



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA - PPEB

RAISSA CARVALHO DINIZ

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: ESTADO DO CONHECIMENTO (2010-2020)

BELÉM-PA
2023

RAISSA CARVALHO DINIZ

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: ESTADO DO CONHECIMENTO (2010-2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientadora: Prof.^a Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita.

**BELÉM-PA
2023**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com
ISBDSistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)**

D585a Diniz, Raissa Carvalho.
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ESTADO DO
CONHECIMENTO (2010-2020) / Raissa Carvalho Diniz. — 2023.
111 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2023.

1. Alfabetização e Letramento. 2. Inclusão Escolar.
3. Deficiência Intelectual. I. Título.

CDD 371.9046

RAISSA CARVALHO DINIZ

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: ESTADO DO CONHECIMENTO (2010-2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientadora: Prof.^a Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita.

Data da defesa: 05/04/2023

BANCA DE AVALIAÇÃO

Prof.^a Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

Prof.^a Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo (Examinador Interno)
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

Prof.^a Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva (Examinador Externo)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc/UFMS

DEDICATÓRIA

Consagro a Deus essa dissertação
A minha família
Ao Antônio Gregório Diniz Cardoso

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por sua infinita misericórdia, me sustentando e conduzindo durante todo este período, decorrido uma pandemia, é um privilégio estarmos vivos, com saúde e poder persistir na caminhada. Toda honra e glória sejam dadas a Ele.

Agradeço imensamente aos meus pais, Elizabeth Carvalho Diniz e Raimundo Nonato Leitão Diniz porque suas orações me sustentam, além de todo amor, dedicação e por todo esforço dispensado para oferecer condições para concretização dessa conquista, vocês me dão forças para insistir e persistir.

Ao meu irmão Ruan Carvalho Diniz por todo apoio e incentivo dispensado, apesar da distância física que nos separa atualmente, é meu único e estimado irmão.

Ao meu amado filho, Antônio Gregório Diniz Cardoso, que nasceu no percurso desta dissertação. Você é meu grande amor, se fez minha inspiração, incentivo e força diária. Tudo que faço é por você, te amo infinitamente filho.

Ao meu companheiro Bruno Kelvin Cardoso Machado, um homem de sorriso largo e coração maravilhoso com quem escolhi compartilhar minha vida, obrigada por acreditar no meu potencial, por todo apoio, incentivo e especialmente pela compreensão de minhas ausências durante este processo, essa é uma das muitas conquistas que pretendo vivenciar junto com você e o nosso Antônio.

A minha orientadora, Prof.^a Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita, acredito que Deus sempre coloca pessoas que possam te ajudar a enfrentar todas as dificuldades que a vida impõe, não tenho dúvidas de que a senhora é uma dessas pessoas, sem seu apoio, incentivo, persistência, paciência e compreensão eu jamais teria conseguido, saiba que a tenho como referência enquanto professora competente e humana, comprometida com o que faz, gratidão por contribuir sobremaneira para minha formação pessoal e acadêmica.

Ao professor Genylton Odilon Rêgo da Rocha, quem primeiramente me oportunizou participar de um grupo de pesquisa, permitindo-me vivenciar o contato com o ensino, a pesquisa e a extensão, obrigada por todo aprendizado compartilhado e afeto.

À amiga/irmã Jessica Nunes, que continuamente me apoiou e incentivou para entrar no curso de mestrado, inclusive custeando o valor da inscrição para o processo seletivo, pois na ocasião não tinha os recursos necessários, por emprestar seu computador, compartilhar sua internet, enfim, sempre disposta a me ajudar nesse decurso, obrigada pelos sorrisos, ombro amigo, brejas da vida e por nossas conversas, sejam elas sobre a UFPa ou sobre nossa vida pessoal.

Às minhas amigas Jéssica Glislayne de Souza Cunha e Ana Paula Santos as quais sempre me incentivaram e me confortaram em ocasiões de preocupações e angústias, vocês são as irmãs que a vida me deu, obrigada pela parceria sempre.

A minha tia Maria Jacenita Vieira de Carvalho, sempre que possível se fez presente, continuamente me oferecendo palavras de incentivo e torcendo por mim.

A Maria Machado Cardoso por abrir as portas de sua casa em Tucuruí, me receber com afeto, respeito, cuidado e especialmente por ser uma bisavó presente e fazendo o que está ao seu alcance para ajudar tanto a mim quanto ao Antônio nos afazeres diários.

A Valdirene Silva e Silva que durante minha licença maternidade se dedicou a cuidar do meu filho enquanto eu estava empenhada em concluir essa pesquisa; também não posso deixar de agradecer a Patriane Cardoso da Silva que passou a tomar conta do meu bebê para que eu pudesse retornar ao trabalho, sou extremamente grata pelo apoio, cuidado e carinho com o Antônio, vocês foram imprescindíveis.

Aos meus amados familiares que deixaram este plano e estão junto ao Pai, dedico essa dissertação em memória de meus avós maternos, Maria Cecília Vieira de Carvalho e José Rodrigues de Carvalho, aos meus avós paternos Marlene Leitão Diniz e Álvaro dos Santos Diniz; ao meu padrinho Marnio Carvalho Silva, a minha madrinha Eleusa Suely Alves de Azevedo e ao meu tio Manoel do Nascimento Sobrinho, porque a história de vocês me permitiu ensinamentos significativos, vocês estão presentes em minhas lembranças e orações.

A Universidade do Estado do Pará - Campus XIII – Tucuruí, tenho muito orgulho de fazer parte da equipe UEPA, lugar que me proporciona experiência e aprendizado diário com o ensino superior, agradeço em particular as professoras Maria da Conceição Pereira Bugarim e Natalia Karina Nascimento da Silva mediante o suporte significativo.

A banca de qualificação composta pela professora Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva e ao professor Dr. Leandro Passarinho Reis Júnior pelas orientações e direcionamentos para o prosseguimento desta pesquisa.

A banca de defesa composta pela professora Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva, e pela professora Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo por suas valiosas contribuições e sugestões para o aperfeiçoamento desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA) pelo comprometimento profissional com a educação.

À CAPES, pela concessão da bolsa que me possibilitou suporte financeiro significativo durante o curso.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- ANA**- Avaliação Nacional da Alfabetização
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- DH** - Direitos Humanos
- DUDH** - Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- INCLUDERE**- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- NUSP** – Núcleo Setorial de Planejamento
- OMS** - Organização Mundial da Saúde
- PEI** - Plano Educacional Individualizado
- PMALFA**- Programa Mais Alfabetização
- PNA** - Política Nacional de Alfabetização
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PNEE** - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
- PPEB** - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
- PPP** - Projeto político pedagógico
- PSS** - Processo Seletivo Simplificado
- SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEDUC-PA** - Secretaria de Educação do Pará
- SEMEC** - Secretaria Municipal de Educação de Belém
- SRM** - Sala de Recursos Multifuncionais
- TEA** - Transtorno do espectro autista
- UFPA** - Universidade Federal do Pará
- ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS

TABELA I: Quantitativo de matrículas por tipo de deficiência no Brasil

18

LISTA DE QUADROS

QUADRO I: Descritores utilizados para levantamento na plataforma CAPES	27
QUADRO II: Critérios para inclusão ou exclusão das produções encontradas	29
QUADRO III: Quantitativo de teses e dissertações localizadas na plataforma CAPES	30
QUADRO IV: Indicador de Alfabetismo Funcional no Brasil	53
QUADRO V: Sistematização dos processos de alfabetização	57
QUADRO VI: Técnica da observação combinada a um conjunto de instrumentos	78
QUADRO VII: Aporte teórico recorrente no que tange a inclusão escolar encontrado nas pesquisas no período de 2010 a 2020	85
QUADRO VIII: Aporte teórico recorrente no que tange a deficiência Intelectual encontrado nas pesquisas no período de 2010 a 2020	87
QUADRO IX: Aporte teórico recorrente no que tange a alfabetização e letramento encontrado nas pesquisas no período de 2010 a 2020	89

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I: Distribuição das produções por nível acadêmico	67
GRÁFICO II: Distribuição das produções por gênero dos pesquisadores	68
GRÁFICO III: Distribuição das produções por região geográfica brasileira	68
GRÁFICO IV: Distribuição das produções por ano de defesa	70
GRÁFICO V: Agrupamento dos objetivos das pesquisas	71
GRÁFICO VI: Detalhamento das abordagens utilizadas nas pesquisas	72
GRÁFICO VII: Detalhamento das técnicas utilizadas nas pesquisas	73
GRÁFICO VIII: Detalhamento dos instrumentos utilizados nas pesquisas	74
GRÁFICO IX: Detalhamento da faixa etária dos sujeitos pesquisados	79
GRÁFICO X: Detalhamento do nível de ensino selecionado nas pesquisas	79
GRÁFICO XI: Detalhamento das redes de ensino selecionadas nas pesquisas	80
GRÁFICO XII: Detalhamento do tipo de análise selecionada nas pesquisas	81
GRÁFICO XIII: Abordagens sobre alfabetização e letramento nas pesquisas	90

