

Assim, pesquisar essa temática demanda, obrigatoriamente, adentrarmos em áreas que devido a sua complexidade necessitam de uma maior explicitação, colaborando dessa forma para o estudo que ora pretendemos apresentar.

A *Deficiência Intelectual* possui diferentes demandas em cada sujeito, justificando assim a necessidade de conhecimentos e práticas específicas quando o intuito é propiciar aprendizados como a escolarização. Ao pensarmos em *Alfabetização* e *Letramento*, as informações embora inúmeras, suscitam inquietações em se tratando da utilização desses conceitos na escolarização.

E, ao pensarmos a alfabetização do estudante com DI, se faz necessário um olhar mais amplo, ou seja, considerar todo o processo de desenvolvimento e crescimento desse estudante, principalmente dando ênfase e créditos em suas potencialidades.

#### 3.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Quando pensamos em Deficiência Intelectual, instintivamente nos reportamos a uma categorização de “normal e anormal”. Ao nos depararmos com o “diferente” em qualquer situação de vivência que seja, naturalmente nos colocamos na posição de um pensamento/julgamento partindo sempre do pressuposto que “aquele diferente” é/está anormal.

Essa concepção nasce de conceitos, crenças, ideologias que herdamos/trazemos de nossas raízes, sendo talvez esse o motivo das dificuldades em conseguirmos reformular, resignificar esses conceitos de modo que, se tornem propulsores/desencadeadores de ações realmente positivas nesse contexto chamado “deficiência”. E, historicamente, percebe-se que esta postura é recorrente.

O conceito de deficiência intelectual vigente permite inúmeras conversas sobre, por se tratar de um conceito complexo que envolve uma gama muito grande de perspectivas/olhares distintos no tocante a vários aspectos, obviamente por tratar/estigmatizar/definir sujeitos e, conseqüentemente suas famílias.

“DI é Definição de Deficiência intelectual categorizada por limitações significativas em ambos funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressados em habilidade adaptativa conceitual, social e prática. Essa deficiência origina-se durante o período de desenvolvimento, o qual é definido como operacional antes que o indivíduo atinja 22 anos de idade”<sup>1</sup> (SCHALOCK, LUCKASSON e TASSÉ, 2021, p. 01).

Essa definição da AAIDD (2021) pontua limitações que são significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo do sujeito com deficiência intelectual.

Cabe aqui ressaltar para esse estudo, a importância da análise dos níveis do comprometimento dessas habilidades conceituais, sociais e práticas que ocorrem antes dos 22 anos de idade, evidenciando dificuldades para a aquisição de habilidades conceituais como a linguagem e a alfabetização; o autogerenciamento, o conceito de dinheiro, tempo e número. A autonomia, a responsabilidade social, seguir e obedecer a regras e leis entre outras, que podem ser definidas como habilidades sociais no seu grupo e na sociedade. Condições essas vivenciadas ao longo de sua vida.

Acreditamos que a conceituação da AAIDD aborda a totalidade de sujeitos com DI. Portanto, para a visualização individual do sujeito com deficiência com suas capacidades e habilidades, se faz necessário estudos específicos com intuito de conhecer, observar essas especificidades para que, com base nesses conhecimentos, estimular suas habilidades de forma a favorecer seu crescimento de forma geral.

A complexidade e as peculiaridades da deficiência (toda e qualquer) tornam esses sujeitos objetos de “classificações” oriundas certamente de grandes incompreensões que se perpetuam em seu entorno, independentemente dos muitos resultados assertivos (ou não) já obtidos em várias pesquisas.

Ao pensarmos no sujeito com DI no espaço escolar, nos deparamos com algumas dessas concepções culturalmente vivenciadas que consideram inexistentes as capacidades e habilidades de aprendizagem desse sujeito.

De certo, sabemos que interrogações e questionamentos em se tratando de deficiência fazem parte de todas as culturas, e, por se tratar de indivíduos

---

<sup>1</sup> TRADUÇÃO LIVRE por Eduarda Nunes Mariani Bolson para o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Deficiência Intelectual (GEPEEDI).

complexos (como todo ser humano), a busca por uma definição, torna-se constante, muito devido à proporção que o “estigma da deficiência” proporciona para esse indivíduo e para os que com ele convivem, bem como o “desejo” de encontrar uma fórmula que equacione essa desigualdade, ou até ajude nas soluções das dificuldades por eles encontradas.

A definição de pessoa com deficiência preconizada no primeiro capítulo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência-CDPD (BRASIL, 2012, p. 90), inspirada no modelo social de deficiência corrobora com essas reflexões, a saber: Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Pensando nessa definição como um marco inicial para a vida escolar desse sujeito, as estratégias para os futuros aprendizados precisarão de investimentos/políticas/saberes e mediações específicas para que os mesmos se tornem relevantes e efetivos.

### 3.2 ALFABETIZAÇÃO

A afirmação que “alfabetização é algo muito mais abrangente do que saber ler e escrever” (TEBEROSKI, 2008, p. 08) nos leva a pensar na complexidade desse processo.

Sabemos que a alfabetização é um processo gradual e individual onde, etapas precisam ser superadas, para que habilidades sejam abstraídas resultando na finalização do mesmo. Além de proporcionar determinadas capacidades específicas, a alfabetização também é responsável por interações sociais e culturais importantes e únicas.

Por conta disso, esse processo precisa ser necessariamente significativo para os envolvidos, assim, embora havendo dificuldades nos níveis que permeiam essas etapas, as possibilidades de sucesso aumentam, em um período de tempo muito particular e próprio.

Mas, a pergunta insiste: Alfabetização seria realmente ler e escrever? Quem está alfabetizado, representa ou decodifica símbolos? Alfabetização compreende um método ou um processo?

Soares (2013) afirma que a escola pode até estar ensinando a ler e a escrever, contudo não está conseguindo formar leitores e escritores competentes (SOARES, 2013). Solé (1998) explica que a constatação decorre do simples fato de que, para ser considerado um leitor, é preciso ir além do processo de decodificação de letras em sons, “o processo da leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa” (SOLÉ, 1998, p. 31). Da mesma forma, para ser considerado um produtor de texto, não basta ter domínio das habilidades motoras e de transcrição de sons, “escrever é também um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento” (SOARES, 2013, p. 32).

