

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Curso: 637 Educação Especial - Noturno

9º semestre/2022

JOSSELENE VIDAL

**A ALFABETIZAÇÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Santa Maria
2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Curso: 637 Educação Especial - Noturno

9º semestre/2022

JOSSELENE VIDAL

**A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Projeto de Pesquisa

Professora Orientadora: Dra. Sabrina Fernandes de Castro

**Santa Maria, RS
2023**

RESUMO

A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Este estudo é resultado da pesquisa realizada com Educadoras Especiais de um Município da Região Central do Rio Grande do Sul, que visou conhecer o processo inclusivo e o fazer pedagógico frente aos desafios da alfabetização e letramento dos alunos com Deficiência Intelectual na rede regular do ensino fundamental I – anos iniciais. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada que segundo Vianna (2007), nos permite uma maior reflexão sobre o tema. Participaram do estudo cinco professoras de cinco escolas de diferentes bairros desse município. O referencial teórico teve por base documentos da legislação brasileira que regem a Educação no país, AAIDD (2021) e autores que nos permitem refletir sobre a prática da educação inclusiva. Foi possível perceber que existe um grande esforço por parte da maioria dos profissionais que atuam nas escolas em fazer com que esse aluno se desenvolva integralmente em relação à leitura, escrita e autonomia. O processo inclusivo ainda está distante de ser o ideal embora as políticas públicas tenham tido um grande avanço nos deparamos ainda com muitas barreiras que dificultam o processo. Mas, é o compromisso com a educação e a luta constante pelo cumprimento das leis que farão a diferença na vida de muitos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação dos descritores e números de artigos encontrados .

Quadro 2 - Categorias para discussão

Quadro 3 -Tipos de SRM

Quadro 4 - Métodos de alfabetização

LISTA DE ABREVIATURAS

DI - Deficiência Intelectual

EE - Educadora Especial

AEE - Atendimento Educacional Especializado

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

AAIDD - Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento

OMS - Organização Mundial da Saúde

PNE - Plano Nacional de Educação

GEEPEDI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Deficiência Intelectual

PRAEM - Programa de atendimento especializado municipal

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	7
2 INTRODUÇÃO	8
3 OBJETIVO GERAL	10
3.1 OBJETIVO ESPECÍFICO	10
4 JUSTIFICATIVA	10
5 FUNDAMENTAÇÃO/REFERENCIAL TEÓRICO	11
5.1 DOCUMENTAÇÃO:REFERENCIAL TEÓRICO - BNCC	11
5.2 CONCEITO DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	13
5.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	15
6 METODOLOGIA	18
6.1 Quadro 1. Apresentação dos descritores	19
6.2 Quadro categorias para discussão	21
7- ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADO	21
7.1 PROPOSTA DE INCLUSÃO	21
7.2 Categoria planejamentos	26
7.3 Desafios da Alfabetização e Metodologias utilizadas pelos EE	27
7.4 AUTONOMIA	31
7.5 FAMÍLIA	32
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
9 REFERÊNCIAS	37
10 APÊNDICES	40

1 Apresentação

Considerando ser o trabalho final de conclusão do curso, é válido relatar minha trajetória de vida até chegar ao curso de Educação Especial para mais uma graduação. Filha de pais semi analfabetos mas, que sempre valorizaram o ensino e respeito a instituição educacional e seus profissionais, fizeram questão que os seus quatro filhos(as) estudassem. Aluna de escola pública estadual que tinha um encantamento enorme pela professora da primeira série do ensino fundamental, esse foi o meu despertar pela “Profissão/Professor”.

Todos os anos escolares até o Ensino Médio, foram na mesma escola: Escola Estadual Adelaide Picolotto – Ibiaçá/RS, na qual sempre fui muito feliz, questionadora em relação ao fazer pedagógico usando a célebre frase: Quando for professor, farei diferente! Me formei no Ensino Médio tendo reprovado apenas uma vez na quarta série do ensino fundamental, mas não continuei estudando porque tive meu primeiro filho. Os anos se passaram, até que surgiu a oportunidade de fazer um curso superior, a primeira opção era Psicologia, mas acabei por cursar Pedagogia. Colei grau em 2005 e após formada continuei minha formação com cursos complementares e devido a questões familiares e diversas mudanças demorei para entrar em espaço de sala de aula. A realização profissional chegou em 2011 com a turma de educação infantil e desde então tenho seguido trabalhando na área, tendo vivenciado um período como Coordenadora da educação infantil e anos iniciais.

Devido a perceber a grande diversidade de alunos num mesmo espaço escolar e mudança de vida particular, fiz a opção de retornar a Universidade e fazer mais uma graduação. Através do reingresso entrei no curso de Educação Especial Noturno, um curso que veio agregar para minha formação pessoal e profissional. Curso este, que para mim vem possibilitando um novo olhar sobre o desenvolvimento e fazer pedagógico diante as dificuldades de aprendizagem e desmistificando “verdades” sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

A Educação é para mim o grande alicerce de mudança e transformação de vidas e de toda sociedade. “Se quiser colher em curto prazo, plante cereais; a longo prazo plante árvores frutíferas; mas se quiser colher para sempre eduque uma criança.” Kawantsu. Assim, sigo acreditando que o Professor / Educador Especial é

alguém que pode fazer a diferença na vida de muitos estudantes que passam pela sua vida, através de um olhar sensível visando ensino que respeite as diferenças e as particularidades individuais mediando e auxiliando o estudante com necessidades educacionais especiais para que ele avance intelectualmente, socialmente.

2 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visou conhecer a realidade de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) em relação ao processo da alfabetização e letramento, avanços e desafios na aprendizagem em relação a inserção dos mesmos ao mundo letrado e seu efetivo processo de inclusão na Rede Regular de ensino do Fundamental I - anos iniciais.

Embora alunos com DI possuam atrasos no seu desenvolvimento e dificuldade maior na aprendizagem, sejam elas pedagógicas ou de vida diária, faz-se necessário compreendermos, que apesar das limitações cada criança é única e tem uma forma de compreensão, maturação e diferentes tempos para desenvolver sua habilidade de leitura, escrita e vida diária. E que esse processo demanda tempo, atenção, mediação por parte dos professores, família e rede de apoio que se faz presente nesse momento da vida escolar da criança.

Possibilitar o recursos didáticos pedagógicos e de acessibilidade à criança para que esta aproprie-se dos conhecimentos visando desenvolver e ampliar suas habilidades e competências para formação acadêmica e de relação com o mundo nas mais diferentes especificidades.

A busca das famílias para que seus filhos tenham o direito de viver e conviver em sociedade estando presentes na sala de aula do ensino regular vem de longa data e ganhou ao longo dos anos visibilidade e um novo olhar para a prática de ensino. Ainda longe de ser o ideal à inclusão vem avançando e não nos permite retroceder pois, através da prática de ensino colaborativo e o compromisso da comunidade escolar possibilitam, cada vez mais, ao aluno e sua família uma nova relação e em consequência um melhor desenvolvimento e formação para ambos.

Diante dessa nova perspectiva a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei Diretrizes Base, a própria Constituição Federal, e autores como Vygotsky, Plestch, De Carlo, Ferreiro, Malheiros & Mendes, Figueiredo e tantos outros

apontam para a inserção dessas crianças no âmbito educacional. Políticas públicas favorecem a entrada e permanência desses sujeitos na sala de aula de ensino regular, vejamos:

IV - OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (MEC, 2008 p.14)

O amparo legal permite que todos tenham acesso às escolas de ensino regular para que sejam construtores de seu saber e fazer pedagógico em qualquer etapa ou nível de ensino estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Bem como a garantia de atendimento educacional especializado que disponibiliza serviços e recursos próprios de atendimento e orientação aos alunos e professores.