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM I: Tipos de refinamentos elegidos e opções selecionadas	28
IMAGEM II: Distribuição de dissertações nos estados brasileiros entre o período de 2010 a 2020	69
IMAGEM III: Distribuição de teses nos estados brasileiros entre o período de 2010 a 2020	70

RESUMO

Discutir sobre o processo de alfabetização e letramento destinado aos alunos público-alvo da educação especial configura-se como uma demanda premente, considerando o vasto quantitativo de alunos matriculados em instituições públicas brasileiras, neste sentido, alicerçamos o debate da inclusão escolar no campo da luta pelos direitos humanos numa tentativa de repensarmos a escola e suas funções para oferecer além do acesso, a participação e permanência assegurando formação integral dos alunos enquanto sujeitos. Dessa maneira, definimos como objeto de investigação: “O estado do conhecimento acerca da alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual em dissertações e teses produzidas entre 2010 e 2020”. Para este intento, definimos como problema de investigação: O que revelam as teses e dissertações sobre alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual disponíveis na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) produzidas no período de 2010 a 2020? Este problema se desdobra em duas questões norteadoras: 1. De que forma as pesquisas sobre alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual são abordadas nas teses e dissertações disponíveis na plataforma CAPES produzidas no período de 2010 a 2020? 2. Quais pressupostos teóricos fundamentam as teses e dissertações sobre alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual disponíveis na plataforma CAPES produzidas no período de 2010 a 2020? Para tanto, esta pesquisa tem como objetivo geral: Construir o estado do conhecimento acerca da alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual em teses e dissertações disponíveis na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) produzidas no período de 2010 a 2020. Para este intento, esta dissertação se delinea a partir de uma abordagem qualitativa, bibliográfica do tipo estado do conhecimento e como técnica para análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo. Foram selecionadas 26 pesquisas, sendo vinte dissertações e seis teses oriundas de diferentes programas de pós-graduação do país. Como resultado identificamos que as investigações foram desenvolvidas predominantemente por meio de pesquisa de campo, com o uso da técnica da observação combinada com o uso de instrumentos como diários de campo, registros fotográficos, mas também de protocolos de avaliação. Em relação aos pressupostos que fundamentam a pesquisa, identificamos diferentes referências para cada uma das seguintes categorias: a) alfabetização e letramento: Ferreiro (2010); Ferreiro e Teberosky (1991); Rojo (2009); Soares (2001); Tfouni (1988); Mortatti (2013); Vigotsky (1998); Capovilla e Capovilla (2000) e Morais (2004); b) deficiência intelectual: DSM-V (1995); AAIDD (2012); Pletsch (2013) e Vigotsky (1997); inclusão escolar: Omote (2001); Jannuzzi (1992); Mazzotta (2005); Mantoan (2006); Góes (2013); Mendes (2006); Oliveira (2002); Kassir (2004). Diante dos resultados conclui-se que a discussão sobre alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva vem ganhando uma dimensão mais assentada em referenciais histórico-culturais, algumas vezes articulados a perspectivas cognitivistas, mas destaca-se também a presença de bases fonológicas e clínicas na definição de alfabetização e de deficiência intelectual, respectivamente. A educação inclusiva, e mais especificamente a inclusão escolar, no conjunto das pesquisas, se constituiu mais como um lugar de demarcação da educação especial pela presença do aluno com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Inclusão Escolar. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

Discussing the process of literacy and literacy aimed at the target audience of special education is a pressing demand, considering the vast number of students enrolled in Brazilian public institutions, in this sense, we base the debate on school inclusion in the field of struggle for human rights in an attempt to rethink the school and its functions to offer, in addition to access, participation and permanence, ensuring the integral formation of students as subjects. In this way, we defined as an object of investigation: “The state of knowledge about literacy and literacy of students with intellectual disabilities in dissertations and theses produced between 2010 and 2020”. For this purpose, we defined as a research problem: ¿What do theses and dissertations on literacy and literacy of students with intellectual disabilities available on the platform of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) produced in the period from 2010 to 2020 reveal? This problem unfolds into two guiding questions: 1. How are researches on literacy and literacy of students with intellectual disabilities addressed in theses and dissertations available on the CAPES platform produced in the period from 2010 to 2020? 2. What theoretical assumptions underlie the theses and dissertations on literacy and literacy of students with intellectual disabilities available on the CAPES platform produced in the period from 2010 to 2020? For this purpose, this dissertation is outlined from a qualitative, bibliographic approach of the state of knowledge type and as a technique for data analysis we use content analysis. Twenty-six studies were selected, including twenty dissertations and six theses from different graduate programs in the country. As a result, we identified that the investigations were developed predominantly through field research, using the observation technique combined with the use of instruments such as field diaries, photographic records, but also evaluation protocols. Regarding the assumptions that underlie the research, we identified different references for each of the following categories: a) literacy and literacy: Ferreiro (2010); Blacksmith and Teberosky (1991); Red (2009); Soares (2001); Tfouni (1988); Mortatti (2013); Vygotsky (1998); Capovilla and Capovilla (2000) and Morais (2004); b) intellectual disability: DSM-V (1995); AAIDD (2012); Pletsch (2013) and Vygotsky (1997); school inclusion: Omote (2001); Jannuzzi (1992); Mazzotta (2005); Mantoan (2006); Goes (2013); Mendes (2006); Oliveira (2002); Kassar (2004). In view of the results, it is concluded that the discussion on literacy and literacy of students with intellectual disabilities in the context of inclusive education has been gaining a dimension more based on historical and cultural references, sometimes articulated to cognitive perspectives, but also the presence of phonological and clinical bases in the definition of literacy and intellectual disability, respectively. Inclusive education, and more specifically school inclusion, in the set of researches, was constituted more as a place of demarcation of special education by the presence of students with intellectual disabilities.

KeyWords: Literacy and Literacy. School inclusion. Intellectual Disability.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Preâmbulo: tema e objeto de pesquisa.....	15
1.2 Problematizações no campo de investigação.....	20
1.3 O percurso metodológico da pesquisa.....	24
1.4 Percurso de coleta e análise dos dados.....	27
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR - DEMARCANDO CONCEITOS.....	33
2.1 Inclusão Escolar.....	33
2.2 Deficiência Intelectual.....	43
2.3 Alfabetização e Letramento.....	53
3 O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PERÍODO DE 2010 A 2020 NO BRASIL.....	67
3.1 Aspectos de Contextualização.....	67
3.2 Aportes Metodológicos.....	71
3.3 Aportes Teóricos.....	83
3.3.1 Eixo teórico analítico: inclusão escolar.....	84
3.3.2 Eixo teórico analítico: deficiência intelectual.....	87
3.3.3 Eixo teórico analítico: alfabetização e letramento.....	89
4 CONCLUSÃO.....	93
REFERÊNCIAS.....	95
REFERÊNCIAS DE TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS NA PESQUISA.....	103
APÊNDICE.....	105

1INTRODUÇÃO

Essa seção tem como objetivo apresentar os caminhos percorridos para delimitar minha relação com o tema, objeto de pesquisa, problema e objetivos, além de manifestar o percurso metodológico adotado para esta investigação.

1.1 Preâmbulo: tema e objeto de pesquisa

As razões para escolha deste tema de pesquisa justificam-se baseada na trajetória da pesquisadora, do seu envolvimento e percurso. A temática da educação especial atravessou minha formação acadêmica e profissional desde 2012 quando exercia a função de bolsista de iniciação à docência no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE), coordenado pelo Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha. Neste, participei do projeto “Formação de Professores para uma Escola Inclusiva: Ações Colaborativas entre o Ensino Superior e a Educação Básica em Municípios Paraenses” e na condição de bolsista tive a possibilidade de vivenciar o contato direto com escolas públicas localizadas no município de Belém e com alunos com deficiência.

Neste contexto de aproximação com a escola e com os alunos, diversos fatores me chamavam atenção durante o acompanhamento das turmas, dentre eles destaco o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. E foi a partir desse olhar mais atento direcionado para os alunos público-alvo da educação especial que motivaram o desenvolvimento do meu trabalho de conclusão do curso de graduação.

Este tinha o objetivo de analisar as práticas pedagógicas de uma professora durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que ocorria na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) destinadas para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com baixa visão. No decorrer deste estudo de caso que me propus a desenvolver, os dados apontaram alguns entraves que estavam influenciando diretamente na qualidade das intervenções, tais como: fragilidades no que tange o trabalho colaborativo entre professores da sala regular e da SRM, o que acarretava num currículo que não reconhecia as reais necessidades dos alunos e não se adequava conforme as potencialidades, rejeições e dificuldades, neste sentido, ressaltai a relevância da formação continuada para os professores com o intuito de organizar seu planejamento considerando tais aspectos e articulando o trabalho com professores da sala regular.