De certo temos que, apesar de inúmeros estudos e pesquisas, a alfabetização, e “o que/forma que a proporciona”, segue envolto em muitas incógnitas quanto á melhor forma de sua apropriação. Discutida por teóricos, professores, pais enfim, acreditamos que, falar de alfabetização bem como compreender tudo que faz parte de seu entorno, sobre as várias etapas que a acompanham, continuará muito instigante.

E quando associamos todas essas descobertas a cerca desse conceito “alfabetização” a um aprendente com DI, nos deparamos com inúmeros outros entraves para a concretização desse aprendizado que, por si só, já se configura complexo.

Segundo Soares (2006, p. 15): "Alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas".

Ao pensarmos na aquisição e no desenvolvimento da leitura e da escrita por estudantes com DI, cabe pensarmos no quão imprescindível se fazem as mediações nesse processo, visando um trabalho a ser realizado em sala regular de ensino. E, ao mesmo tempo em que temos a clareza da importância desse trabalho específico (alfabetizar/letrar), se faz necessário pensarmos em que ambiente e em quais são os conhecimentos que esse professor de educação especial precisará possuir para concretizar esse objetivo.

Esse ensino realizado em escola regular evidencia a *inclusão*. Partindo dessa constatação, somos imediatamente direcionados a pensar na série de mudanças educacionais, estruturais, atitudinais e metodológicas necessárias nesse contexto para que os aprendizados propostos aconteçam de forma eficiente, onde o professor de educação especial deverá ser o mediador dessas aprendizagens.

Sabe-se que, o professor de educação especial se faz fundamental no processo de inclusão, pois, possui os conhecimentos necessários para a condução da busca dessa aprendizagem, bem como é o profissional capacitado para dar suporte ao professor da sala regular de ensino e à equipe pedagógica nesse trabalho.

### 3.3 LETRAMENTO

Nas leituras realizadas para este estudo, autores como Soares (2006), Tfouni (1995) e Terzi (2006) relatam que esta palavra *letramento*, tem seu conceito além de considerado complexo, ainda não é unânime, principalmente quando usado/pensado em relação à *alfabetização* (conceito mais conhecido/antigo), ocasionando algumas dificuldades para diferenciá-los.

Segundo Soares (2006, p. 17), a palavra letramento passa a significar estado ou condição que assume a pessoa que aprende a ler e a escrever, o que “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usar a escrita”.

Observamos que nessa complexidade, há um enfoque nas interações sociais, políticas e em todo esse vasto universo onde as “trocas” acontecem, chamada sociedade contemporânea responsável direta na consolidação desse objetivo.

Interações sociais, culturais, cognitivas e outras infinitas conquistas propiciadas através da escolarização auxiliam na concretização do aprendizado/abstração de capacidades, habilidades que instituem o “ser” sujeito. No indivíduo com DI, vai além, constituindo e fortalecendo tanto sua autonomia, independência, sua confiança enfim, capacitações que serão marco definitivo para a apropriação de sua identidade como indivíduo.

Tfouni (1995, p. 20) sobre a questão alfabetização x letramento, escreveu: “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Definições essas que remetem aos ganhos do uso “social” do “saber ler e escrever”. Utilização de uma forma mais elaborada, ou talvez, de uma forma onde a “significância da leitura”, proporcione o conhecimento do contexto social no qual está inserido.

O ambiente escolar onde o estudante com DI se encontra é composto por uma diversidade de outros indivíduos. Nesta diversidade, podemos encontrar estudantes com comprometimentos outros que não a deficiência intelectual, que também acarretam dificuldades para o seu letramento.

Nessa realidade, o professor de educação especial precisa estar preparado com estratégias que abarquem essas dificuldades outras encontradas, possibilitando aprendizados relevantes e satisfatórios, uma vez que a compreensão dessa definição (letramento) caracteriza parte importante do processo almejado.

Assim, segundo Terzi (2006, p. 3), letramento é o termo utilizado para caracterizar “a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita nas interações sociais”, constatação essa que a pesquisa compartilha.

Portanto, além da complexidade do termo “letramento”, também se configura a sua relevância na construção da aprendizagem. A compreensão dessa conceituação assegura ao professor ganhos no contexto educacional no qual está empenhado.



#### 4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Consideramos oportuno mencionar o momento atípico pelo qual estamos vivendo por conta da pandemia causada pela COVID-19, que refletiu, também, na realização desse estudo científico. Essa trágica e inesperada situação, totalmente fora de qualquer padrão, ocasionou (ocasionará, não sabemos ainda por quanto tempo) uma série de mudanças em nosso dia a dia, nas nossas rotinas/hábitos, para que possamos manter nossa saúde.

Essas alterações que se fizeram necessárias em nossas vidas pessoais, também precisaram ser estendidas à nossa vida profissional e acadêmica, ocasionando novas formas de “fazer” os nossos projetos, apresentações, trabalhos etc.

Esse “mundo acadêmico”, que ora vivemos precisou “reinventar-se” para que trabalhos pudessem ter continuidade e/ou tivessem conclusões, mantendo sua excelência.

Na UFSM, a resolução nº. 024, de 11 de agosto de 2020<sup>2</sup> (BRASIL, 2020), estabeleceu o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) durante a Suspensão das Atividades Acadêmicas presenciais em face da Pandemia da COVID-19. Dessa forma, com o surgimento das “aulas remotas”, através do REDE foi possível manter o calendário acadêmico, propiciando também a manutenção do vínculo entre academia e acadêmico. Na realização dessa pesquisa, ajustes foram necessários.

A nossa pesquisa encontra-se nesse exemplo distinto e atípico, pois, até meados de março de 2020, tínhamos um projeto de TCC organizado com as etapas, bem alinhadas como de praxe, em pesquisa presencial. Por conta da situação já descrita, nossa metodologia com relação à coleta de dados, precisou ser adequada, visando à continuidade do estudo, mantendo segura a precisão dos dados da pesquisa.

A pesquisa traz como fundamentação teórico/metodológica uma abordagem qualitativa onde pretendemos abordar questões pertinentes à alfabetização de estudantes com DI em sua realidade de escola comum de ensino regular,

---

<sup>2</sup> Resolução nº 024, de 11 de AGOSTO de 2020 - Regula o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) e outras disposições afins, durante a Suspensão das Atividades Acadêmicas Presenciais em face da Pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020)..

evidenciando as possibilidades de ações específicas do professor de educação especial em relação ao aprendizado com esses estudantes.