Ainda no artigo VI da POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA é posto que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (...) disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (MEC 2008 p.16)

O amparo legal existe, faz-se necessário, uma nova perspectiva educacional para dar conta da demanda dos casos e diferentes tipos de apoios para que, cada estudante tenha seus direitos respeitados e possa desenvolver-se no contexto pedagógico envolvendo a leitura, escrita, raciocínio lógico e conhecimento científico que irão favorecer desenvolver suas habilidades que

perpassam os muros escolares.

Assim, definiu-se o problema de pesquisa: Como favorecer o processo da alfabetização e o letramento da criança com Deficiência Intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental I, mediante a inclusão deste na rede pública municipal? Nesse sentido, os objetivos são:

3 GERAL: Analisar como é a prática da alfabetização e letramento pelos Educadores Especiais, e o que proporcionam aos estudantes com Deficiência Intelectual, para que os mesmos avancem em relação à leitura, escrita e autonomia.

3.1 ESPECÍFICOS:

- Conhecer a proposta de inclusão na rede regular de ensino municipal vivenciado no cotidiano escolar de alunos DI;
- Compreender o processo de aprendizagem do aluno com deficiência Intelectual na etapa de alfabetização e letramento.
- Identificar os processos educacionais relacionados à leitura e escrita realizados por professores da educação especial com vista a autonomia do aluno com DI.

4 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho de pesquisa, teve como temática a Alfabetização e Letramento na perspectiva inclusiva do estudante com Deficiência Intelectual. Considerando o processo de alfabetização ser de fundamental importância para que o aluno possa ampliar suas possibilidades e desenvolver suas habilidades, ao ser inserida na cultura letrada e de relação com o mundo e seus pares, no contexto do ensino da rede regular de Educação Básica de escolas municipais de Santa Maria – RS.

A Legislação Brasileira estabelece, desde a Constituição Federal, que a educação é um direito de todos e assegura à igualdade de condições para acesso e a permanência na escola, sendo que esta deve se organizar para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, garantindo as condições necessárias para que todos tenham uma educação de qualidade (BRASIL, 1988).

Nesse sentido é necessário que o ambiente escolar adapte-se para acolher os alunos com DI, sem que estes precisem adaptar-se para estar nesse espaço que lhes é de direito, garantido por lei. Pensar em uma estrutura curricular que enfatize o desenvolvimento pedagógico de suas potencialidades, respeitando suas características e promovendo atividades que lhes proporcione uma melhor qualidade de vida e seu desenvolvimento integral.

5. FUNDAMENTAÇÃO/REFERENCIAL TEÓRICO

Contextualizar a pesquisa tendo por base norteadora documentos, autores e pesquisadores que buscam compreender o processo de alfabetização e letramento do aluno com DI, incluído na rede regular de ensino é possibilitar uma ampliação de olhar para a inclusão. Diante disso, iremos aprofundar alguns conceitos e perspectivas.

5.1 Documentos: Base Comum Curricular - BNCC.

A inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns de ensino regular conforme a PNEEPEI, ampara-se na Constituição Federal/88 que define em seu artigo 205 “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, garantindo, no art. 208, o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”. Ainda em seu artigo 209, a Constituição Federal estabelece que: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”.

Para que se efetive a Constituição, a BNCC a fim de 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 através da sua regulamentação atenta para a necessidade do compromisso com a educação integral.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma

educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BNCC, 2017, p. 14).

Nesse sentido, é preciso que cada vez mais os professores busquem formas de inserir em seus planejamentos uma diversidade maior de atividades que favoreçam sua proximidade com todas as crianças, independente do grau ou dificuldade apresentada. Assim, a Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade, ainda, aponta:

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BNCC, 2017, p.15)

Oportunizar aos educandos com DI desde a tenra idade, a exploração de uma gama diversificada de objetos, movimentos, jogos, possibilidade real de criar, imaginar, socializar e interagir com seus pares. Essa inserção se somará ao processo educativo de qualidade, permitindo que a criança aprenda com leveza a "Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar. Conhecer-se."(BNCC, 2017, p. 25).

O estímulo à descoberta deve caminhar conjuntamente com a rotina, pois acredita-se que o aluno com DI possui capacidade de aprender e desenvolver-se. Pensando a Educação na forma inclusiva elas precisam ser acolhidas, sentir-se seguras e respeitadas na sua individualidade para haver desenvolvimento integral.

Nesse sentido, a Teoria Psicogenética de Wallon nos permite repensar a nossa prática tendo nosso olhar voltado à psicogênese da pessoa completa. De acordo com essa teoria a afetividade e cognição são domínios funcionais indissociáveis que se alternam em diferentes aprendizagens e estão em constante movimento ao longo da vida (MAHONEY, 2000).

A integração entre as dimensões motora, afetiva e cognitiva, conceito central da teoria de Wallon, é claramente descrito por Mahoney:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se

faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa. (MAHONEY, 2000, p. 15)

Se nós professores nos apropriarmos desse conhecimento, conseguiremos expandir nossa rede de conexão e proporcionar intervenções que propiciem ao educando com DI desenvolvimento de áreas e habilidades que favoreçam seu desenvolvimento e a aprendizagem ocorra gradualmente e contemplem cada parte, para constituir o todo.

5.2 Conceito de Deficiência Intelectual.

Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (2021) pontua DI como limitações que são significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo do sujeito com deficiência intelectual trazendo um novo conceito de avaliação e diagnóstico, vejamos:

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. (SCHALOCK, LUCKASSON e TASSÉ, 2021, p.01).

Não se ignora o fato de que a pessoa com DI, possui limitações mas, é necessário que ampliemos o nosso olhar para além dos testes de QI (Quociente de Inteligência), buscando condições para que seu desenvolvimento seja feito com intervenções funcionais relevantes e produtivos com significados que façam sentido para sua vida em família e sociedade.

A 12ª edição da AAIDD enfatiza ainda mais a importância de ser analisado os níveis de comprometimento do DI, através das Práticas Baseadas em Evidências que são definição, avaliação, diagnóstico, avaliação das necessidades de suporte, classificação opcional e fornecimento de sistema de apoio.

- **DEFINIÇÃO** – Uma definição pode fazer alguém acessar ou não os serviços, estar sujeito ou não a algo (por exemplo, internação involuntária), ser isento ou não de algo (por exemplo, pena de prisão ou pena de morte, em alguns países), ter ou não direito (por exemplo, a determinados benefícios da previdência social ou outros).

- **AVALIAÇÃO** – Envolve a coleta sistemática de informações e dados para a tomada de decisões, recomendações e notificações quanto ao diagnóstico de DI, a possível classificação em subgrupos após o diagnóstico e o planejamento de sistemas de apoio.
- **DIAGNÓSTICO** – Baseado na presença de limitações significativas no funcionamento intelectual e habilidades adaptativas conceituais, sociais e/ou práticas, e na idade de início durante o período de desenvolvimento (se origina antes de atingir 22 anos).
- **CLASSIFICAÇÃO** – Opcional, refere-se ao uso de um esquema opcional de organização pós diagnóstico que envolve o uso de um histórico explícito e um processo sistemático, utilizada uma medida baseada em evidências que permite estabelecer categorias de subgrupos e que responde ao objetivo da classificação.
- **SISTEMAS DE APOIO** – Podem ser definidos e medidos operacionalmente, incluem escolha e autonomia pessoal, ambientes inclusivos, apoios genéricos e apoios especializados. A natureza integrativa dos sistemas de apoio é caracterizada por ser centrada na pessoa holística, coordenada e orientada para resultados.

Essa nova possibilidade de avaliação do sujeito desmistifica conceitos de que a deficiência tornava o sujeito incapaz, ou fadado a viver seus dias confinado em uma vida alheia ao mundo à sua volta.

Pereira (2014, apud 2008 Salvador-Carulla e Bertelli), trouxe baseado na OMS a seguinte definição:

A designação retardo mental, ainda aparece com uma certa frequência no meio científico, entretanto, atualmente, há um consenso internacional para a substituição deste termo por deficiência intelectual, embora, também, possa ser substituído no futuro (Salvador-Carulla e Bertelli, 2008).