Dando prosseguimento aos estudos da graduação, mantive o foco sobre essa temática e fiz duas especializações, a primeira em Psicopedagogia, onde desenvolvi um

artigo bibliográfico intitulado: Contribuições do Psicopedagogo no Atendimento Educacional Especializado; a segunda especialização foi em Educação Especial com Ênfase em Educação Inclusiva, nesta elaborei um artigo bibliográfico sobre Estratégias Pedagógicas para alunos com baixa visão/cegueira, ambas no período de 2018 a 2019, além disso, também busquei aperfeiçoamento através de cursos como de Libras e Braille por compreender a relevância da formação continuada para garantir aos alunos acesso aos conteúdos e conhecimentos historicamente elaborados.

A temática alfabetização e letramento se aproximaram da minha trajetória no ano de 2018, nesta ocasião fui classificada num Processo Seletivo Simplificado (PSS) da Secretaria de Educação do Pará (SEDUC-PA) para trabalhar no Programa Mais Alfabetização (PMALFA) assumindo papel de assistente de alfabetização nas turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Este programa foi elaborado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 e foi pensado como estratégia do Ministério da Educação (MEC) considerando os dados obtidos da última Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) a qual, apontou uma quantidade significativa de crianças em níveis insuficientes de alfabetização em leitura, escrita e matemática no final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2019, p. 10), assim, o PMALF tinha como objetivo fortalecer as unidades escolares, preferencialmente nos 1º e 2º anos do ensino fundamental na expectativa de reverter esse cenário.

Com a possibilidade de permanecer no PMALFA, ao adentrar no processo de seleção do mestrado no final do ano de 2019, tinha pretensão de desenvolver uma pesquisa que objetivasse analisar as implicações deste programa na orientação e organização dos conhecimentos disponibilizados para os alunos com deficiência matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental, no entanto, não continuei no programa e ademais o site do MEC não disponibiliza dados específicos sobre o desempenho dos alunos com deficiência nesta avaliação, o que inviabilizou o prosseguimento desta proposta de pesquisa, assim, foi fundamental alterar meu objeto e pensar numa nova proposta de investigação para o curso.

Pensei em continuar transitando entre o campo da educação especial e o campo da avaliação, em particular, com as avaliações em larga escala específicas para alfabetização, neste caso, queria analisar o desempenho dos alunos com deficiência na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) no município de Belém. Na busca de pistas sobre esse possível objeto, solicitei dados referentes ao desempenho dos alunos junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) no Centro de Referência em Inclusão Educacional

Gabriel Lima Mendes, contudo, esbarrei novamente na situação de que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) retornou informando que não disponibiliza dados específicos sobre o desempenho dos alunos com deficiência.

Apesar da negativa, pensei em desenvolver um estudo de caso a fim de acompanhar a realização desta avaliação em larga escala em uma escola estadual ou municipal de Belém, porém, no ano de 2020 fomos acometidos por uma pandemia, o COVID-19, o que demandou repensar possibilidades de pesquisa que respeitassem as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), neste contexto essa proposta de pesquisa também não seria exequível.

A partir desta dinâmica foi necessário aproximar escolhas de temáticas iniciais, que estivessem alinhadas a linha de pesquisa de Currículo e aos temas de discussões do grupo de estudos INCLUDERE, neste sentido, fiz a opção de discutir sobre alfabetização e letramento na educação especial, considerando minha aproximação profissional e pela compreensão da relevância deste tema, assim, mantive o foco nesta discussão e **meu tema de pesquisa é: Alfabetização e Letramento na Educação Especial.**

Com o intuito de aproximação com o tema, realizei um levantamento bibliográfico para identificar as produções disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), optei por este banco de dados como principal fonte para coleta de dados por compreender seu reconhecimento nacional e por aglomerar um conjunto de pesquisas de mestrado e doutorado defendidas no país.

Precisei delimitar um recorte temporal, o período selecionado envolve o ano de 2010 até 2020 e justifico esse delineamento considerando a promulgação no ano de 2008 da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), apreciada enquanto um marco na discussão da educação especial e inclusiva, decorridos dois anos após a sua promulgação torna-se pertinente investigar de que forma as pesquisas em educação vem discutindo o processo de alfabetização e letramento para os alunos com deficiência.

A partir desta seleção, precisei também delimitar o tipo de deficiência, dentre o conjunto existente, fiz a opção de discutir sobre a deficiência intelectual, vez que, este

público se constitui como mais presente nas instituições escolares brasileiras¹, conforme evidencia a tabela a seguir:

TABELA I: Quantitativo de matrículas por tipo de deficiência no Brasil

Região	Total PAEE	Cegueira	Baixa visão	Surdez	DA	Surdo-cegueira	Deficiência física	Deficiência intelectual	DMúlt	Autismo	AH/SD
Centro-Oeste	98864	636	5061	1682	3859	43	12213	70924	8048	12098	3236
Nordeste	352573	2031	28571	7814	10832	215	36339	237596	20009	58520	4599
Norte	117487	852	10151	2822	5049	62	15164	74358	8480	18963	2587
Sudeste	449539	2898	22305	8877	13497	147	66014	293449	34976	56029	37287
Sul	232504	1060	11240	3510	6031	106	21683	169522	14338	32378	6650
Total	1250967	7477	77328	24705	39268	573	151413	845849	85851	177988	54359

Fonte: Micro dados do Censo Escolar (INEP, 2019). PAEE: Público-alvo da Educação Especial; DA: Deficiência Auditiva; DMúlt.: Deficiência Múltipla; AH/SD: Altas Habilidades/Superdotação.

Fonte: Rebelo; Silva, 2022.

Ademais, me aproximei significativamente desta discussão a partir das sessões de estudo realizadas no grupo de pesquisa e identificando fragilidades nos aprofundamentos teóricos e metodológicos deste campo², fazendo-se oportuno este debate.

Com o estabelecimento destas escolhas, dei início a coleta de dados na plataforma CAPES e para esta consulta selecionei os seguintes descritores: Alfabetização e alunos com deficiência; Alfabetização e deficiência intelectual; Alfabetização e deficiência mental³ e Letramento e inclusão.

Para cada descritor localizei um alto quantitativo de pesquisas⁴, em virtude disso, foi fundamental a combinação dos descritores juntamente com a seleção de filtros para localizar as investigações que atendessem ao meu tema de pesquisa, os quais foram: Tipo de produção: mestrado e doutorado; Período: 2010 a 2020; Grande área do conhecimento:

¹ As autoras Rebelo; Silva (2022) sintetizaram os microdados disponibilizados pelo Censo Escolar (INEP, 2019), os quais apontaram que o maior quantitativo de matrícula entre os alunos público-alvo da educação especial é de alunos com deficiência intelectual contabilizando um total de 845.849 alunos o que corresponde a 67,6%, representando assim a maior porcentagem de matrículas no país.

² Me debruçarei sobre este assunto nas próximas seções.

³ Desde 2004 houve a mudança terminológica para o uso do termo deficiência intelectual em substituição ao termo deficiência mental (BORASCHI, 2013; LEONAT, 2007; SASSAKI, 2002), no entanto, algumas pesquisas ainda adotam essa nomenclatura.

⁴ Farei o detalhamento sobre este assunto na seção metodológica.

ciências humanas; Área de concentração: educação e Área do conhecimento: educação e educação especial, em cada descritor selecionei estes refinamentos para busca.

Após estes refinamentos, o próximo passo se constituiu na seleção dos materiais que iriam compor minha análise, inicialmente foi necessário realizar a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, para identificar aqueles que tivessem como objetivo discutir sobre a alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual.

Dentre as produções encontradas neste levantamento na plataforma CAPES, uma tese intitulada: “Deficiência intelectual e práticas pedagógicas de alfabetização e letramento: um estudo de teses e dissertações”, me chamou atenção, pois, apresentou em seu título semelhanças com minha intenção de investigação.

A autora se chama Juliessa Ricce e sua tese foi defendida em 2019 na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho na faculdade de Ciências e Letras no campus de Araraquarano estado de São Paulo. A partir da leitura da obra, consegui identificar diferenças entre as propostas de pesquisa, primeiramente Ricce (2019) tem como objetivo geral: “identificar e analisar teses e dissertações que constam no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a respeito da Adaptação Curricular e Deficiência Intelectual no Contexto da Educação Inclusiva, referentes ao período de 1998 a 2013” (RICCE, 2019).

Ademais, a autora tem como problema de pesquisa: “O que revelam as Teses e Dissertações a respeito da Adaptação Curricular voltada para o aluno com Deficiência Intelectual diante do contexto da Educação Inclusiva?” (RICCE, 2019), e deste mapeamento elegeu nove dissertações e uma tese, realizando sua análise a partir de cunho descritivo, neste sentido, a discussão sobre alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual não foram objeto principal de análise da autora.

Assim, na intenção de assegurar atenção para aspectos políticos e sociais, a pesquisa que me proponho a desenvolver garante relevância social, pois visa investigar aspectos relacionados ao processo de alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual, fomentando a discussão sobre o direito e acesso de todos os alunos a uma escola e a uma educação de qualidade, colaborando com o debate da inclusão dos alunos público alvo da educação especial e incitando problematizações para os profissionais da educação sobre essa temática.