Minayo (2008) destaca que na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

Do tipo exploratória descritiva, através de categorias, pretendemos evidenciar a relevância do trabalho do professor de educação especial em escolas regulares.

Bardin (2009) ressalta que a análise do material exige sua codificação, ou seja, sua transformação de dados brutos dos textos por recortes, agregação ou enumeração, até que sua codificação atinja a representação do conteúdo ou sua expressão. Para codificação, pode-se usar palavras, temas, contextos, relações, personagens, etc., até se chegar à categorização dos mesmos.

Sabemos que método, de acordo com Cervo e Bervian (2002), “é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um certo fim ou um resultado desejado. Nas ciências, entende-se por método o conjunto de processos empregados na investigação e na demonstração da verdade” (CERVO; BREVIAN, 2002, p. 23).

Partimos da premissa que esse estudo obterá subsídios para de uma forma muito objetiva e clara, compreender e identificar as estratégias usadas pelo professor de educação especial em seu trabalho, frente às dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência na escola regular de ensino para se apropriarem de habilidades que os tornem capacitados para compreenderem o sistema de leitura e escrita.

Para essa pesquisa convidamos 25 professores de educação especial. Como critérios de inclusão de participantes estabelecemos: 1) Atuar em Salas de Recursos Multifuncionais de escolas regulares e 2) Ter experiência, de no mínimo dois anos, com alunos com DI. Vale ressaltar que o critério desses dois anos é por conta da pandemia (dessa forma esse professor teria no mínimo um ano de experiência presencial com esse aluno DI).

O convite para os professores foi por conveniência, utilizando a técnica “Bola de neve” onde um professor pode indicar outros, essa alternativa justifica-se, também, pelo distanciamento social imposto pela pandemia do COVID-19.

Para coleta de dados foi utilizado um questionário *Google Forms* assim, foi possível priorizarmos a segurança sanitária que neste momento se faz imprescindível, assim como assegurou a fidelidade dos dados que compõe o estudo.

Segundo Mattos e Castro (2011), “os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa, suas hipóteses vão sendo construídas progressivamente à medida que os dados respondem ou não às perguntas que os agentes de pesquisa, junto com o pesquisador, formulam diante do objeto pesquisado” (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 37).

O questionário, foi composto por nove perguntas direcionadas aos professores de educação especial com questionamentos referente à inquietações desse profissional relacionadas às práticas necessárias em seu dia-a-dia com o estudante com DI visando a sua alfabetização em escola de ensino comum.

Os professores foram questionados:

1) Você pensa que o professor de educação especial deve atuar no processo de alfabetização de estudante com DI? De que maneira?

2) Qual a importância do profissional de educação especial no processo de alfabetização desse estudante?

3) Que habilidades o estudante com DI necessita desenvolver para que a alfabetização aconteça?

4) Fatores culturais/sociais influenciam essa alfabetização desses estudantes? De que forma?

5) Para você, quais são os fatores que interferem no letramento dos estudantes com DI?

6) Você identifica necessidade de atuação sua no processo de alfabetização de estudantes com DI no contexto do ensino regular?

7) Se você respondeu “sim” na questão anterior, que práticas e/ou estratégias você utiliza para auxiliar na alfabetização de estudantes com DI?

8) Qual seu posicionamento quanto ao estudante DI sair da escola sem conseguir se alfabetizar?

9) Em seu ponto de vista, qual o papel do professor pedagogo no processo de alfabetização do estudante com DI?

As respostas obtidas dos participantes para esses questionamentos resultaram nas categorias “Habilidades necessárias ao estudante DI para a alfabetização” e “Aspectos relevantes da prática pedagógica do professor de educação especial” visando a aquisição de habilidades necessárias para a alfabetização que descreveremos e discutiremos neste próximo subtítulo da pesquisa.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

São necessários processos para que a aprendizagem aconteça. A aprendizagem se constitui de forma direta aos estímulos e/ou desafios ao qual o sujeito é submetido. Como resultado dessa operação, temos os aprendizados que proporcionam e/ou possibilitam o desenvolvimento dos indivíduos.

A alfabetização é compreendida como um processo de aprendizagem e, se caracteriza por ser um tema recorrente que demanda muitas interrogações, preocupações e expectativas que ocorrem não somente dentro dos estabelecimentos de ensino. A sociedade contemporânea ainda/também avalia o indivíduo segundo seu domínio de leitura e escrita, conseqüentemente, seu domínio de alfabetização e letramento em detrimento das demais capacidades.

Temos, também, na família outro centro onde encontramos muitas cobranças a esse respeito que demandaram outros tantos questionamentos, mas, por não ser esse o foco de nossa pesquisa, nos detivemos ao professor e na sala de aula regular, no tocante à alfabetização, como será agora discutido.

Para a discussão dos dados da pesquisa, foram analisados doze questionários (doze respostas), de professores de educação especial da rede de ensino regular municipal e estadual da cidade de Santa Maria, de um total de 25 questionários enviados.

Como mencionado, o questionário foi composto por nove perguntas direcionadas aos professores de educação especial com o objetivo de compreender o papel do professor de educação especial no processo alfabetizador de estudante com DI em um contexto de sala regular, a fim de identificar ações práticas que oportunizem a alfabetização do estudante DI na busca de habilidades necessárias para que a alfabetização deste estudante aconteça.

Foram criadas duas categorias como forma de análise dos resultados ancoradas, também, nos objetivos específicos da pesquisa. A primeira categoria foi intitulada: “Habilidades necessárias ao estudante DI para a alfabetização” e a segunda: “Aspectos relevantes da prática pedagógica do professor de educação especial visando a aquisição de habilidades necessárias para a alfabetização”.

Apresentamos a seguir as categorias dessa análise.

## CATEGORIA 1 - HABILIDADES NECESSÁRIAS AO ESTUDANTE DI PARA A ALFABETIZAÇÃO

Nessa categoria, as respostas dos professores de educação especial ao questionário, se caracterizaram por listarem uma grande variedade de habilidades consideradas importantes para a alfabetização do estudante com DI. Vejamos:

Quadro 1 – Habilidades.