O termo retardo mental, por anos ressoou aos nossos ouvidos e muitas vezes nos pegamos reproduzindo, vem de um longo processo histórico cultural de estagnação e conformismo por conta das famílias que acreditavam em crenças, castigos divinos e ou conformismo já que muitas vezes não havia um maior conhecimento e/ou diagnóstico para justificar essa condição.

Não podemos negar o passado, mas procurar aliar novos conhecimentos para que possamos melhorar as condições de vida da pessoa com DI, pois a 12ª edição da AAIDD dedicou-se a estudar e divulgar conhecimentos e avanços em

suas pesquisas relacionadas a DI permitindo uma melhor compreensão do funcionamento humano desse sujeito, abordado a partir de uma perspectiva sistemática que integra as cinco dimensões do funcionamento humano (funcionamento intelectual, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto) com sistemas interativos de suporte e os resultados do funcionamento humano.

A DI, é registrada na Classificação Internacional de Doenças CID – 10 Para deficiências, segundo a Lei Brasileira de Inclusão 13.146 de 06.07.2015, art. 2º, “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

E pode acontecer acompanhada por outros transtornos mentais ou anomalias físicas ou mesmo ocorrer isoladamente, sendo o único sinal presente em uma determinada pessoa.

Através do CID e AAIDD que são fontes de informações, estas nos possibilitam compreender o processo de aprendizagem de cada pessoa com DI pois, cada sujeito é único e possui especificidades que precisam ser respeitadas para que não sejam deixadas de lado, mas que se possibilitem o indivíduo desenvolver habilidades que favoreçam o seu conhecimento de interação com o mundo letrado e sua qualidade de vida e relações com seus pares.

5.3 Alfabetização e letramento

O processo de alfabetização e letramento é o resultado das interações e inter-relações que vão se desenvolvendo através das oportunidades que vão sendo proporcionadas no ambiente familiar e escolar. O contexto é importantíssimo para constituir essas relações e conhecimentos.

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 que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este traz no contexto da Educação Básica: o Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma

série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Para SOARES (2020, p.27)

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não procede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (Grifo do autor)

Perante a esse conceito é necessário observarmos que o processo demanda meios para que haja a interação da criança com o mundo letrado, mas importante salientar que sua aquisição vai muito além do que decodificar código e escrever palavras, No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Importante ressaltar que o processo de desenvolvimento, “não se diferem entre pessoas com ou sem deficiência” Vygotski (1991, 1997). Existe a possibilidade da alfabetização ou não, tanto para alunos com DI, como também para alunos “normais” a limitação existe em ambos os contextos e todos são capazes de aprender desde

que os apoios ofertados proporcionem desenvolver suas habilidades.

A falta de conhecimento, o achismo, a infantilização e o “ter dó do coitadinho” podem por vezes negar o seu desenvolvimento e conhecimento. Segundo Pletsch deve se levar em conta que a criança com deficiência intelectual:

[...] tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da Leitura, dos conceitos lógico matemáticos, na realização das atividades da Vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Contudo, novamente ressaltamos que essas alterações não são determinantes por si só para o processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento (PLETSCH, 2009, p.90).

Ressignificar o olhar diante de cada estudante é sem dúvidas estar atento a suas necessidades e oportunizar condições de conhecer, contextualizar e desenvolver-se. Vygotsky sugere que: a deficiência é um fator mais social que biológico, a criança só se sente “deficiente” até que a sociedade a sua volta lhe mostre suas deficiências e limitações. De Carlo (2001) enfatiza que:

A escola deve dirigir seus esforços à criação positiva de formas de trabalho que levem o sujeito a vencer as dificuldades criadas pela deficiência, [...] mas suas metas não devem ser distintas daquelas do ensino comum, [...] devem ser educadas como metas semelhantes às propostas para as pessoas normais, relacionando-se estreitamente com sua comunidade para alcançar uma efetiva inserção social. (p.77,78).

É nessa perspectiva que acredito, devemos continuar buscando meios para possibilitar o desenvolvimento de habilidades que favoreçam uma melhor qualidade de vida, por meio de mediações e intervenções significativas potencializadoras e desafiadoras, tornando assim o sujeito construtor de seu fazer pedagógico e social.

6. METODOLOGIA

Essa pesquisa foi de caráter Etnográfica pois, segundo Mattos (2011), a pesquisa etnográfica possibilita conhecer a realidade através de dados, este sugere que:

[...] 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, 2011, p.37)

Sendo assim, essa pesquisa foi descritiva e sua abordagem qualitativa e com

fundamentação teórico/metodológica indo a campo entrevistar as Educadoras Especiais saber quais os métodos utilizados nas abordagens de alunos com DI no processo de alfabetização e letramento no contexto de inclusão na escola de ensino regular.

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.

A autora sugere que:

A fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo. (...) a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-la teórica e metodologicamente, a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar o cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para a escolha do espaço e da amostra qualitativa. (MINAYO, 2008, p 26)

Nessa fase exploratória, fez-se uma pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES/MEC o levantamento realizou-se no primeiro semestre de 2022, sobre alfabetização e letramento. Onde a busca compreende os últimos 10 anos na área da temática escolhida.

Para chegar a estes resultados utilizou-se a seguinte combinação de descritores: Alfabetização e Letramento, Alfabetização e letramento na Educação Especial enfatizando três artigos que vieram de encontro a pesquisa pois, são temas que abordam sobre estratégias de ensino na alfabetização e o processo Inclusivo de aluno com DI em sala de ensino regular.

A busca também foi realizada no GEPEEDI, que faz reflexão sobre o papel do professor na alfabetização do aluno com DI. Seguindo a busca, a tese de doutorado da Universidade Federal de Goiás (UFG) nos remete ao funcionamento intelectual da pessoa com DI.

Quadro 1. Apresentação dos descritores e números de artigos encontrados.

Descritores	Artigos capes	GEEPEDI	UFG
Alfabetização e letramento	1.181		

Alfabetização e letramento na Ed. especial	85	01	01
Últimos 10 anos	81		
Total	03	01	01

A pesquisa demanda a escolha de profissionais em diversos contextos escolares, para que seja possível visualizar o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas. Para Szymanski (2004, p. 27):

Na entrevista reflexiva, os objetivos da pesquisa serão a base para elaboração da questão desencadeadora, que deverá ser cuidadosamente formulada. Ela deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, ampla o suficiente para que ele escolha por onde quer começar.

A primeira etapa da pesquisa foi a busca por Educadoras Especiais o critério é de que estivessem trabalhando na rede municipal de ensino, os nomes foram sugeridos por colegas e professoras que já as conheciam. Entrei em contato via telefone para saber se gostariam e teriam disponibilidade para realização da entrevista. Numa lista com nome de nove profissionais, cinco Educadoras Especiais se dispuseram a contribuir para a realização dessa pesquisa, sendo necessário por questão de ética seus nomes serão mantidos em sigilo e para identificá-las usarei abreviatura e numerações, as quais nomearei EE1, EE2, EE3, EE4, EE5. Estas, atuam em cinco escolas de diferentes bairros da cidade de Santa Maria/RS e com diferenças de tempo de atuação em SRM bem diverso, assim sendo, realizei a pesquisa semi estruturada a qual havia proposto no projeto deste TCC.