É pertinente salientar que este estudo está alinhado ao programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, haja vista que, a discussão sobre alfabetização e letramento são elementos permanentes e constitutivos do currículo e

norteiam o processo educativo, além de que, assegurar o processo inclusivo para alunos com deficiência constitui-se como princípio fundamental.

Esta pesquisa também tem o intuito de despertar e provocar incentivos para que cada vez mais se desenvolvam novos estudos, com maiores aprofundamentos, a favor de novos olhares e perspectivas haja vista a presença cada vez mais acentuada dos alunos público-alvo da educação especial nas redes regulares de ensino no país.

1.2 Problematizações no campo de investigação

O paradigma da inclusão escolar está amparado por diversas legislações, dado que historicamente alunos com deficiência estiveram à margem da escolarização, diante disso, torna-se relevante discutir sobre as condições para o acesso, permanência e participação do público-alvo da educação especial nas instituições regulares de ensino a fim de desenvolver e garantir um processo educacional inclusivo.

Mesmo com a ampliação de pesquisas e discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual nas redes de ensino, Almeida (2016) destaca que frequentemente as investigações têm se ocupado especialmente em analisar sobre práticas pedagógicas, currículo escolar e escolarização, e pouco tem investido no estudo sobre o processo de alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual.

Neste contexto autores como Braun, Marin (2018), Dias, Oliveira (2013) e Pletsch, Mendes, Hostis (2015) evidenciam as dificuldades narradas por docentes no que tange as metodologias de ensino destinadas para esse público, uma vez que, demanda diferentes práticas curriculares e pedagógicas, pois conforme Braun e Marin (2018, p. 115) existe um “impasse sobre como ensinar a esse grupo específico”, deste modo, é fundamental que se desenvolvam novas investigações a fim de construir uma base sólida para este debate.

Os estudos de Mendes (2016); Pletsch e Oliveira (2017) constataram que em salas de aula regulares que contam com a presença de alunos com deficiência intelectual, que reiteradamente não são destinados processos de ensino e aprendizagem adequadas as suas necessidades, especialmente pela ausência de acesso ao currículo escolar.

Decerto, desde meados de 1990, a partir de um investimento continuado das políticas públicas e especialmente desde a implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008), tem gerado no Brasil um aumento progressivo no número de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares.

Conforme Rebelo; Silva (2022) dentre o total de 1.250.967 matrículas de alunos público-alvo da educação especial, contabilizam-se 845.849 exclusivamente de alunos com deficiência intelectual; os maiores próximos registros de matrículas são de alunos com autismo, cerca de 67,6%, seguido de deficiência física, deficiência múltipla, baixa visão, altas habilidades/superdotação, deficiência auditiva, surdez, cegueira e surdocegueira, as autoras ainda constataram que tanto no ensino comum ou especializado, o índice mais elevado de matrículas permanece sendo de alunos com deficiência intelectual.

Frente a essa demanda é oportuno discutir de que forma as pesquisas vem abordando esta temática, quais caminhos têm sido selecionados em detrimento de outros para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, é pertinente destacar que o arcabouço teórico metodológico selecionado para o desenvolvimento desta dissertação está ancorado na perspectiva histórico-cultural baseado em Vygotsky, considerando que parto da compreensão de que alunos com deficiência têm as mesmas possibilidades de aprender e se desenvolver através dos processos de mediação, interação e troca com o meio social conforme aponta os autores:

a perspectiva histórico-cultural compreende a deficiência intelectual de forma inédita [...] a deficiência passa a ser tratada não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das alternativas de desenvolvimento possíveis ao ser humano (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 170-171).

Desta forma, compreendo que as escolhas teórico-metodológicas são encharcadas de concepções econômicas, políticas e sociais, conforme apontam Dangió e Martins (2018, p. 146), que chamam atenção para o que elas denominam de “ação irrefletida e insuficiente aprofundamento teórico-metodológico”, sendo estas práticas que conduzem corriqueiramente os ambientes escolares, ocasionando na manutenção de mecanismos obsoletos de educação.

E para superação deste cenário as autoras discutem que, somente a partir de uma base mais sólida sobre os processos de desenvolvimento humano poderá contribuir no avanço teórico sobre os modos pelos quais alunos com deficiência intelectual aprendem, elaboram conceitos e se desenvolvem, no entanto,

o professor da sala regular nem sempre está preparado para o trabalho com alunos com deficiência intelectual, fazendo das atividades diferenciadas tarefas para preenchimento de tempo e não para desenvolvimento harmônico e integral. Utilizam proposta baseadas na repetição e memorização em lugar de buscarem envolver a criança em situações de aprendizagem pautadas em experiências e vivências significativas (BORASCHI, 2013, p. 612)

Sabe-se que diferentes concepções de aprendizagem circundam no ambiente escolar e que alunos com deficiência intelectual necessitam de metodologias diferenciadas, no entanto, Almeida (2016, p. 50) discute que o trajeto para o desenvolvimento dos alunos com deficiência é o mesmo para alunos que não possuem deficiência, ocorrendo por meio da relação entre aspectos biológicos e culturais.

Dado que fazemos parte de uma sociedade que dinamiza o conhecimento e que faz deste um instrumento de poder e autonomia dos indivíduos, desta forma, é relevante o acesso a estes conhecimentos para todos os alunos, indistintamente, uma vez que uma das principais funções da escola é promover o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, bem como, facilitar ao aluno experiências em diversas áreas do saber, para que especialmente alunos com deficiência intelectual tenham acesso aos diferentes tipos de conhecimento ao longo de seu processo de escolarização (LIMA, 2020).

Neste percurso, minha lente se debruçará sobre o estado do conhecimento das teses e dissertações, apresentando na seção metodológica o levantamento que realizei, no qual, foi localizado um conjunto de pesquisas que discutem sobre o processo de escolarização de alunos público-alvo da educação especial, em particular sobre processos de alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual.

Na medida que o campo da alfabetização é marcado por tensões teóricas e travessada por diversos elementos constitutivos⁵, tal como destaca Mortatti (2019), quando afirma que desde o final do século XIX na história da alfabetização ocorrem disputas para seleção quanto aos antigos e novos métodos para alfabetizar.

Ademais a história sinaliza para alternâncias sobre os métodos (sintéticos e analíticos); para os pressupostos da teoria da Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1986); para perspectiva de Paulo Freire (2011); sobre o processo de letramento defendido por Soares (2009) e sobre estudos acerca da consciência fonológica defendida por autores como Capovilla e Capovilla (2000).

Diante desse cenário, torna-se pertinente investigar como a relação entre as concepções e métodos está acontecendo, ponderar sobre as peculiaridades de cada pesquisa, identificar o olhar que cada pesquisador lançou diante da sua realidade, verificar o tratamento dos dados para obtenção dos objetivos e perceber sobre as perspectivas e teorias que embasam as pesquisas, bem como identificar elementos centrais por meio de uma leitura crítica, pois compreendo que através das futuras análises e inferências esta

⁵ Me debruçarei sobre este assunto na seção teórica desta dissertação.

pesquisa poderá contribuir para o avanço da discussão sobre aprendizagem e práticas pedagógicas especialmente destinada para alunos com deficiência intelectual.

Visto que, realizar uma pesquisa do tipo estado do conhecimento ajudará a ampliar a visão, permitindo uma leitura mais ampliada através das 26 (vinte e seis) produções localizadas através da busca exploratória no site do portal da CAPES sobre os processos de alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual, permitindo produção do conhecimento neste campo de estudos.

A partir destes dados evidenciados, foi definido o seguinte problema de pesquisa: **O que revelam as teses e dissertações sobre alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual disponíveis na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) produzidas no período de 2010 a 2020?**

Para dar conta de responder essa pergunta foi realizado o desdobramento nas seguintes questões de investigação: **1.** De que forma as pesquisas sobre alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual são abordadas nas teses e dissertações publicadas na plataforma CAPES produzidas no período de 2010 a 2020? **2.** Quais pressupostos teóricos fundamentam as teses e dissertações sobre alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual publicadas na plataforma CAPES produzidas no período de 2010 a 2020?

OBJETIVOS:

Geral:

Construir o estado do conhecimento acerca da alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual em teses e dissertações disponíveis na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) produzidas no período de 2010 a 2020.

Específicos:

- ✓ Identificar as escolhas metodológicas das teses e dissertações sobre alfabetização e letramento publicadas na plataforma CAPES produzidas no período de 2010 a 2020.
- ✓ Identificar quais pressupostos teóricos fundamentam as teses e dissertações sobre alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual publicadas na plataforma CAPES produzidas no período de 2010 a 2020.

1.3 O percurso metodológico da pesquisa

Esse tópico tem como intento anunciar as escolhas e delimitações metodológicas que darão subsídios para esta pesquisa, bem como apresentar quais caminhos serão percorridos para alcançar os objetivos elegidos. Inicialmente apresentarei o tipo de pesquisa, suas características e posteriormente apresentarei o percurso para coleta e análise dos dados coletados.