(continua)

| Professor | Habilidade necessária  |
|-----------|--|
| <b>A</b>  | Compreensão (fala, diálogo, palavras), Conhecimento das letras, Consciência fonológica.  |
| <b>B</b>  | Como qualquer outro estudante, é necessário o estudante com DI ter algumas habilidades desenvolvidas como a motricidade fina, noções de espaço e tempo, lateralidade, atenção, memória, percepção visual, consciência fonológica.  |
| <b>C</b>  | Acredito que o professor precisa se esforçar para desenvolver as mesmas habilidades de toda turma, planejando/produzindo recursos diferenciados para facilitar a alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual. São muitas habilidades que precisamos desenvolver para que a alfabetização ocorra: consciência fonológica, consciência fonêmica, consciência silábica, rimas. |
| <b>D</b>  | Todas as habilidades que os demais estudantes necessitam: noção espacial, lateralidade, motricidade, consciência fonológica.   |
| <b>E</b>  | Os alunos com DI apresentam maior dificuldade em planejar e executar necessitam de mais tempo, mais repetição, de estímulos na dicção, espacialidade, motricidade e vários outros conceitos que antecedem a alfabetização, para depois começar a simbolizar e demais processos para alfabetização.   |
| <b>F</b>  | Entendo que as habilidades são as mesmas que qualquer aluno necessite desenvolver para se alfabetizar, como desenvolvimento da linguagem, da memória, discriminação visual/sonora, desenvolvimento motor envolvendo coordenação, orientação espaço e tempo, desenvolvimento do esquema corporal, além das questões relacionadas à maturidade e desenvolvimento sócio emocional.          |
| <b>G</b>  | Depende de cada aluno. Mas as habilidades necessárias para o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever são, por exemplo, espacialidade, temporalidade, coordenação motora, memória de trabalho, consciência fonológica, entre outras.  |
| <b>H</b>  | Motricidade fina, concentração, corporeidade, foco em algo do seu interesse.   |

## Quadro 1 – Habilidades.

(conclusão)

|          |  |
|----------|--|
| <b>I</b> | Entendo que são habilidades a serem desenvolvidas com todos os alunos em processo de alfabetização (habilidade psicomotoras, cognitivas, linguísticas), mas os alunos com DI precisam de estímulos mais específicos, intencionais e contínuos, os quais devem partir de uma avaliação do aluno para além da deficiência intelectual.   |
| <b>J</b> | Acredito que as mesmas habilidades de todas as outras crianças, como: comunicação (saber falar e ouvir), coordenação motora, atenção, concentração, compreensão de regras de jogos, autonomia, reconhecer cores, formas, tamanhos, consciência fonológica, reconhecer seu corpo, orientação espacial e lateralidade, percepção visual. |
| <b>K</b> | Habilidade sensório motora, comunicação oral, expressão criativa, orientação espaço temporal, entre outras.  |
| <b>L</b> | Habilidades tais como: lateralidade, conhecimento do alfabeto, consciência fonológica, conhecimento de cores, escrita do nome, psicomotricidade, distinção de formas, reconhecimento de maior/menor, atenção, memória.   |

Fonte: Elaborado pela autora.

Leite (2013), no Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR), aponta as habilidades referentes a 13 áreas consideradas pré-requisitos para desenvolver leitura e escrita, a saber: Esquema corporal, Lateralidade, Posição, Direção, Espaço, Tamanho, Quantidade, Forma, Discriminação visual, Discriminação auditiva, Verbalização de palavras, Análise-síntese, Coordenação motora fina (LEITE, 2013).

A figura a seguir ilustra o número de vezes que os participantes mencionaram as habilidades que acreditam ser necessárias à alfabetização do estudante DI, indo ao encontro à relação dos pré-requisitos mencionados por Leite (2013), no tocante à essas habilidades.

Figura 1 - Habilidades Mencionadas:



Fonte: Google Forms.

No gráfico, podemos observar que as habilidades mais citadas são: a coordenação motora (dez professores), conhecimento (oito), sete professores citaram a consciência fonológica e seis a espacialidade. Quatro vezes citadas temos: noção de tempo, espacialidade, memória e desenvolvimento da linguagem.

Ao considerarmos o número relevante de citações feitas pelos entrevistados em relação à coordenação motora e ao conhecimento, trazemos para essa análise algumas considerações a respeito das mesmas.



A coordenação motora, parte do desenvolvimento global do indivíduo, considerada relevante por dez professores participantes, independe das habilidades outras que o indivíduo possui.

De fato, a prática de habilidades motoras é um fator muito importante para o desenvolvimento da integração da percepção com a ação e, portanto, da coordenação motora. Se no período da infância a criança não tiver oportunidade de prática, instrução e encorajamento, ela não vai adquirir os mecanismos básicos para a execução de tarefas como, por exemplo, identificar os estímulos relevantes para a ação eficiente, identificar a estrutura temporal da tarefa e organizar o padrão motor adequado para execução da tarefa com êxito (PELLEGRINI et al., 2017, p. 188).

Cabe também neste estudo, nomear quais “conhecimentos” os participantes se referiram no gráfico acima e que foram sintetizados pela pesquisadora na palavra *Conhecimento*: letras, corpo, corporeidade, cores, formas, tamanhos, escrita do nome e alfabeto.

As funções psicológicas superiores são formas complexas de atividade mental que se desenvolvem em espaços de aprendizagens.

Vigotski (2001) esclarece que ocorre uma colaboração original entre professor e aluno, que promove o amadurecimento das funções psicológicas superiores. Essa colaboração é o momento central do processo educativo, no qual o professor intervém, com os conhecimentos científicos - transformados em conteúdos curriculares - na zona de desenvolvimento próximo em relação aos conhecimentos espontâneos, provocando sua apropriação e um maior desenvolvimento psicológico.

Destacamos dos doze participantes, sete professores (**A, B, C, D, G, J e L**) que consideram a *consciência fonológica* uma habilidade primordial à alfabetização.