Para ter direcionamento e contemplar as indagações levantadas sobre o assunto, utilizei o roteiro de perguntas que para Viana (2007, p. 75), “a experiência tem demonstrado que a elaboração da pergunta desencadeadora não é uma tarefa tão fácil como se pensava de início. Há vários critérios a serem levados em conta”:

- a) A consideração dos objetivos da pesquisa; b) A amplitude da questão, de forma que permite o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda; c) O cuidado de evitar indução de resposta; d) A escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo linguístico do participante; e) A escolha do termo interrogativo. Questões que indagam o “porquê” de alguma experiência do entrevistado receberão respostas indicadoras de causalidade, na maioria das vezes elaborações conceituais mais do que narrativas de experiências. Se o objetivo da pesquisa for compreensão das relações de causalidade que os participantes atribuem às suas experiências, a escolha do “porquê” é

justificada. Questões que indagam o "como" de alguma experiência induzem a uma narrativa, a uma descrição. A particular "pra que" indaga pelo sentido que orientou uma escolha. (Vianna, 2007, p. 75)

As questões foram importantes pois, embora tenha sido muito tranquilo conversar sobre a atuação das Educadoras Especiais em SRM e com AEE, possibilitou perceber se já havíamos ou não conversado sobre as temáticas. O que sobre esse tipo de pesquisa Triviños sugere que:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Dessa forma foi possível desenvolver a entrevista com tranquilidade, pois as entrevistadas sentiram-se confortáveis para falar sobre a sua prática e desafios do processo de alfabetização dos alunos com DI, na inserção de sala de aula regular. Importante salientar que todas, bem como a direção da escola assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Após a realização das entrevistas, realizei as transcrições utilizando esse recurso: https://www.happyscribe.com/users/sign_in após, as correções gramaticais.

A análise foi realizada por categorias que segundo Bardin "Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias [...]" (BARDIN, 2016, p. 201). Dessa forma possibilita uma melhor organização para análise dos dados. A pesquisa foi realizada tendo por base seis questões que estão em anexo (Apêndice 1). E para a discussão foi construído o seguinte quadro temático com seis categorias e os temas para a discussão.

Quadro 2 Categorias para discussão

CATEGORIAS	TEMÁTICAS PARA DISCUSSÃO
Proposta de inclusão	Trabalho colaborativo Desenho Universal (DUA) AAE

Planejamentos	Tempo para planejar Carga horária do EE
Desafios da alfabetização Metodologias	Alunos público alvo da educação especial e psicopedagogia O que é Alfabetizar
Autonomia	Vida cotidiana Independência Tecnologia assistiva
Família	Luto Atendimento especializado Relação família x escola
Barreiras	Política pública Rede multifuncional multidisciplinar Resistência de professores Falta de diagnóstico

Fonte: entrevistas realizadas com Educadoras Especiais (2022)

7- ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Considerando as categorias acima citadas, estas serão discutidas com trechos das entrevistas e embasadas teoricamente, para que possamos melhor compreender o processo de alfabetização dos alunos com DI na rede pública municipal desse Município da região central do estado/RS. Vejamos, agora, cada uma das categorias:

7.1 PROPOSTA DE INCLUSÃO

A pergunta realizada para as EE foi: Como você vê o processo de inclusão dos alunos com DI na sala de aula?

Pois, mesmo sabendo que todas as crianças possuem direito amparado no item IV - OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, já acima citado (p.06) temos ciência que na prática ainda não se efetivou totalmente. A deficiência não pode ser obstáculo para que haja o desenvolvimento do aluno em suas potencialidades, segundo Omote:

[...] a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem [...] ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes. (OMOTE, 1994, p.68)

EE1, fala em relação ao processo de inclusão: “Cada um precisa colocar sua sensibilidade(...) tem professores maravilhosos que realmente não veem só a deficiência, preocupam-se com o seu aprendizado e desenvolvimento.

Ter esse olhar sensível faria com que houvesse mudança assim como fala EE2, “Nem precisa mais falar público alvo da educação especial. São alunos, que estão presentes em nossas escolas”.

O desafio de incluir é constante, e ficou claro no relato da EE3:

“Vejo um grande desafio dos professores porque para mim que trabalho com esses alunos sozinha não é fácil conseguir uma interação significativa com esses alunos pro professor em sala de aula é muito mais difícil porque ele tem que dar conta daquele aluno e dos outros, mas não é impossível”.

Complementando a EE4 relata que “Tem vários pontos positivos né e minha questão pela inclusão que eles estão tendo a oportunidade de estar junto com ao outros demais alunos.” Ela, também, cita que: “também existe muita dificuldade ainda pela forma como, às vezes, como eles são recebidos na sala de aula, não por serem mal recebidos, mas muitas vezes são deixados de lado”.

As ideias sobre inclusão se complementam na fala da EE5, esta ressalta que: “(...) é muito importante os alunos com DI estarem incluídos, avançamos muito na inclusão na socialização na aceitação do aluno com DI pelos pares dentro da sala de aula, só que há um longo caminho a percorrer (...)”.

Diante de tais depoimentos foi possível perceber e compreender que o processo de inclusão vem acontecendo de forma gradativa, a própria Declaração de Salamanca cita que:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na

verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Seguir acreditando que somos capazes de promover através da educação melhores condições de atuação profissional, para que de fato junto com a equipe diretiva além de acolher favoreça meios para que a inclusão aconteça efetivamente.

Em relação à prática do trabalho colaborativo EE1 diz ser: “Uma felicidade responder que a maioria dos meus colegas não tem problema nenhum em realizar o planejamento colaborativo e a construção e execução do planejamento em conjunto”.

A constatação da EE2, refere-se às duas escolas onde atua sobre o trabalho do ensino colaborativo, “Claro, alguns alunos eu não atendo só no colaborativo. Tem uma escola, por exemplo, tem uns três ou quatro que além do colaborativo, eles tem horário individual. Na outra escola também. Mas, sempre na parceria”.

O relato das EE vem de encontro ao que nos escrevem os autores Mendes, Vilaronga e Zerbato que discutem sobre a prática do ensino colaborativo nas escolas.

[...] uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo dos estudantes dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2018, p. 46).

Assim, já citava Paulo Freire (freire, 1979, p 84). “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda.” É necessário, que haja a colaboração de todos para que o trabalho e desenvolvimento dos alunos aconteça de forma efetiva. A EE2 ainda acrescenta: “É o apoio que vai precisar, trabalhando de forma colaborativa, eu vejo a diferença. E você deixa de ser a professora do fulano. E você faz pra turma inteira, então isso também faz parte da inclusão”.

Entendemos que a realidade de cada escola é diferente assim EE5 pontua que: “Sabendo como é o ensino colaborativo tu sabe que tem que ir pra dentro da sala de aula e isso não dá tempo não acontece. 20h não tem como fazer ensino colaborativo”. Estes são os desafios que vamos encontrar ao longo da trajetória do espaço escolar.

Assim, vimos nessa categoria que existe um esforço para que a prática do ensino colaborativo funcione nas escolas assim como o processo inclusivo anda devagar pois esbarra em questões de políticas públicas que ainda precisam ser aprimoradas para se chegar a efetivamente ao que nos sugere os autores Mendes, Vilaronga e Zerbato, acima citados.

Embora tenha sido citado apenas pela EE2, é importante deixar registrado sua visão em relação à educação inclusiva “Mas o ideal é isso, *a gente estar cada vez mais próximo da turma, da professora e não só daquele aluno*”. O que ela compartilha é que existe uma abordagem que procura minimizar as barreiras metodológicas da aprendizagem.

A mesma educadora faz referência ao Desenho Universal de Aprendizado, (DUA) que é uma abordagem que procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os alunos, pois possibilita a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento na tarefa.- Paulino e Costa citam em sua obra **ipsis litteris** Pela incorporação de tais concepções na elaboração do currículo escolar – apoiado em pesquisas na área da neurociência, o CAST – Center for Applied Special Technology (201115) delineou três princípios orientadores da DUA. (p.73,74).

Princípio I – Fornecer múltiplos meios de representação (o "que" da aprendizagem): Devido às diferenças na percepção e compreensão das informações – sensoriais, linguísticas, culturais, de ritmo e preferências de aprendizagem, são recomendadas variadas formas de abordar o mesmo conteúdo. Em 2018, esses princípios foram atualizados, conforme disponível no link:<https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>. Pelas múltiplas representações e abordagens dos conceitos – ao reconhecer que não existe uma representação ideal, mas opções de representações – contribui ainda para a aprendizagem e generalização dos mesmos.