Para alcançar os objetivos propostos nesta dissertação é necessário a realização de um conjunto de procedimentos e métodos, uma vez que, “não há ciência sem o emprego de métodos científicos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 83), desta forma, para conhecer qual o estado do conhecimento existente na discussão sobre alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual recorri para as publicações disponíveis no acervo do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A seleção deste banco de dados resulta da compreensão de que nele estão concentradas grande quantitativo de teses e dissertações provenientes dos programas de pós-graduação stricto sensu das universidades brasileiras.

Para o delineamento da pesquisa fiz um recorte temporal, selecionei o período de 2010 a 2020 e justifico esta seleção considerando a promulgação no ano de 2008 da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), pois esta política é considerada um marco na discussão da educação especial e inclusiva, pois, a partir dela houve um crescimento exponencial do número de matrículas para esse público, emergindo novas orientações e discussões, dessa forma aumentaram também as pesquisas e publicações sobre este tema. Decorridos dois anos da PNEE (2008) é interessante investigar de que forma as pesquisas em educação vem discutindo sobre o processo de alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual.

É oportuno demarcar tenho a pretensão de desenvolver uma pesquisa que possibilite imersões críticas ao objeto de estudo a partir dos métodos da abordagem qualitativa, na qual segundo Minayo (2012, p. 22),

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, do/s processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Desta forma, o intuito desta investigação é examinar cuidadosamente os dados, uma vez que estes achados possuem potencial para formar pistas que possibilitem interpretar e analisar teses e dissertações para fomentar compreensões mais esclarecedoras de como vem sendo pesquisado essa temática, tal como afirmam os autores

investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências pelo ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51)

Neste sentido, lancei mão dos procedimentos técnicos de natureza bibliográfica, considerando a possibilidade de acesso a outros conhecimentos já produzidos sobre essa mesma temática, tal como Marconi e Lakatos (2003) afirmam, que neste tipo de pesquisa é possível visualizar um apanhado mais geral sobre os trabalhos já publicados, uma vez que estes são uma fonte rica de dados, o que possibilitará identificação sobre diferentes aspectos tais como, quais focos foram abordados, qual metodologia foi selecionada e conhecer qual base teórico-metodológica fundamentou cada pesquisa, propiciando novas discussões do que já foi produzido, além disso, os autores supracitados apontam quatro fases distintas para pesquisas do tipo bibliográfica a saber: a identificação; localização; compilação e fichamento (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 185).

Gil (2008, p. 50) destaca que a vantagem para a utilização deste procedimento está no fato de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, ou seja, oportuniza aproximação do pesquisador com todo o material já produzido.

Em conformidade com o objeto de estudo e os objetivos traçados nesta investigação, esta pesquisa é do tipo estado do conhecimento e visa sistematizar toda a produção publicada num determinado período e área observando pistas sobre o que foi produzido historicamente nas dissertações e teses selecionadas para esta pesquisa (SILVA, SOUZA, VASCONCELLOS, 2020). As autoras esclarecem que:

[...] pesquisadores que decidem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento [...] (SILVA, SOUZA, VASCONCELLOS, 2020, p. 2)

As contribuições de André (2009) neste campo se aproximam, para a autora as pesquisas bibliográficas do tipo estado do conhecimento são importantes porque revelam elementos do que já foi produzido sobre um determinado campo de investigação,

possibilitando um novo olhar e colaborando desta forma para aperfeiçoar e fomentar discussões nessa área do conhecimento.

É importante demarcar que existem diferenças entre pesquisas do tipo “estado do conhecimento” e “estado da arte”, alguns autores utilizam como sinônimos, porém existem aqueles que identificam diferenças para o uso destas terminologias (SILVA; SOUZA; VASCONCELLOS, 2020). Minha pesquisa se aproxima da metodologia do tipo estado do conhecimento, pois, conforme aponta Soares e Maciel (2000), este é um método de cunho mais restrito e aborda apenas um setor de publicações sob determinado assunto.

Fundamento esta escolha metodológica uma vez que, diferentemente do estado do conhecimento, o estado da arte segundo Ferreira (2002, p. 258) se preocupa em identificar “em que condições as teses, dissertações, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e seminários têm sido produzidas”, ou seja, pesquisas do tipo estado da arte englobam uma variedade maior de produções e parto da compreensão de que os artigos publicados em periódicos ou anais de eventos frequentemente são frutos das pesquisas de teses e dissertações, desta forma é preferível ter acesso e analisar uma investigação em sua totalidade.

Dessa forma, torna-se pertinente aprofundamento de análises sobre o que já foi produzido, para isto Romanowski e Ens (2006, p. 39) explanam sobre alguns benefícios que esse tipo de metodologia pode contribuir, para os autores, utilizar esta técnica agrega significativamente para construção do campo teórico e para prática pedagógica, pois podemos “[...] identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada”, visto que, por meio de recorte histórico é possível perceber quais perspectivas teórico-metodológicas foram mais recorrentes nesta área do conhecimento e discutir sob novas lentes.

Romanowski e Ens (2006, p. 46-47) também exemplificam cuidados na utilização desta técnica, para as autoras os pesquisadores devem estar atentos caso escolham analisar apenas os resumos das obras, pois, uns são breves e não anunciam todas as informações necessárias “alguns sequer deixavam claro os objetivos do trabalho e vários confundiam metodologia da pesquisa com os procedimentos e instrumentos de pesquisa”, o que futuramente prejudicaria o processo de organização e categorização dos dados. Além disso, nem sempre as produções estão disponíveis o que demanda diferentes buscas nos bancos de dados dos programas de pós-graduação para encontrá-las e ter acesso total ao trabalho.

1.4 Percurso de coleta e análise dos dados

Em conformidade com as indicações de Romanowski e Ens (2006), para realização de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento são necessários os seguintes procedimentos: definir os descritores ou palavras-chave, localizar um acervo ou banco de pesquisas, estabelecer critérios para selecionar o material, mapear o material, fazer a leitura das publicações, organizar e, por fim, realizar as inferências e análises. Em concordância com as autoras, inicialmente defini a plataforma do banco de teses e dissertações da CAPES considerando que este é reconhecido nacionalmente e compreende um aglomerado de teses e dissertações produzidas e defendidas no Brasil. Nesta lógica, no mês de setembro do ano de 2021 o primeiro passo dado foi a definição dos descritores que conduziram as buscas, a saber:

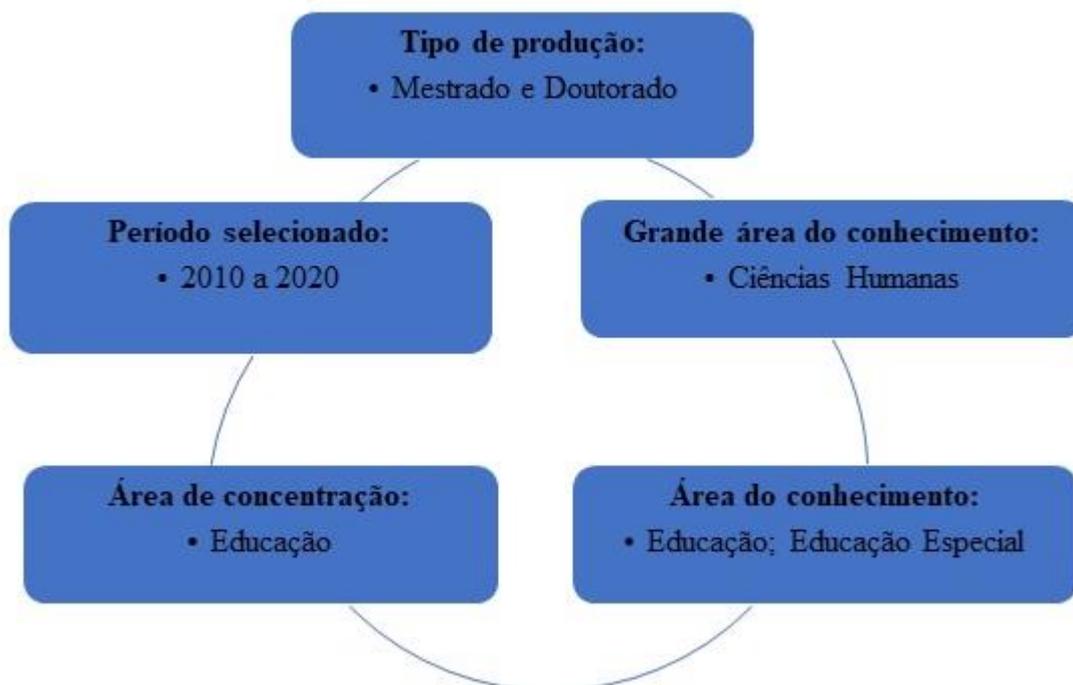
QUADRO I: Descritores utilizados para o levantamento na plataforma CAPES

Combinações de descritores para pesquisa
Alfabetização e alunos com deficiência
Alfabetização e deficiência intelectual
Alfabetização e deficiência mental
Letramento e inclusão

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Para o descritor: Alfabetização e alunos com deficiência foram localizadas 1398633 pesquisas; no descritor: Alfabetização e deficiência intelectual encontrei 1393604; para o descritor: Alfabetização e deficiência mental identifiquei 1393752 e para o último descritor: Letramento e inclusão foi descoberto o quantitativo de 1393528.