A consciência fonológica consiste na habilidade de prestar atenção aos diferentes sons, sendo capaz de identificá-los e discriminá-los, por exemplo, reconhecendo os sons de objetos, dos animais, de instrumentos, se o som está próximo, se é alto ou baixo, agudo ou grave. O reconhecimento de rimas, aliterações, a quantidade de sílabas das palavras, também demonstram se a criança possui essa habilidade desenvolvida (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, com a concepção construtivista de aprendizagem, de Ferreiro e Teberosky (1985), entendemos que as crianças atravessam estágios de evolução até se apropriarem da escrita convencional e, esses estágios estão divididos entre:

pré-silábico, silábico, a transição de silábico-alfabético e o alfabético. As associações da escrita ao som da fala possibilitam escrever uma letra para cada som (sílaba), mesmo não sendo a letra correta correspondente, ou seja, o “som” direciona a escrita configurando uma estreita relação com a fala.

Esses estágios, etapas percorridas pela criança, fazem parte de sua construção individual enquanto “indivíduo não alfabetizado” na busca da apropriação da condição de “alfabetizado”.

As respostas dos sete professores citados à cima quanto à importância da consciência fonológica vão, também ao encontro à Oliveira (2008), onde traz que a consciência fonológica é fundamental para o posterior desenvolvimento da consciência fonêmica e da decodificação (OLIVEIRA 2008).

Também, corroboram as reflexões de Tolchinsky (1995); Morais (2012); Ferreira (2013); Soares (2016), quanto à importância do desenvolvimento da consciência fonológica, capacidade de identificar as estruturas sonoras das palavras, no processo de alfabetização de crianças em idade escolar, quer sejam crianças com desenvolvimento típico quer sejam crianças com deficiência intelectual.

Analisando as reflexões dos autores acima mencionados, conseguimos perceber que os professores **B**, **C**, **D** e **J** concordam com o fato de que as habilidades são necessárias à todos os alunos da turma indistintamente, concordando também que a consciência fonológica seja uma dessas habilidades.

Cada indivíduo sofre alterações distintas durante seu processo de desenvolvimento, em seu crescimento geral advindos de seu contexto social, suas aprendizagens anteriores, etc. Ao ingressar na escola, não é diferente, ou seja, cada aprendizado será também distinto, com muitas variáveis independentemente da condição de cognição.

Vigotski (1997a) afirma que as crianças com deficiência intelectual precisam ser expostas a atividades de níveis mais conceituais que as levem a fazer um maior esforço cognitivo, estimulando sua plasticidade cerebral, ampliando seu léxico, e, por conseguinte, ampliando os processos de assimilação semiótica. Refletindo sobre essa afirmação de Vigotski, podemos crer que essa exposição trará benefícios também aos demais estudantes, independentemente de cognição.

E, ao pensarmos sobre apropriação de habilidades necessárias para a alfabetização, partimos da compreensão de que, frente à estímulos distintos, a apropriação das mesmas certamente será facilitada.

Nessa perspectiva, está a resposta dos professores **E** e **I**, ao afirmarem o que deve ser então potencializado/estimulado nesta “trajetória distinta”, para que este aluno se aproprie das habilidades pertinentes à alfabetização:

*“Os alunos com DI apresentam maior dificuldade em planejar e executar necessitam de mais tempo, mais repetição, de estímulos na dicção, espacialidade, motricidade e vários outros conceitos que antecedem a alfabetização, para depois começar a simbolizar e demais processos para alfabetização” (Professor **E**).*

*“(…) mas os alunos com DI precisam de estímulos mais específicos, intencionais e contínuos, os quais devem partir de uma avaliação do aluno para além da deficiência intelectual” (Professor **I**).*

No tocante à igualdade de relevância das habilidades serem importantes tanto para alunos típicos como para alunos os com DI, os professores **B**, **C**, **D**, **F**, **I** e **J**, assim respondem respectivamente:

*“Como qualquer outro estudante, é necessário o estudante com DI ter algumas habilidades desenvolvidas” (Professor **B**).*

*“Acredito que o professor precisa se esforçar para desenvolver as mesmas habilidades de toda turma” (Professor **C**).*

*“Todas as habilidades que os demais estudantes necessitam” (Professor **D**).*

*“Entendo que as habilidades são as mesmas que qualquer aluno necessite desenvolver para se alfabetizar” (Professor **F**).*

*“Entendo que são habilidades a serem desenvolvidas com todos os alunos em processo de alfabetização” (Professor **I**).*

*“Acredito que as mesmas habilidades de todas as outras crianças” (Professor **J**).*

Destacamos que das respostas coletadas, duas delas trazem a *maturidade* e a *autonomia* como sendo habilidade prévia para a alfabetização dos alunos com DI. Vale lembrar que os professores, **F** e **J**, também consideram os alunos típicos e atípicos com as mesmas prioridades no tocante à essas habilidades.

Muitas vezes, a imaturidade presente na vida dessas pessoas decorre não só de seu nível intelectual, “mas da infantilização e da superproteção com que elas

costumam ser tratadas durante toda a vida” (GLAT, 1999). Muitos dos comportamentos apresentados pelo indivíduo DI em relação à sua autonomia e/ou sua imaturidade, são resultantes de sua vivência familiar onde esses estímulos não foram suficientemente abordados, assim advém do contexto social e cultural.

Essa categoria evidenciou habilidades que, de acordo com os participantes da pesquisa, proporcionam o processo de alfabetização. Nela, os professores demonstraram também seus conhecimentos em relação ao que julgam necessário para que essa aprendizagem aconteça.

## **CATEGORIA 2 - ASPECTOS RELEVANTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL VISANDO A AQUISIÇÃO DE HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO**

Assim como a alfabetização se concretiza através de etapas, também existem práticas pedagógicas, estratégias que, segundo relato dos professores de educação especial participantes da pesquisa, ao serem utilizadas, favorecem a apropriação de habilidades para a alfabetização.

As respostas dos professores sobre suas práticas pedagógicas nesta segunda categoria foram registradas, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - Aspectos Relevantes da Prática.

(continua)

| Professor | Aspectos relevantes da Prática Pedagógica  |
|-----------|--|
| <b>A</b>  | Atividades impressas, jogos pedagógicos, jogos no computador, etc.   |
| <b>B</b>  | A primeira estratégia é a conversa com o professor da sala de aula comum para buscarmos juntos alternativas de planejamento que sejam propulsoras de desenvolvimento para este aluno. A busca por contato e orientação às famílias no sentido de solicitar o acompanhamento em casa e se necessário o encaminhamento para demais profissionais. A oferta de AEE no contra turno para complementar o processo de escolarização deste estudante, inicialmente avaliando quais são as necessidades dele para a construção de um plano que venha a subsidiar suas aprendizagens. |
| <b>C</b>  | Não respondeu  |

Quadro 2 - Aspectos Relevantes da Prática.