Princípio II – Fornecer múltiplos meios de ação e expressão (o "como" da aprendizagem). Considerando algumas das diferenças existentes entre os alunos, já elucidadas no Princípio I, deve-se prever e prover mecanismos para que eles possam agir, interagir e expressar, em relação ao conteúdo abordado, de maneiras diversificadas; considerando-se que opções de ação e expressão – a despeito de modos únicos –, devem ser privilegiados.

Princípio III: Fornecer múltiplos meios de engajamento (o "porquê" da aprendizagem). A motivação para o engajamento também difere entre os alunos; alguns podem preferir trabalhar com pares, outros sozinhos, também pode haver díspares reações em relação a mudanças na rotina, de tal sorte que devem ser previstos em sala de aula múltiplas opções para o envolvimento nas atividades. Tais princípios quando incorporados no currículo, por passar a prever conteúdos com altos níveis de questionamento e profundidade e a articulação dos mesmos com os conhecimentos prévios e significativos, tendem a produzir melhores desempenhos e mais engajamento dos aprendizes (ORSATI, 2013).

Segundo relato da EE2, e o recorte acima citado sobre o DUA, sim é possível que o currículo se torne mais acessível para todos os alunos se partirmos desse princípio.

Discorrendo sobre o AEE e levando em consideração que os alunos público alvo da educação especial possuem direitos de atendimento educacional especializado. Assim garante o **Decreto n. 7.611 de 17/11/2011(Brasil, 2011) quando define os objetivos do AEE:**

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no Ens. regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos alunos;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudo nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino(Art.3º).

Segundo relato das EE, esse atendimento acontece nas SRM de cada uma das escolas em contraturno por um período de 45 a 50 min com atendimentos individuais e, também, em grupo dependendo do trabalho que está sendo realizado e dos alunos que estão sendo atendidos.

Das cinco escolas em três o EE entra no espaço de sala de aula para realizar o atendimento junto a turma no horário da aula, seja para atender exclusivamente o aluno ou em raras exceções realizar um trabalho com toda a turma, ainda em alguns casos quando o estudante por razões adversas estes não conseguem vir no contraturno o EE realiza o atendimento em horário de aula retirando o mesmo da

sala de ensino regular e levando para a SRM. Este ambiente por sua vez, como sugerem Malheiros e Mendes (2017), devem ser ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, conforme especificado no quadro 3

Quadro 3. Tipos de SRM

TIPO I	TIPO II
Constituída de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico.	Constituídas dos recursos da sala tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.

Através das entrevistas e do estar in loco por conta do estágio em SRM foi possível observar que o objetivo do atendimento vem sendo realizado mesmo diante de diversas adversidades que esbarram em questões que serão tratadas mais adiante. Assim sugere Figueiredo e Silva (2022):

...as docentes “se desdobram” para dar conta da defasagem entre o prescrito e a realidade do trabalho no AEE. Diante dos constrangimentos e da sobrecarga relacionados à organização do trabalho, vivenciam constantes sofrimentos patológicos e criativos, portanto, se mostraram ativas nas escolas. Há um adoecimento psíquico atrelado ao fazer dessas docentes...

O resultado desse trabalho que é encantador mas, ao mesmo tempo desafiador pode ser sentido na fala de cada uma das EE, embora algumas tenham se emocionado ao fazer suas colocações não romantizam sua profissão, ao contrário tem plena consciência dos desafios encontrados, da sua responsabilidade e principalmente do compromisso no desempenho do desenvolvimento do aluno em acreditar que o seu desenvolvimento é possível, senão na sua plenitude mas naquilo que melhor vier a favorecer sua atividade de vida diária.

7.2 Categoria planejamento: o tempo para planejar e a carga horária de atuação do EE.

Como já mencionado as entrevistas foram todas realizadas com EE da rede municipal de Santa Maria, estas foram unânimes em responder que possuem 40 horas mas em escolas diferentes. Sendo 20h em cada escola o que consideram vantajoso é que conseguem ficar o dia todo na mesma escola, trabalham 16h e tem 4h para planejamento que dependendo da direção tem liberdade para planejar na escola ou em casa.

Segundo EE1, "o planejamento com os demais professores é via e-mail no drive compartilhando e a aplicação é em conjunto, tudo depende do grau de comprometimento *do estudante são realizadas essas atividades pedagógicas*".

Já a EE2, acrescenta que o horário do seu planejamento não bate com todos os professores. "Então, hoje em dia, Whatsapp funciona! Tipo, tive uma ideia, amanhã te falo". De acordo com EE3:

"A gente aproveita a hora que a gente chega, a hora do intervalo às vezes pelo whatsapp né se combina óh professora tal dia vou fazer tal coisa o que tu acha ou às vezes a gente não combina de fazer atividade, mas as vezes eu entro em sala de aula para ver o que ela está fazendo e observar os alunos junto com a turma e a gente faz trocas sobre o que está acontecendo. Existe a troca e compartilhamento constante entre eles".

Assim segue a EE4, "o planejamento é ali na hora do intervalo, se o professor tem necessidade este vai até a sala de aula é uma troca constante pois, segundo ela os professores estão cada dia mais abertos a essa troca e interação para o desenvolvimento do aluno".

Para a EE5, o planejamento esbarra na questão tempo, pois este não existe. Ela questiona:

"Eu não sei de quem é a falha nesse sistema, essa engrenagem não está em constância em algum momento falha. Eu acredito que os professores precisam ficar mais tempo em sala de aula para poderem pensar efetivamente o meu aluno, porque se tenho dois alunos com deficiência em minha sala de aula e essas características são discrepantes eu tenho que pensar em como vou pensar o meu aluno João, como ele trabalha, como ele desenvolve a atividade dele, então penso que os professores têm muito pouco tempo para pensarem cada um de seus alunos, de fazerem um curso com tranquilidade de sentar e conversar com EE para saber o que vamos fazer a mais para que esse aluno avance mais.

O relato das EE são o retrato da educação nas escolas, embora muito já tenha avançado ainda continuamos a esbarrar no fator "tempo" para planejar pois a demanda aumenta e os profissionais vão fazendo arranjos para que se possa ir trabalhando da melhor forma, tendo a certeza de que não é o ideal mas buscando cada dia qualificar esse processo.

Segundo a **Norma técnica n. 11 SEESP/GAB (Brasil, 2010)**, as atribuições dos professores com habilitação em Educação Especial são: (p.70)

- Elaborar, executar e avaliar o plano de AEE do aluno...
- Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos...
- Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis...
- Estabelecer a articulação com professores da sala de aula comum e demais profissionais...
- Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade...
- Desenvolver atividades próprias do AEE de acordo com as necessidades educacionais específicas...

Toda proposta de trabalho possui direcionamento estabelecido pelas normas que regem a Educação, ao encerrar essa temática é possível afirmar que diante das entrevistas foi possível perceber através dos relatos que o planejamento das professoras de Educação especial, possui uma grande relevância no processo de inclusão, desde a acolhida, o pensar cada um deles com propostas individualizadas e atendimentos que façam a diferença e oportunizado o pleno desenvolvimento e é claro esbarramos numa das dificuldade, o tempo.

7.3 Desafios da Alfabetização e Metodologias utilizadas pelas professoras de Educação Especial

Considerando nessa temática os Desafios da alfabetização e metodologias a questão feita foi: Na sua atuação enquanto EE, quais são as metodologias que você utiliza para mediar/ auxiliar nesse processo de alfabetização desses alunos?

Assim, coloca a EE1:

“Numa das escolas que trabalho eu tenho uma oficina semanalmente com uma hora de atendimento com alunos que seriam fora do público alvo da ed. Especial e sim da psicopedagogia, para fazer esse acompanhamento e para orientar a família, fazer reuniões com as mães para encaminhar para uma avaliação neuropediátrica, enfim realizar todos esses encaminhamentos.