Diante deste alto montante identificado, foi fundamental a combinação de descritores, juntamente com a seleção de filtros para direcionar a pesquisa e encontrar trabalhos que tivessem ligação com meu objeto de estudo, a imagem abaixo apresenta os filtros selecionados, bem como as opções utilizadas para pesquisa na plataforma CAPES:

IMAGEM I: Tipos de refinamentos elegidos e opções selecionadas

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir destas seleções, é importante também definir qual técnica dará suporte para realização da análise dos dados, selecionei a análise de conteúdo, em conformidade com Bardin (1977) quando pontua que essa técnica se refere a:

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Assim, através desta técnica é possível assegurar imersões aprofundadas nos dados obtidos, possibilitando compreensões e interpretações ampliadas do material selecionado; para tanto, Bardin (2011, 1977, p. 95) destaca três fases para realização deste tipo de análise, segundo a autora o primeiro momento corresponde a pré-análise, nesta ocasião ocorre a organização e seleção do material que será analisado, bem como sucederá na escolha sobre os procedimentos que serão utilizados. As teses e dissertações foram selecionadas a partir dos critérios de seleção e exclusão, conforme quadro abaixo:

QUADRO II: Critérios para inclusão ou exclusão das produções encontradas

Critérios para seleção do material	Critérios para exclusão do material
Constar na Plataforma CAPES	Não constar na Plataforma CAPES
Constar num marco temporal de dez anos (2010 a 2020)	Não constar num marco temporal de dez anos (2010 a 2020)
Aparecer no título, nas palavras-chave, no resumo ou no sumário pelo menos um dos descritores (Alfabetização e alunos com deficiência; Alfabetização e deficiência intelectual; Alfabetização e deficiência mental e Letramento e inclusão).	Não aparecer nenhum dos descritores nem no título, nas palavras-chave, no resumo ou no sumário

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir dos refinamentos selecionados e dos critérios de inclusão e exclusão das produções, realizei uma leitura flutuante⁶ dos trabalhos, detive meu olhar inicialmente na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, para identificar quais pesquisas se relacionavam efetivamente com meu objeto de pesquisa realizando a discussão sobre alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual.

Para melhor compreensão deste movimento, montei um quadro, no qual, apresento detalhadamente o quantitativo de pesquisas que foram localizadas antes do processo de refinamento, bem como, qual quantitativo foi selecionado levando em consideração os critérios de seleção e exclusão do material, após este movimento, obtive os seguintes dados:

⁶ Conforme Bardin (2011) essa leitura é o primeiro contato do pesquisador para selecionar os dados que serão submetidos as análises.

QUADRO III: Quantitativo de teses e dissertações localizadas na plataforma CAPES

PERÍODO	DESCRITORES	LOCALIZADAS ⁷		SELECIONADAS ⁸		TOTAL ⁹
		Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	
2010-2020	Alfabetização e alunos com deficiência	12929	5440	9	4	13
	Alfabetização e deficiência intelectual	12899	5424	6	5	12
	Alfabetização e deficiência mental	12896	5427	7	2	9
	Letramento e inclusão	12900	5436	5	3	8

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir destes dados é possível verificar que a combinação de descritores, o estabelecimento de refinamentos, a seleção dos critérios juntamente com a leitura fluente possibilitou um quantitativo pormenorizado de pesquisas. Algumas produções foram excluídas por se repetirem e outras que não atendiam aos critérios estabelecidos.

Dentre este quantitativo destacado que não atendia aos critérios estabelecidos, está a dissertação **“Alfabetização de um estudante com deficiência intelectual: estudo de caso a partir do uso de um software educativo”**, desenvolvida por Jaquelini Grillo Biral Rocha, publicada em 2018, não estava disponível no site da plataforma CAPES, tentei localizá-la através de buscas na internet, no entanto, não obtive êxito, por essa razão foi necessário excluí-la do processo de análise.

Retirei a tese intitulada **“A inclusão e a diferença - estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural”** de autoria de Denise Conceição das Graças Ziviani publicada no ano de 2010, porque conforme leitura identifiquei que a autora não discutia sobre a participação de alunos com deficiência.

A tese **“Construção de um programa de ensino de pré-requisitos de leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual”** desenvolvida por Maria Clara de

⁷ Este quantitativo refere-se à busca na plataforma CAPES sem os refinamentos.

⁸ Este quantitativo refere-se às pesquisas com refinamentos e com a leitura fluente.

⁹ Totalizou 42 pesquisas, no entanto, pela similaridade das palavras-chave para busca, algumas pesquisas se repetiram.

Freitas e publicada em 2012, foi retirada porque a autora prioriza em sua pesquisa o desenvolvimento de um programa computadorizado, além disso, a alfabetização não é objeto de estudo da autora.

A dissertação intitulada “**A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na legislação educacional das décadas de 1970 a 1990**” de autoria de Roseli Alves dos Santos, publicada em 2013, esta tinha como objetivo conhecer a legislação vigente sobre a escolarização das pessoas com deficiência intelectual nas décadas de 1970, 1980 e 1990, ou seja, preocupava-se na identificação do conjunto de leis que amparavam este público.

A dissertação da autora Suzi Rosana Maciel Barreto do Nascimento, intitulada “**O aluno com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental: possibilidades de apropriação da língua portuguesa**” publicada no ano de 2015, foi retirada considerando que seu objetivo era identificar como os alunos com deficiência intelectual estariam se apropriando da língua portuguesa, desta forma, alfabetização e letramento não foram objeto de análise da autora.

Outra investigação, publicada em 2018 intitulada “**Adaptação do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual**”, a autora Larissa Guadagnini objetivou identificar e descrever sobre as práticas pedagógicas de professores da disciplina de língua portuguesa e elaborar propostas de adaptação de conteúdos e atividades voltadas para os alunos com deficiência intelectual, ou seja, sua pesquisa não está no campo da discussão de alfabetização e letramento e não fará parte das análises.

Assim, posteriormente organizei um quadro com informações das obras selecionadas tais como: título, nome do autor, programa, linha de pesquisa, área de concentração; orientador (a), instituição, estado, tipo (tese ou dissertação) e o ano de publicação¹⁰, para visualizar com mais clareza as pesquisas que iriam compor o corpus desta dissertação, finalmente, o quantitativo selecionado foi de vinte (20) dissertações e seis (6) teses que foram analisadas conforme os objetivos pretendidos nesta investigação.

Bardin (2011) afirma que num segundo momento ocorre a exploração do material, aqui a autora se refere a definição de categorias; a primeira categoria analítica a ser explorada trata sobre **aspectos de contextualização**, estes dados evidenciam o quantitativo de obras que serão analisadas, a distribuição das produções por nível acadêmico, a distribuição das produções por gênero dos pesquisadores, a distribuição das

¹⁰ O quadro encontra-se no apêndice desta dissertação.

produções por região geográfica brasileira, a distribuição de dissertações e teses nos estados brasileiros e sobre a distribuição por ano de defesa das pesquisas.

A segunda categoria analítica refere-se aos **aportes metodológicos**, estes revelam qual tipo de abordagem os pesquisadores adotaram; qual técnica foi selecionada para pesquisa; apresenta quais instrumentos foram utilizados para coleta de dados, identifica qual faixa etária dos sujeitos são priorizadas nas investigações; apresenta qual nível/etapa de ensino foi privilegiada e quais formas de análise utilizaram em suas pesquisas.

A terceira categoria analítica relaciona-se aos **aportes teóricos**, as quais apontam as diferentes concepções referentes a discussão sobre inclusão escolar; deficiência intelectual e alfabetização e letramento que vem sendo selecionadas na produção do conhecimento no período de 2010 a 2020 no país, ademais, identificar quais referenciais teóricos vem subsidiando as pesquisas elegidas para este estudo, bem como, problematizar este campo teórico de acordo com a literatura pertinente e finalmente o terceiro momento que segundo Bardin (2011) corresponde ao tratamento dos resultados, inferências e a interpretação dos dados os quais desdobrarei na seção de análise dos dados.

Delimitado o problema e o objetivos desta pesquisa é importante apresentar a estrutura desta dissertação, a qual está organizada em quatro seções, a primeira é a presente introdução, na qual apresento o tema e o objeto desta investigação, bem como a problemática e os objetivos deste estudo. Anuncio também minhas opções metodológicas, na qual manifesto o tipo de abordagem desta pesquisa, assim como, a técnica utilizada e as etapas para coleta de dados e posterior análise.

A segunda seção é intitulada “Definição de Conceitos”, nela discuto as três categorias que compõem meu objeto de estudo, apresento inicialmente sobre inclusão escolar, posteriormente discuto deficiência intelectual e em seguida faço a discussão sobre alfabetização e letramento.