(continuação)

|          |   |
|----------|---|
| <b>D</b> | Especialmente o desenvolvimento de consciência fonológica ainda é deficitário nas salas regulares. Quaisquer alunos que fujam do padrão do ensino regular tem esta habilidade prejudicada. Dessa forma, não deixo de atentar para as demais habilidades necessárias, mas foco, em especial na consciência fonológica dos alunos com DI.   |
| <b>E</b> | A maioria dos professores do ensino regular é resistente para fazer Adaptações curriculares, dessa forma o professor de Ed. Esp. passa a mediar esse processo para que o professor regular adapte e entenda o aluno. Muitas vezes o professor regular, não auxilia o seu aluno no processo de alfabetização, passando assim somente o professor de Ed. Esp. trabalhar para que a alfabetização ocorra, ou tentar pelo menos. As práticas são as que citei anteriormente como: Os alunos com DI necessitam de mais tempo, mais repetição, de estímulos na dicção, espacialidade, motricidade e vários outros conceitos que antecedem a alfabetização, para depois começar a simbolizar e demais processos para alfabetização.    |
| <b>F</b> | A atuação do professor de educação especial, em conjunto com o pedagogo/professor regente, na forma de estudo, planejamento e de criação de estratégias, faz com que sejam parte importante do processo de alfabetização desses alunos. Tenho tentado trazer para a minha prática o viés do ensino colaborativo, ensino colaborativo, procurando manter essa relação de proximidade com o professor regente, para, juntos, podermos pensar. Nesse período de pandemia, já conseguimos algumas ações que vão além das adaptações e das estratégias somente para esse ou aquele aluno. Já temos conseguido pensar para todos e considero que essa seja uma estratégia que contribuirá no processo de alfabetização desses alunos. |
| <b>G</b> | No desenvolvimento de habilidades, em sala de recursos, e no trabalho juntamente com a professora de sala de aula, através do ensino colaborativo. No ensino remoto, temos intensificado o contato e orientações às famílias em como desenvolver as ações pedagógicas de forma à estimular a aprendizagem dos alunos com DI, dentre elas ações que envolvem o processo de alfabetização.  |
| <b>H</b> | Procuro interagir com os professores para propor uma aprendizagem significativa para os alunos, adaptando conteúdos, materiais, avaliações, partindo do que eles conseguem fazer; propondo no AEE atividades que estimulem as habilidades que considero necessárias para auxiliar na alfabetização.   |

Quadro 2 - Aspectos Relevantes da Prática.

(conclusão)

|          |   |
|----------|---|
| <b>I</b> | Jogos pedagógicos, recursos virtuais e tecnológicos, desenvolvimento de atividades com temas/assuntos de interesse do aluno, contato com o mundo letrado de diversas maneiras.  |
| <b>J</b> | Utilizo o ensino colaborativo como estratégia de atingir o estudante com DI. Utilizo o planejamento colaborativo, no sentido de adaptar e flexibilizar a proposta a fim de que todos os estudantes da turma possam ser beneficiados. Geralmente, proponho uma atividade complementar lúdica que tem como base a interação, a brincadeira ou o jogo. |
| <b>K</b> | Atividades lúdicas que envolvam a alfabetização, atividades que envolvam concentração, e se necessário adequação das atividades para que o estudante participe e tenha êxito no que foi proposto.   |
| <b>L</b> | Reconhecer as dificuldades primárias do aluno, a fim de identificar quais habilidades devem ser desenvolvidas para que ele seja capaz de desenvolver outras habilidades próximas.   |

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando pensamos em educação inclusiva, se faz necessário refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores, visto que precisam “atender” em um espaço comum, sujeitos distintos. Essa distinção compreende as várias esferas do aprendizado dos estudantes, onde o professor precisa contemplar de forma assertiva as aprendizagens necessárias de sua turma/série, considerando a singularidade de cada estudante.

O professor de educação especial se caracteriza como sendo o profissional capacitado para mediar as distâncias existentes entre as aprendizagens e os estudantes considerados público alvo da Educação Especial.

Seguindo esse pensamento, o ensino colaborativo foi citado por cinco participantes **B, F, G, H e J**, como sendo uma prática efetiva para que as habilidades dos estudantes com DI sejam adquiridas e/ou potencializadas.

Colaboração refere-se a trabalhar em conjunto, não ao que se faz em conjunto. Desse modo, o processo de colaboração no ensino define-se como “o trabalho conjunto de dois ou mais professores no sentido de darem respostas aos problemas educacionais que se lhes colocam no dia a dia escolar” (COSTAS; CORREIA, 2012, p. 24).

Com o intuito de mensurar a significância do ensino colaborativo para o professor **F**, trago sua resposta, onde o professor também enaltece a proximidade com o professor regente da sala, configurando assim, a educação inclusiva de fato:

*“A atuação do professor de educação especial, em conjunto com o pedagogo/professor regente, na forma de estudo, planejamento e de criação estratégias faz com que sejamos parte importante do processo de alfabetização desses alunos”.*

*“Tenho tentado trazer para a minha prática o viés do ensino colaborativo, ensino colaborativo, procurando manter essa relação de proximidade com o professor regente, para, juntos, podermos pensar. Nesse período de pandemia, já conseguimos algumas ações que vão além das adaptações e das estratégias somente para esse ou aquele aluno. Já temos conseguido pensar para todos e considero que essa seja uma estratégia que contribuirá no processo de alfabetização desses alunos” (Professor **F**).*

Ainda sobre colaboração, Capellini e Mendes (2008) afirmam que:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (CAPELLINI; MENDES, 2008, p. 110).

O ensino colaborativo representa uma ação efetiva em relação à educação de uma forma geral, onde todos os envolvidos nesse processo têm ganhos significativos.

A brincadeira, o lúdico, os jogos pedagógicos, foram citados por quatro professores e constituem uma forma potente de mediação de aprendizados, segundo os participantes, que podem ser utilizadas pelos professores.