Seguindo o relato sobre alfabetização, a EE2 declara que:

“Ninguém tem resposta, ninguém sabe como vai ser. Tem estudantes com DI que se alfabetizam antes de outros com dificuldade de aprendizagem ou com transtornos de aprendizagem, falando da dislexia. Isso não é uma regra. Esta segue falando que: “Não pode perder esperança, (...). O nosso papel ali é, principalmente falando no foco da alfabetização, como

educadores especiais a gente acompanha os professores de 1º, 2º e 3º, com esse foco é não desistir e tentar proporcionar uma maior variedade de atividades para que eles consigam”.

As ideias se complementam na fala da EE3, que explana:

“ (...) a gente no AAE legalmente falando a gente, nós não somos responsáveis pela alfabetização quem tem que alfabetizar é o professora alfabetizador mas, a gente tem alunos lá no quarto, quinto, sexto ano que não se alfabetizou e os professores desses anos não vão alfabetizar. (...) A gente faz esse papel para auxiliar que esses alunos não fiquem sem assistência e possam desenvolver essa habilidade de leitura e escrita”.

De acordo com a EE4:

“Olha a gente não alfabetiza, mas é assim desde meus 25 anos eu tenho trabalhado muito com alfabetização, desde o tempo da classe especial, assim eu sempre me preocupei muito com isso, principalmente nessa questão assim deles, muito pra vida, não alfabetização, ah eles tem que sair lendo e escrevendo e quantificando, não é isso. Mas minha preocupação, assim, eles saberem se identificar, do nome, de um dia eles poderem assinar, sabe. Eu sempre trabalhei muito com isso aí”.

Complementa a EE5, que o processo de alfabetização tanto para alunos com ou sem deficiência precisam ser estimulados desde a tenra infância de estímulos culturais que favoreçam a sua introdução ao mundo letrado.

Os relatos das EE sobre a alfabetização vem ao encontro do objetivo do aluno ir para escola, desenvolver habilidades para o exercício da cidadania e esse esbarra em dar significado ao código da leitura e escrita para que este possa inserir-se e dar conta desse contexto no cotidiano.

Para Soares(2003,p.65)

Uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina as “primeiras letras”, que domina as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever. Assim, a alfabetização, em seu sentido estrito, designa, na leitura a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e na escrita, a capacidade de decodificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.

A complexidade do processo de alfabetização é desde sempre um dos maiores desafios enfrentados pelos professores do ensino regular e também do EE pois, acontece de forma gradual mas não da mesma forma para todos os alunos.

Assim cita Oliveira:

Em termos pedagógicos, um dos objetivos que deve ser alcançado ao final da primeira etapa do ensino fundamental é o domínio da leitura, escrita e das operações básicas na matemática. A continuidade da escolarização com avanços nas séries seguintes, sem essas habilidades, interfere

significativamente no êxito do aluno, impossibilitando-o de progredir adequadamente nos conteúdos mais complexos. Dessa forma, o aluno que não tem esse domínio, independente da causa, necessita de acompanhamento pedagógico e ou psicopedagógico para aperfeiçoar sua alfabetização. (OLIVEIRA 2011, p.18)

É nessa busca para melhor oportunizar o educando não uma, mas a melhor forma para que aproprie-se e desenvolva as habilidades de decodificação do código da leitura e escrita que professores e EE planejam e buscam trabalhar conjuntamente, para que haja avanços e na sua plenitude, pois as lacunas deixadas serão reflexo no futuro. Assim, todas as EE entrevistadas relataram quais as práticas e recursos que utilizam para buscar o êxito nesse processo.

Quadro 4. Práticas e Recursos

EDUCADORAS ESPECIAIS	Práticas pedagógicas e recursos educacionais utilizados pelas professoras
EE1	Método das boquinhinhas, consciência fonética fonológica, reconhecimento de letras e sons, alfa e beto, Mescla entre tradicional e construtivista sempre levando em consideração o som para criança construir conceito de letras, sílabas, palavras, fonemas, grafemas.
EE2	Sugestão de leitura: Alfalettar - Magda Soares, Atividades que favoreçam os aspectos cognitivos, sócio afetivo e psicomotores.
EE3	Desenvolver a consciência fonológica, rimas, jogos que envolvam leitura de sílabas/palavras, word all e o life word, jogos específicos para atividades específicas, atividades lúdicas divertidas.
EE4	Jogos que promovam a interação com letras e números de forma lúdica, trabalhar com caderno favorecendo a organização, de aproveitar o momento para propiciar sempre algo mais ou complementar a atividade, produção de jogos de acordo com a necessidade do aluno.
EE5	Desenvolver a atenção e concentração, uso do alfabeto móvel, método fônico, estratégias para desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

Embora existam várias vertentes educacionais e inúmeras técnicas o importante é que seja considerado e se respeite a individualidade de cada um, pois cada um tem o seu ritmo de compreensão e aprendizagem.

Segundo Oliveira (2010 p.20):

A intenção é buscar nas várias possibilidades de análise científica, tanto

numa visão antropológica como numa visão comportamental, os recursos necessários a uma prática pedagógica mais consistente, respondente às necessidades do aluno. Conceber a finalidade da alfabetização enquanto processo emancipatório e promotor da cidadania é tão importante quanto conhecer como esse processo se dá a partir de repertórios existentes e daqueles necessários à sua aquisição. Muitos métodos, historicamente, mostraram-se adequados para diferentes aprendizes; nenhum deles, entretanto, foi eficaz, sempre, para todos.

Assim, percebemos que não existe uma única forma de aprender, e nem uma única forma de ensinar, o importante é conhecer o aluno e qual a melhor maneira de potencializar o seu desenvolvimento pleno no processo de aquisição da leitura e escrita.

No que diz respeito à utilização de jogos para promover o estímulo à aprendizagem pois, estes têm uma excelente função no desenvolvimento imaginário das pessoas, assim sendo, favorece a aproximação do real aos periféricos conectados. Como sugerem PINTO; GÓES. (2006)

Em seus jogos aumenta progressivamente a capacidade de apropriar-se do real, representá-lo e elaborar sobre ele. Ao mesmo tempo, a imaginação aí implicada traz uma liberdade cada vez maior frente aos determinantes situacionais, permitindo a transgressão e a superação de limites impostos pela realidade.

Pois, amplia a capacidade de percepção visual, motora e desenvolvimento imaginário e intelectual.

O aspecto lúdico, trazido à cena por jogos, tem sido um importante facilitador nesse contexto, uma vez que é capaz de promover, não só a aprendizagem, mas o desenvolvimento dos alunos na sua dimensão psicológica e cultural, preparando para um estado interior fértil, e desencadeando processos de socialização e comunicação (Santos & Cruz, 1997).

De acordo com Santos e Cruz, o trabalho do Educador Especial, complementa o processo de alfabetização, não se considera que "esses métodos" sozinhos resolverão o problema, principalmente quanto aos recursos de jogos, softwares. Eles possibilitam a socialização, que transforma a visão de mundo possibilitando novas interações, formulando novas hipóteses com a possibilidade de relação com suas vivências e conhecimentos.

7.4 Autonomia

Discorreremos também sobre a possibilidade da não alfabetização dos alunos com DI. Esta categoria irá tratar a respeito da Autonomia.

EE1, EE3, EE4 e EE5, relatam que se não há possibilidade efetiva de alfabetização estas promovem atividades que favoreçam o desenvolvimento para

adquirir habilidades de organização e autonomia para vida, como por exemplo: pegar ônibus, assinar documentos, saber seu endereço, percepções em relação a frio e calor, organizar seu ambiente, fazer seu próprio lanche, lavar louça, ou seja, tudo que envolva possibilidade de levar uma vida com maior autonomia possível, sempre respeitando sua faixa etária, nível de compreensão do sujeito.