A terceira seção é intitulada “O estado do conhecimento das pesquisas sobre Alfabetização e Letramento no período de 2010 a 2020 no Brasil” na qual apresento aspectos de contextualização das pesquisas que compõem nosso objeto de análise, em seguida manifesto os aportes metodológicos identificados nas teses e dissertações e posteriormente anuncio dados referentes aos aportes teóricos os quais analiso com base na literatura pertinente.

A última seção refere-se a “Conclusão”, momento em que destaco os principais aspectos desta investigação, resgatando elementos centrais, pontuando sobre o alcance dos objetivos e questões de investigação propostas nesta dissertação.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR - DEMARCANDO CONCEITOS

Esta seção que ora apresento traz discussões sobre inclusão escolar para alunos com deficiência em instituições regulares de ensino. Para tanto, essa seção está dividida em três subtópicos. Primeiramente, abordarei sobre a inclusão escolar incorporando neste debate a perspectiva do campo dos direitos humanos e para tal me embasarei especialmente em pesquisas de Débora Diniz (2007), Márcia Pletsch (2014), Rodrigues (2015) e Agrelos; Carvalho; Nozu (2021). Posteriormente, no segundo subtópico, definirei e discorrerei sobre a inclusão escolar particularmente para alunos com deficiência intelectual e finalmente no último subtópico meu olhar se debruçará sobre processos de alfabetização e letramento.

2.1. Inclusão escolar

Historicamente alunos com deficiência foram marginalizados, segregados e discriminados, formando desta forma, uma representatividade negativa de um sujeito incapaz. Se buscarmos na história, verificaremos que a depender do contexto histórico, cultural, econômico ou social a qual faz parte, cada cenário implicou em diferentes práticas pedagógicas e processos formativos para estes sujeitos em virtude de suas condições individuais.

Com efeito, a educação destinada para aqueles que não se encaixavam no padrão de aluno, por anos legitimou uma visão estigmatizante sobre a deficiência de caráter normalizador e patológico, implicando na violação de oportunidades para os alunos, tal como os autores apontam que “a história dos direitos das pessoas com deficiência é permeada por lutas contínuas: pela existência, pela inserção social e pela cidadania. Uma das bandeiras de luta das pessoas com deficiência é o direito à educação” (AGRELOS; CARVALHO; NOZU, 2021, p. 207) mantendo-se continuamente enquanto demanda.

Uma vez que, tradicionalmente as instituições escolares produziram mecanismos de exclusão, na medida em que desenhou este espaço para um grupo homogêneo de alunos, isto é, sua origem se constituiu com base na homogeneidade e nesta circunstância elaborou mecanismos de cunho endógeno (dentro) e exógeno (fora) do ambiente escolar, conhecidos também como condicionantes que cotidianamente desafiam a escola para a garantia de uma educação inclusiva, pois

[...] apontado por diferentes autores como um dos grandes desafios para a educação, que se habituou a trabalhar com o aluno “ideal”, dentro de

um padrão predominantemente racional, baseado em um modelo único de ensino-aprendizagem, sem considerar a diversidade humana e as possibilidades de escolarização [...] (PLETSCH, 2014, p. 119).

Em razão do estabelecimento de um perfil ideal de aluno, tal contexto gerou um ambiente seletivo que busca classificação e agrupamento dos alunos, seja por idade, sexo, condições cognitivas etc., ocorrendo especialmente por intermédio de avaliações e de um currículo que não considera as diferenças existentes entre os alunos, tais como, seus ritmos, tempos e formas distintas de aprender.

Neste sentido, miro enquanto movimento significativo o reconhecimento destes mecanismos de opressão que com o decorrer do tempo foram institucionalizados e naturalizados enquanto prática escolar, com o intuito de superação destes procedimentos juntamente com a colaboração da comunidade escolar frente a este contexto.

Todavia, o escopo desta pesquisa não tem a intenção de realizar uma incursão histórica sobre as conquistas sociais que legalizam a promoção do direito a escolarização dos alunos com deficiência, visto que, várias pesquisas já se ocuparam desta dimensão, porém inicialmente é significativo alicerçar o debate apresentando alguns aparatos que dispõem sobre princípios e fundamentos os quais atualmente compõem a política de educação inclusiva.

Na esteira deste processo a legislação brasileira subsidia a educação enquanto direto através da implementação de um conjunto de dispositivos legais tais como a Constituição Federal (BRASIL, 1998), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Lei 8.069/1990 (ECA); Lei 9.394/1996 (LDBEN); CNE/CEB n° 02/2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência n° 13.146/2015 e etc., preconizam que todos os alunos, sem exceção, sejam matriculados em classes comuns proporcionando também para alunos com deficiência a promoção do atendimento educacional especializado no contraturno como complementação do seu ensino.

O desenvolvimento na questão sobre a universalização da educação básica juntamente com a difusão das políticas que tratam sobre inclusão escolar destinada para os alunos público-alvo da educação especial gerou nas redes de ensino regular uma ampliação no quantitativo de matrículas dos alunos com deficiência, consequentemente requisitando de subsídios para garantia e promoção da igualdade para todos os alunos.

Contudo, Mendes (2017, p. 66) sublinha que, por mais que a legislação brasileira garanta o acesso nas instituições regulares de ensino para os alunos com deficiência,

apenas sua inserção por intermédio da matrícula não assegura condições basilares, posto que,

esta forma de operar faz com que o simples fato de “estar na escola” (ingresso e permanência) apareça como garantia da diminuição das desigualdades sociais, o que serve para abafar o debate sobre a finalidade e a baixa qualidade de aprendizagem oferecida atualmente na Educação Básica. Assim, ganha força o discurso conformista de que: “pelo menos eles estão tendo a chance de estar na escola e não estão na rua”. Esse tipo de discurso naturaliza a injustiça social (PLETSCH, 2014, p. 42)

Em outras palavras, apenas inserir os alunos com deficiência na escola sem assegurar condições humanas e materiais equivale a perpetuação de formas sólidas e engessadas no modo de ensinar, por consequência reduz chances de aprendizagem e desenvolvimento além de reforçar estigmas e posturas discriminatórias, logo, estes meandros vão ao encontro do cumprimento da universalização de um ensino público, democrático e de qualidade.

Torna-se desta maneira potente conceber este espaço enquanto lugar privilegiado para acesso aos conhecimentos e aprendizagem, reconhecendo que promover a mera socialização não garantirá o desenvolvimento cognitivo tampouco avanço na escolarização para os alunos com deficiência (ROCHA; AVILA, 2015), em contrapartida, este espaço demanda “favorecer a emancipação intelectual por meio da incorporação de novos conhecimentos, de acordo com a possibilidade de ampliar o que já se conhece e de favorecer o desenvolvimento geral” (SANTOS, 2012, p. 939), dado que este é um lugar de construção e formação de conhecimentos e saberes.

Em virtude de sua complexidade, o campo temático da educação inclusiva vem fomentando diversas questões por meio de diferentes concepções, julgo pertinente os aprofundamentos teóricos uma vez que em conformidade com Freire (1987, p. 16) entendo a relevância da educação enquanto prática social e libertadora.

Assim, assumo a concepção de inclusão escolar¹¹ enquanto princípio basilar e orientador da educação, trata-se de uma questão de direitos para garantia do acesso aos ao currículo e aos conhecimentos historicamente elaborados; para tanto, é primordial o rompimento de formas clássicas de organização das escolas para que compreendam e

¹¹ Cabe destacar que, ainda que educação inclusiva tenha uma dimensão mais ampla que inclusão escolar, em função de nesta pesquisa demarcar a escolar como lugar da inclusão, trabalharei com os fundamentos legais e teóricos da educação inclusiva para demarcar a ideia de educação escolar aqui assumida.

assumam o processo de inclusão escolar enquanto um pressuposto norteador de suas práticas proporcionando experiências de aprendizagem para todos.

Deste modo, manifesto a definição de inclusão escolar a partir das posições de autores como Nunes e Madureira (2015) quando afirmam que:

A educação inclusiva enquanto meta a atingir na sociedade atual constitui assim um movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelem. Tal meta implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania (NUNES, MADUREIRA, 2015, p. 128).