Os professores **A**, **I**, **J** e **K**, com suas respostas corroboram a opinião de teóricos como Saveli e Tenreiro (2011, p. 121), que ressaltam que:

O brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira uma certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder, percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar. Na brincadeira, adquire hábitos e atitudes importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual, aprende a ser persistente, pois percebe que não precisa desanimar ou desistir diante da primeira dificuldade.

Vale aqui mencionar, a importância de o professor definir em seu planejamento os objetivos a serem alcançados com essa prática utilizando os jogos pedagógicos, brincadeiras como estratégia que ao ser utilizada seja positiva para os estudantes.

Os professores **E**, **F**, **H** e **J** também mencionam “adaptações curriculares” em suas respostas como estratégia de ensino, assim como o professor **G** menciona “flexibilizações”, e o professor **K**, responde que a “adequação” é parte importante para o êxito nesse trabalho com o estudante DI.

Consta na Resolução CNE/CEB nº 2, que para esse desenvolvimento educacional ser real e significativo, devemos observar:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, [...]. (BRASIL, 2001).

Essa mesma Resolução CNE/CEB nº 2, classifica as adaptações curriculares, da seguinte forma: Adaptações Curriculares de Grande Porte – cujas ações são de competência e atribuição das instâncias político-administrativas e dos sistemas de ensino de todos os âmbitos: municipal, estadual e federal. Adaptações Curriculares de Pequeno Porte – compreendem modificações menores, de competência específica do professor, uma vez que se concentram em ajustes no contexto da sala de aula.

Ainda sobre esse tema, consideramos importante trazer a resposta do professor **E**, onde afirma existir resistência dos professores regentes em relação à utilização das adaptações curriculares.

*“A maioria dos professores do ensino regular é resistente para fazer Adaptações curriculares, dessa forma o professor de Educação Especial passa a mediar esse processo para que o professor regular adapte e entenda o aluno” (Professor E).*

Também é relevante trazer para esta pesquisa a constatação do emprego das palavras “adequações”, “adaptações” e “flexibilizações”, como sinônimos, nas respostas dos professores participantes.



Com esta categoria, percebeu-se o intuito dos professores em proporcionar aprendizagens aos seus alunos, independentemente da condição cognitiva dos mesmos. Suas referências em termos de estratégias, também condizem com as teorias encontradas pela pesquisadora, e que, considerando a relevância, trazemos para esta pesquisa.

O ensino colaborativo, considerado estratégia pedagógica pelos entrevistados desta pesquisa, é assim definido por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014):

[...] um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo e estudantes. Tal modelo emergiu como alternativas aos modelos de sala de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial [...] (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45).

Assim como nas respostas dos entrevistados, os autores Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) pontuam na citação acima, a necessidade de um ensino colaborativo entre o professor de educação especial e o professor de ensino comum, com ganhos no desenvolvimento dos estudantes onde o compartilhamento das responsabilidades nesse “fazer” colaborativo, possibilitará um ensino realmente inclusivo, visto que esse trabalho de parceria será realizado pelos professores com todo o grupo de estudantes.

Assim, ainda que os objetivos dessa pesquisa não incluam o trabalho do professor de educação especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE), consideramos oportuno aqui mencionar a Resolução n 4/2009, que traz as atribuições desse professor no ambiente de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM):

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Consideramos relevante destacar assim, o ganho no desenvolvimento dos estudantes quando o trabalho realizado por esse professor de AEE se articula, de forma colaborativa com o trabalho que realiza com o professor regente em sala de ensino comum.

Dessa forma, a relevância dessas categorias se afirma na possibilidade de proporcionar o estudo de uma temática atual, muito discutida, complexa e também ainda muito envolta em incertezas e inseguranças, perfeitamente compreensíveis visto que engloba indivíduos, deficiência e aprendizagens, bem como por ser passível de potencializar o desenvolvimento dos estudantes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho de pesquisa iniciou motivado pela expectativa na obtenção de respostas para questionamentos em relação à alfabetização de estudantes DI. Constatou-se que essas respostas serviriam, também, para proporcionar conhecimentos sobre a prática dos professores de educação especial em sua área de atuação.

Usando uma abordagem qualitativa, a pesquisa do tipo exploratória descritiva através de um questionário *Google Forms*, como instrumento de coleta de dados, os doze participantes professores de educação especial, responderam nove questões relacionadas à alfabetização de estudantes com DI e também sobre a sua prática de atuação no ensino regular com esses alunos, com o intuito de evidenciar o conhecimento dessas habilidades pelos professores de educação especial e também, o conhecimento dos mesmos em relação às suas práticas pedagógicas com o estudante com DI.

Com as respostas dos participantes, foram criadas duas categorias para a análise dos dados a saber: “Habilidades necessárias ao estudante DI para a alfabetização”, com respostas dos professores sobre seus conhecimentos à cerca das habilidades que acreditam ser importantes para a alfabetização de seus alunos e, na categoria “Aspectos relevantes da prática pedagógica”, os professores compartilharam suas estratégias no trabalho pedagógico com estudantes DI com vistas à alfabetização dos mesmos.

Com a análise das categorias formadas, foi possível obtermos as informações que responderam as questões do problema de pesquisa, que estava assim constituído: Que habilidades são necessárias ao estudante para que aconteça a alfabetização desse estudante com DI? Qual é o papel do professor de educação especial no processo de alfabetização de estudantes com DI? Quais as possibilidades do professor de educação especial na mediação com o estudante com DI no espaço da escola regular?

A pesquisa teve como objetivo geral compreender o papel do professor de educação especial no processo alfabetizador de estudante com DI em um contexto de sala regular, a fim de identificar ações práticas que oportunizem a alfabetização do estudante DI. Diante do exposto, podemos afirmar que esse objetivo foi atendido,

com a constatação da atuação do professor de educação especial ao proporcionar ao estudante com DI estratégias para que a alfabetização aconteça.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram: Descrever as habilidades que precisam ser adquiridas pelo estudante com DI necessárias para a alfabetização e identificar aspectos relevantes da prática pedagógica a serem observadas pelo professor de educação especial frente ao estudante com DI visando a aquisição de tais habilidades. Tais objetivos foram alcançados, pois a pesquisa conseguiu elencar habilidades consideradas necessárias para a alfabetização, assim como constatou a utilização de práticas exercidas pelos professores com o estudante DI para que a apropriação dessa habilidade se efetivasse.