A EE2, traz um exemplo de uma funcionária que embora não seja alfabetizada trabalha na cozinha da escola e desempenha sua função com excelência. Ela também relata sobre o que é uma de suas paixões - tecnologia assistiva que poderia facilitar a vida de muitas pessoas mas, não é acessível a todos pois essas ferramentas podem auxiliar o sujeito em diversas funções de sua rotina. Para Santana apud Radabaugh as tecnologias assistivas são fundamentais, se *“Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”*. (RADABAUGH, 1993)

Diante dos novos desafios e demandas educacionais ao longo dos anos, esse novo modelo educacional vem para que o professor possa diversificar e agregar ao seu fazer diário. E a Tecnologia Assistiva é um recurso que favorece o conhecimento além do quadro e sala de aula, assim BERSCH (2017, p.3,4) cita que a TA tem sua definição Conforme conceito proposto pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), da Secretaria de Direitos Humanos, da Presidência da República:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII, 2007)

É nesse fazer permanente de construção e reconstrução que tanto o professor de sala de aula de ensino regular, quanto o educador especial que vão ou deveriam agregar a sua prática fazendo uso do conhecimento e novidades tecnológicas que favoreçam ainda mais o desenvolvimento integral do aluno.

7.5 Família

Outra categoria relevante diz respeito à família na sua aceitação e parceria envolvendo a tríade, família x professor x escola. Nem sempre é fácil a aceitação da família em ter um filho com deficiência, muitas delas passam por crises pois, as famílias muitas vezes não se sentem preparadas, ou que não darão conta de suprir

as necessidades de uma criança, e assim como os professores dizem, não estamos preparados para o acolhimento e desafios que essa criança demandará ao longo de sua vida.

Nos, relata o EE1: “é um luto que essas famílias vivem e que nos casos onde são chamadas para que haja uma intervenção e avaliação de um neuropediatra para melhor avaliar a criança, elas resistem em buscar esse atendimento”.

Esse relato da EE 1, vem ao encontro com a fala da EE2 que diz atender todas as crianças independente de ter laudo ou não, pois o necessário é o estímulo que recebe desde a mais tenra idade que facilitará seu desenvolvimento, faz-se necessário que possamos ampliar nosso olhar não somente para a deficiência, mas sim para todo o contexto que se define. Para Martins (apud SILVA, 1988),

O nascimento de uma criança em situação de deficiência quase sempre leva os pais ao trauma emocional, fazendo com que cheguem ao desespero, com acusações mútuas de culpa e de hereditariedade, o que não lhes permite um raciocínio lógico para enfrentarem o problema e lutarem pela recuperação da criança.

Outro relato das Educadoras é sobre as parcerias que adotam com as famílias dos alunos com deficiência. Primeiro para conhecer a realidade de cada um e depois para juntos realizar o trabalho de socialização e interação com os professores e sociedade. Segundo elas, a participação e colaboração da família, “não é só importante, é imprescindível” para que haja uma maior compreensão sobre os apoios necessários para que juntos a família e escola possam trabalhar para ativar conjuntamente suas habilidades e potencialidade em prol da criança.

7.6 Barreiras Atitudinais

O processo inclusivo esbarra em um série de questões que dificultam o “estar” do aluno em sala de aula regular, seja pelo deslocamento até a escola, pela falta de acolhida dos professores, pela falta de políticas públicas que favoreçam sua entrada e permanência na escola, pela acessibilidade pois, ainda a maioria das escolas passam por esse processo de reforma que demora a sair do papel, por falta de tecnologia assistiva relevante (dispositivos assistivos, adaptativos e de reabilitação), todos esses são entraves que e no qual nos deparamos diariamente na prática do fazer pedagógico para com alunos com deficiência.

Ao abordar esse contexto as entrevistadas me permitiram visualizar o quão importante é não julgar o trabalho realizado pelas escolas e EE, pois o papel tudo aceita, mas a realidade essa muitas vezes é virar-se com o que lhe é disponível no

momento e busca dar sempre o seu melhor, pois muitas vezes esse é, se não o melhor mas, o único acolhimento dessa criança e sua família. Possibilitar as EE relatar seus feitos e desafios que se encontram nas escolas de ensino regular não foi para ouvir que não é possível incluir, mas que barreiras estão ali para serem vencidas, ou melhor ultrapassadas.

A EE1 fala que “a principal barreira, se deu a partir das políticas públicas de 2008, quando as dificuldades de aprendizagem e todos os transtornos de leitura e escrita ficaram fora do público alvo da educação especial”. A PNEEPEI restringiu o público alvo da educação especial, e nesse contexto pós pandêmico pode-se observar que a grande maioria dos alunos ainda não conseguem se virar sozinhos, muitos ficaram desassistidos por falta de recursos tecnológicos e acesso a informações.

Outro ponto importante para a discussão foi em relação ao fazer docente, frente a esses alunos e seu desenvolvimento, foi unânime que a educação no geral está em defasagem, devido a fatores externos como política pública que ofereça melhores condições de trabalho, disponha de recursos e investimentos que favoreçam intervenções que afetem positivamente o educando no despertar pela educação para todos os alunos independente de suas condições.

Como já temos plena consciência de que a educação por décadas vem pedindo socorro, por falta de prioridade por conta de nossos governantes e com o descaso com o profissionais, o período pandêmico só aflorou o que vinha sendo até então mascarado. É preciso, ficar claro que a defasagem escolar não é somente consequência da pandemia foi, sim uma nuvem que se dissipou e revelou as fragilidades do ensino, principalmente dos alunos das escolas públicas.

As barreiras existem, mas não podem se tornar "aceitáveis" é necessário que haja uma maior sensibilidade pois o município oferece o Programa de atendimento especializado municipal - PRAEM mas, devido à grande demanda existe a fila de espera e os atendimentos acabam por não acontecer com rapidez, o que dificulta o processo de aprendizagem.

“Então, assim, precisamos urgentemente de um profissional um neuropediatra para atender a demanda das escolas né, assim como psicólogas e fonoaudiólogas” relata EE1, tem crianças que ficam meses/ano a espera de uma avaliação. Esta sugere que seria ideal a descentralização onde cada bairro pudesse ter mais próximo de sua residência o atendimento especializado.

Pois, para muitas famílias, ter que levar seu filho até o centro já é uma

barreira, pois dependem de transporte e às vezes não possuem o valor da passagem, demanda tempo e a mobilidade nem sempre é favorável.

As barreiras segundo a EE2 se apresentam de diversas formas e a "resistência" ainda de muitos professores em aceitar o aluno incluído em sala de aula do ensino regular, infelizmente embora em menor número ainda é registrado nas escolas (essa percepção, foi de todas as professoras em todas as escolas) pois, esse atrapalha o bom andamento da turma e demanda do professor um pensar e fazer diferente para que esse aluno desenvolva suas habilidades.

De acordo com a EE3 esta relata que 2022 a principal barreira foi o tempo que eles ficaram afastados da escola, pois foram dois anos complicadíssimos, eles perderam a estimulação, muitos nem tiveram acesso aos conteúdos disponibilizados pela escola, muitos sem acesso a internet. Os professores por sua vez se desesperaram pois, aumentou no geral a defasagem escolar. Esta comentou que não podia ser vista pelos professores pois, todos tinham alunos que precisavam ser avaliados por ela. Sua sugestão aos professores foi que tivessem paciência, até as crianças poderem readaptar-se ao contexto sala de aula presencial e novamente passar pelo processo de retomada de estudos e criar consciência fonológica e potencializarem suas habilidades.

O relato da EE4, foi de que além de todas essas barreiras que já sabemos que existem o fator "tempo e descaso da família", dificultam ainda mais o processo, pois assim como a escola não conseguem dar conta de tudo, a família precisa assumir seu papel de cuidar e zelar pelo bem estar da criança, sair da zona de conforto que nem sempre lhe é favorável e correr atrás desses atendimentos. Dentre muitos relatos que a mesma fez, essa ainda é uma realidade nas escolas.