Muito além da constatação de que os resultados desse estudo foram positivos, julgamos importante relatar limitações que acompanharam a pesquisa. O ensino remoto, já comentado pela pesquisadora, trouxe mudanças significativas no projeto de pesquisa para garantir e respeitar a segurança sanitária necessária para esse momento de pandemia vivido, nos anos de 2020 e 2021.

Dentre as limitações, citamos, também, a troca de instrumento da coleta de dados de uma entrevista semiestruturada para um questionário online. Percebeu-se com essa troca uma dificuldade maior para questionar o professor, com uma limitação significativa no acesso as informações e tempo de coleta de dados

A coleta dos dados da pesquisa exigiu um tempo longo de espera pelas devoluções dos questionários, assim como o número de questionários respondidos, em relação ao número total de questionários enviados, foram bem abaixo do esperado. Foram enviados vinte e cinco questionários dos quais, doze foram respondidos. Acreditamos que a mudança ocorrida na vida pessoal e profissional dos professores oriundas da situação de pandemia foi um dos motivos das intercorrências mencionadas.

Assim, com base nos relatos dessas limitações, para futuras pesquisas nessa mesma temática, a utilização de entrevista como instrumento de coleta de dados, possibilitando assim, um número maior de dados para análise.

Nesse sentido, cabe mencionar que mais que respostas, a pesquisa nos trouxe inúmeras outras perguntas. A capacidade de pensar, questionar, criar, discordar, sentir-se desconfortado, modificar, e outras da mesma ordem que possuímos, é sem dúvida um propulsor de ações que proporcionam mudanças

significativas e necessárias responsáveis pelo desenvolvimento/crescimento de cada indivíduo em seu ambiente.

Assim, conhecer as práticas e/ou estratégias desse professor de educação especial no tocante ao processo de alfabetização do estudante com deficiência intelectual no âmbito da escola regular, é necessário, objetivando socializar as práticas e minimizar dificuldades que esse professor pode enfrentar na escola para desenvolver sua prática. Esperamos que os resultados obtidos possibilitem, também, informações sobre os processos de alfabetização dos alunos com DI, trazendo práticas que possibilitem um aprendizado mais assertivo e participativo.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, Denise R. B.; NAMO D. **Deficiência intelectual: da família à escola** Deficiência intelectual: realidade e ação / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. São Paulo: SE, 2012.
- BAKSA, Carla G. L.; SILVA, Sérgio da; SILVA, Débora R. M. S. A Deficiência Intelectual na alfabetização. **Revista Interação**, 12. ed., ano VII, v. 1, n. 2, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto escola viva** – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal de Santa Maria. **Resolução nº 024, de 11 de agosto de 2020**. Regula o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) e outras disposições afins, durante a Suspensão das Atividades Acadêmicas Presenciais em face da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-024-2020/>. Acesso em: 27 nov. 2021.
- BUTTURE, Elaine Teotonio da Silva. Alfabetizar letrando: Concepções e reflexões teóricas. *In*: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/ CÂTEDRA UNESCO). **Anais do [...]**. Curitiba, 2009.
- BUSS, B.; GIACOMAZZO, Graziela F. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru**, v. 25, n. 4, p. 655-674, out./dez. 2019.
- CAMPOS, Maria I.B.; RIBEIRO, Débora M.; SILVA, Maria A. C. da. Alfabetização e letramento: uma experiência com alunos de 6º ano. **Linguagem, Educação e Memória**, n. 7, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/3507>. Acesso em: 27 nov. 2021.
- CARVALHO, Erenice N. S. de. Deficiência Intelectual: Conhecer para intervir. **Revista Pedagogia em Ação**, v. 8, n. 2, (2016).
- COELHO, Marla A. B.; SETOGUTI, Ruth I. **Alfabetização Infantil**: as habilidades necessárias para o aprendizado da leitura e da escrita. EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação PUC PR 2015. Grupo de Trabalho - Didática: Teorias, Metodologias e Práticas.
- FACCI, Marilda G., D.; TULESKI, Silvana C. **Da apropriação da cultura ao processo de humanização**: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Disponível em:

<http://ccp.uenp.edu.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-007.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

GONÇALVES, Islayne B. de Sá; O processo de alfabetização no 1º ciclo do ensino fundamental: Concepções e práticas. **Revista Científica da FASETE**, 2016.1.

GUEBERT, Mirian C. C.; Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. **Revista Triângulo Uberaba**, MG, v.11, n.2, p. 280-299, maio/ago, 2018.

GUERRA, Elaine L. de A.; **Manual de pesquisa qualitativa**. Grupo Ânima Educação. Belo Horizonte, 2014.

LEÃO, Marjorie A.; O uso de jogos como mediadores da alfabetização/letramento em sala de apoio das séries iniciais. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 44 (2): p. 647-656, maio-ago. 2015.

LIMA, Hadhiane P. de. **Alfabetização e letramento de alunos com Deficiência Intelectual: Práticas de leitura e escrita**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Letras, 2015.

LIMA, N. D. P., & Hora, C. L. da. Instrumento de avaliação do Repertório Básico para Alfabetização (IAR): aplicabilidade para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Exitus**, v. 10, n. 1, e020108.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

MOREIRA, A.; VICENTE, L.; MARASCHIN, Maria L. M. **Ambientes alfabetizadores e suas contribuições ao processo de alfabetização**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, 2017.

MUSSIO, Simoni Cristina. Reflexões sobre o conceito de letramento segundo os ditames da cultura digital. **Revista Entrelinhas**, v. 9, n. 2, p. 155-168, jul./dez. 2015.

PLETSCH, Márcia D.; OLIVEIRA, Mariana C. P. de; A escolarização de pessoas com deficiência Intelectual na contemporaneidade: Análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem. In: Caiado, Katia Regina Moreno; Baptista, Cláudio Roberto de; Jesus; Denise Meyrelles (Orgs.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

RIZZATTI, Mary E. C.; Letramento: Uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan./mar. 2012.

ROCHA, Maíra G. de S. da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-

Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2014.

SANTOS, Daísy C. O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.

SCHALOCK, Robert. L.; LUCKASSON, Ruth.; TASSÉ, Marc. J. **Intellectual disability**: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports; American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Washington, DC, EUA, jan. 2021.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANELLA, Profa Liane C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. reimp. Florianópolis: UFSC, 2013.