"Por exemplo, a gente tem um aluno que entrou na escola esse ano, ele não tem diagnóstico, mas tu vê que ele é DI. Por muita insistência, a família levou ele numa consulta no PSF. O médico encaminhou para vários outros especialistas, foi encaminhado também para o PRAEM para outras avaliações, e a família parou aí, entendeu? (...) Eu estou fazendo meu trabalho, né. To insistindo".

E, infelizmente, esse não é um caso isolado que acontece somente nesta escola, de forma alguma compete a nós julgar tais atitudes pois bem sabemos que estas se remetem ao contexto social no qual estão inseridos e uma série de outros fatores que viemos discutindo ao longo do texto.

Não existe, infelizmente, uma única barreira que dificulte a acessibilidade, a falta de tecnologia assistiva (dispositivos assistivos, adaptativos e de reabilitação) e

o fator humano dificultam ainda mais o processo inclusivo. Embora muito tenha avançado, ainda precisamos caminhar para que todos tenham seu direito de estar, permanecer no contexto educacional de forma aprazível onde sua condição não seja empecilho para o desenvolvimento de suas habilidades.

8 - Considerações finais

Ao término dessa discussão, que na verdade, é só mais um início de uma longa trajetória de conhecimento para enfim poder atuar na área da educação especial, posso perceber que existe um longo caminho a percorrer e esse apesar do avanço de anos ainda precisamos continuar vencendo as barreiras e nos fortalecer em unidade na prática do ensino colaborativo para podermos avançar, dar maior significado e apoios necessário para desenvolver as habilidades necessárias do aluno público alvo da educação especial.

Conforme os objetivos estabelecidos que eram:

- Conhecer a proposta de inclusão na rede regular de ensino municipal vivenciado no cotidiano escolar de alunos DI;
- Compreender o processo de aprendizagem do aluno com deficiência Intelectual na etapa de alfabetização e letramento.
- Identificar os processos educacionais relacionados à leitura e escrita realizados por professores da educação especial com vista a autonomia do aluno com DI.

Acredito ter tido boas respostas na pesquisa realizada com as EE, foi muito além de uma mera entrevista, foram momentos que pude vivenciar de perto através de suas falas. Pois, apesar de todas as barreiras, o brilho nos olhos de cada uma delas mostrou que sim, é possível fazer a diferença e promover apoios que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem.

A inclusão não é apenas abrir as portas de uma escola, é proporcionar o direito estabelecido na constituição que todos têm direito a escola pública e de qualidade. As famílias precisam sentir segurança ao deixar seus filhos na escola para que estes possam se desenvolver através de estímulos e apoio necessários para o pleno desenvolvimento.

“Ele teve espaço para brincar, ele estava feliz, ele tinha uma intencionalidade. Não era aquilo que alguém largou alguma coisa para ele fazer sozinho, só para fazer passar o tempo, era significativo”.

“Acho que na ed. especial, é impossível ser EE sem passar pelo coração. Parece uma coisa (...), assim, muito boba, muito simples, mas assim, o

que a gente aprende com eles? O que a gente aprende, até de humildade não vou chorar, quando te falam que a gente prepara uma coisa que a gente acha que vai arrasar, e um aluno autista, que são os mais sinceros possíveis, olham e falam que odiaram. É, não subestimar, também a capacidade deles". (EE2)

Ainda destaco que foi uma oportunidade única de conhecimento, reflexão e gratidão por ter tido essa oportunidade de conhecer diversos contextos escolares e diversas crianças onde cada um é único com suas limitações, mas acima de tudo, cada um tem seu tempo e todos independente de qualquer coisa podem aprender.

9 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Título original: L'Analyse de contenu. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-decontec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 04 de junho de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 julho 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular - BNCC 20 Dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DE CARLO, M. R. P. Se essa casa fosse nossa - Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 156p, 2001.

FERREIRO. Emilia. Psicogênese da língua escrita / Emilia Ferreiro e Ana Teberosky; trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIGUEIREDO, Séfora Lima de; Silva, Edil Ferreira da - **Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)** - Psicologia: Ciência e Profissão 2022 v. 42, e230191, 1-14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/JGSqGrJJMtPQHcF97NB3Tzg/?format=pdf&lang=pt> – Acessado em: 07 de set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

GEPEEDI. Castro. Sabrina, Grupo de estudo e pesquisa em educação especial e deficiência intelectual. Santa Maria, 2022.

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: *Henri Wallon – Psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000

MALHEIROS, Cícera A. Lima; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sala de Recursos Multifuncionais: Formação, Organização e Avaliação/** Cícera A. Lima Malheiros; Enicéia Gonçalves Mendes 1ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

MARQUES, L. P. **Reações familiares diante da criança em situação de deficiência.** Educ. Form., [S. l.], v. 4, n. 12, p. 67–81, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i12.912. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/912>. Acesso em: 9 jan. 2023.

MATTOS, CLG., CASTRO, PA., (orgs.) Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Available from SciELO Books.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escola: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCAR, 2018.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, 2009.

OLIVEIRA, Glaucimara Pires. Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual : ensino de leitura em salas de recursos. 2010. 204 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, n.1, p. 65-74, 1994.

PAULINO, Vanessa Cristina; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Mediação pedagógica para o aluno com cegueira: possibilidades do coensino e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 188p. 16 x 23 cm.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual / Márcia Denise Pletsch. – Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PEREIRA, Rodrigo Roncato. O Papel da variação do número de cópias genômicas no fenótipo clínico de deficiência intelectual em uma coorte retrospectiva da rede pública de saúde do Estado de Goiás. 2014. 118 f. Tese (Doutorado em Biologia) - Programa de Pós-graduação em Biologia (ICB) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

PINTO, G. U.; GÓES, M.C.R Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DvH5CGT7Fr3MNpn5nhN9dsN/?lang=pt> (Acesso em 15/11/2021)

BERSCH, Rita. Introdução a tecnologia Assistiva https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf - Porto Alegre/RS 2017. (Acesso em 01/02/2023)

SANTOS, S. M. P., & Cruz, D. R. M. (1997). O lúdico na formação do educador. In Santos, S. M .P.(Org.). O lúdico na formação do educador (pp. 11-18). Petrópolis, RJ: Vozes. 5ª edição.

SANTOS, TATIANE DOS SANTOS, Alfabetização e letramento de estudantes com síndrome de Down: Indicações a partir da percepção de professores sobre a vivência de estudantes em uso do software alfabetização fônica computadorizada. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, 2019.

SCHALOCK, R.L. LUCKASSON, R. y TASSÉ, M.J Discapacidad Intelectual - Definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos. 12ª ed. AAIDD. Hogrefe TEA Ediciones: 2021.

SZYMANSKI, H. Entrevista na pesquisa em educação: práticas reflexivas. Orgs: Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini. – Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

RADABAUGH, M. P. Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities- A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Março 1993. Disponível em Acesso em 04 dez. 2007.

SOARES, Magda. Alfabetrar: Toda criança aprende a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. Pesquisa em Educação: a Observação/ Heraldo Marelím Viana. – Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

10 APÊNDICE

Perguntas para entrevista semiestruturada

1. Como você vê o processo de inclusão dos alunos com DI, na inserção de sala de aula?
2. Diante dos desafios da alfabetização, você considera que a sala de aula de ensino regular e professores estão preparados para esse desafio?
3. Se você respondeu “sim”, na questão anterior. Quais as práticas e projetos existem para que haja o envolvimento da comunidade escolar no processo inclusivo dos DI e a possibilidade de desenvolvimento integral? Caso tenha respondido “não”, como pode ajudar para que esse processo se desenvolva?
4. Quais fatores/barreiras, você acredita dificultarem o processo de alfabetização e quais habilidades precisam ser desenvolvidas para acontecer a alfabetização?
5. Qual a sua atuação e metodologias utilizadas para auxiliar e mediar o processo de alfabetização dos alunos com DI, no contexto de sala de aula?
6. Sabemos que existe a possibilidade de não alfabetização de sujeitos com DI, qual a sua posição frente a essa realidade?