Em função da concepção e definição do conceito de inclusão escolar que adoto nesta pesquisa, considero que todos os alunos que compõem a escola, sejam eles com ou sem deficiência, são sujeitos participantes deste espaço, portanto requer para além de documentos normativos que preconizem os direitos dos alunos, mas que as ações e práticas pedagógicas cotidianas possam oportunizar um ambiente fecundo de aprendizagem. Por este ponto de vista, considero pertinente o subsídio teórico da abordagem histórico-cultural nesta discussão para a compreensão da educação enquanto direito humano,

a educação inclusiva, pautada na perspectiva histórico-cultural, é uma mudança de paradigma escolar e social, de transformações de bases, de conceitos e aspirações, e defendida como um processo que precisa acontecer em diferentes níveis [...] logo, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo potencialidades conjuntamente com os outros alunos. (SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 45)

Isto posto, significa um novo olhar referente a noção de avanço, uma vez que esta deixa se atrelar à noção de progresso e concebe o desenvolvimento enquanto um movimento dinâmico e diversificado que ocorre diariamente, onde os alunos participam ativamente deste processo se apropriando dos conhecimentos e saberes oferecidos pelo meio social (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Diniz (2007, p. 10) traz uma perspectiva diferente para o conceito de deficiência, para a autora este conceito começou a ser entendido enquanto “experiência de opressão” pelas pessoas com diferentes tipos e níveis de lesões, partindo da concepção de que a sociedade é a responsável por não propiciar ambientes adequados para o convívio da

diversidade, desta forma, “o modelo social da deficiência constituiu-se como um projeto de igualdade e justiça para os deficientes” (DINIZ, 2007, p. 27), assim,

deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente (DINIZ, 2007, p. 5)

Neste seguimento, o ponto de vista sobre o modelo social da deficiência abordado por Diniz (2007) está intimamente relacionado com o debate sobre os direitos humanos, considerando que, deixa de ser um elemento de carácter individual e torna-se uma questão de justiça social, retirando das pessoas com deficiência a responsabilização pela opressão que experimentam em diversos setores da sociedade.

Vários benefícios podem ser estabelecidos a partir deste novo olhar, friso que não nego a deficiência, contudo, independente de fatores biológicos, não reduzirei o sujeito a partir dela, neste ponto de vista, desloco a compreensão da deficiência pautada unicamente em bases biológicas e clínicas para o entendimento de que independente das condições singulares dos alunos, todos tem potencial para aprender e se desenvolver, pois,

Partindo do princípio de que todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que todos, ainda que com condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, podem desenvolver sua inteligência (CARNEIRO, 2006, p. 145).

A partir deste enfoque, meu posicionamento vai ao encontro de autores como Diniz (2007), Rodrigues (2015), Pletsch (2014), Agrelos; Carvalho; Nozu (2021) os quais tem se ocupado em articular a relação existente entre inclusão escolar e a discussão em direitos humanos evidenciando pistas que auxiliarão nesta discussão.

Articular essas duas perspectivas tal como Freire (1987) sinaliza cabe reconhecer que o fundamento da educação é intervir com vistas para mudanças sociais, entendendo a educação e o espaço escolar como essencial e fundamental para todo ser humano, destinada para todos os alunos independentemente de suas condições, necessitando de diferentes mecanismos para o acesso e considerando as especificidades coletivas ou individuais, nesta lógica, a partir da promoção desta propiciará possibilidades com vistas para a superação das desigualdades e igualdade nas oportunidades.

Consoante com Agrelos; Carvalho; Nozu (2021, p. 207) a discussão sobre inclusão escolar no campo dos direitos humanos é um movimento histórico que está diretamente relacionado à educação e à promoção do acesso e permanência dos alunos com deficiência nas instituições de ensino, porém esse movimento foi “fruto de batalhas

contra a opressão e prerrogativas atinentes à proteção e à promoção da dignidade da pessoa humana”, posto que a educação é o alicerce para o amadurecimento de uma sociedade, deste modo pode-se afirmar que,

Educação, os Direitos Humanos e a Inclusão acenam como prerrogativas atinentes à dignidade humana, cujos destinatários são todas as pessoas, independentemente de origem, classe social, crença, faixa etária, etnia, gênero, condição física, intelectual ou sensorial. Assim, a Educação ganha contornos de um direito essencial, cuja promoção auxilia no desenvolvimento e defesa de outros Direitos Humanos, ou seja, uma Educação em Direitos Humanos. (NOZU; PREUSSLER, 2021, p. 4)

Portanto, no que tange a estes aspectos “habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo” (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2009, p. 65), neste sentido, o processo de inclusão escolar pautado enquanto direito demanda igualdade e enfrentamento das desigualdades, propiciando situações e modificações que sejam capazes de atender todos os alunos e promovendo um ensino e aprendizagem de qualidade com vistas para a conquista de sua cidadania por meio do acesso aos conhecimentos historicamente elaborados.

Para tal, admito o valor da escola como lócus privilegiado para apropriação não somente do conhecimento sistematizado, mas também de valores compartilhados por determinada sociedade (NERES, KASSAR, 2016), além de possibilitar através das interações a troca de saberes e conjunto de conhecimentos, porém, é válido frisar que,

[...] se os Estados não cumprirem com esta sua parte do Contrato Social, se não executarem a parte que se comprometeram, se não forem defendidos os direitos inerentes a todos os seus cidadãos através de estruturas sociais universais dignas e de qualidade, não restará aos DH senão constituírem uma utopia personalizada e inatingível. (RODRIGUES, 2015, p.15)

Tais demandas se configuram enquanto direito humano emergente, contudo, é de conhecimento que diversos entraves são encontrados na escola básica para efetivação de uma educação pautada em princípios inclusivos, sinalizados pela autora, tais como,

Educação inclusiva implica em uma transformação na estrutura física, organizacional, pedagógica e filosófica da escola. Para ser inclusiva, uma escola tem que ter acessibilidade (nos aspectos arquitetônicos, materiais e de comunicação), flexibilidade curricular, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, e, principalmente, uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seu alunado. (PLETSCH, 2014, p. 15)

Um conjunto de elementos emerge através do excerto da autora, no que concerne as barreiras e desafios encontrados no cotidiano escolar, há a necessidade de remoção de

obstáculos de carácter arquitetônico, sensorial e atitudinal. Inicialmente Pletsch (2014) aponta questões que se referem a estrutura física do ambiente escolar, trata-se do espaço arquitetônico da escola, sem estas alterações e organização de acessibilidade para identificação e remoção de barreiras nos espaços físicos e no mobiliário inviabiliza o acesso e permanência dos alunos nas dependências.

Outro aspecto, refere-se à flexibilidade curricular, diz respeito ao acesso a um currículo flexível, que esteja alinhado conforme as singularidades dos alunos, dado que, cada pessoa é singular no seu modo de internalizar os conhecimentos, no entanto, friso que, as atividades podem ser adequadas, porém isto não significa empobrecer o currículo, pois segundo Damasceno (2012) esta é justamente uma situação que tem marcado o processo de escolarização dos alunos com deficiência, este empobrecimento quanto as oportunidades oferecidas e sobre atividades que envolvam saberes mais elaborados e complexos, uma vez que,

independentemente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular, cabendo a escola a responsabilidade de se transformar, principalmente no que diz respeito a flexibilização curricular, para dar a resposta educativa adequada às suas necessidades (GLAT, BLANCO, 2007, p. 24).

Assim, as instituições escolares têm enquanto compromisso garantir uma educação de qualidade para ampliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, todavia, é de conhecimento que “variáveis inerentes ao próprio sistema escolar, como metodologias de ensino inadequadas ou currículos fechados que ignoram as diversidades” (GLAT, BLANCO, 2007, p. 25), neste sentido, continuamente existe a demanda de repensar e ampliar o repertório de metodologias e estratégias com vistas a responder as singularidades dos sujeitos, pois, “o processo escolar de ensino e aprendizagem pode “modificar” os processos cognitivos de desenvolvimento desses sujeitos” (PLETSCH, 2014, p. 123), além do mais,

Entendemos que a escola e o papel do professor são centrais para o desenvolvimento da criança, na medida em que pode proporcionar novas formas de construção do conhecimento – superando conceitos meramente espontâneos ou elementares geralmente baseados em atividades motoras e chegando a conceitos científicos ou superiores - que se constituem na interação social e escolar (PLETSCH, 2014, p. 124)

Contudo, as lacunas presentes na formação de professores, bem como a falta de conhecimento sobre as deficiências permeiam o cotidiano escolar, saliento que a inclusão escolar não se reduz a metodologias ou estratégias específicas para um determinado grupo

de alunos, porém, a falta desta formação tem relação intrínseca com a baixa expectativa dos professores com o desenvolvimento dos alunos com deficiência (PLETSCH, 2014).

Atrelado a isso, “como resultado de uma formação inicial com lacunas teóricas e conceituais [...] professores do ensino regular e do AEE constroem representações sociais que direcionam para explicar o fracasso escolar dos alunos com deficiência” (SILVA, OLIVEIRA, 2015, p. 40), uma vez que, são recorrentes os questionamentos sobre os modos de ensinar para este público.

Pletsch (2014) sugere alguns componentes para a formação de professores, segundo a autora, deveria englobar uma base teórica sólida no que se refere aos diversos processos e procedimentos e que também incorporasse formações específicas sobre os diferentes métodos didáticos e pedagógicos referentes à pluralidade das deficiências (PLETSCH, 2014), nesta lógica, outro constituinte que se eleva refere-se às práticas pedagógicas, visto que,

indagar sobre as práticas pedagógicas e o currículo destinado a esses alunos poderá se constituir num importante campo de pesquisa, na medida em que, a partir daí poderemos construir possibilidades e modos de interrogar alguns sentidos cristalizados sobre a escolarização desses alunos (ALVES, 2014, p. 104)

Alinhada a esse ponto de vista, as conclusões de Mendes (2008, p. 137) indicam que o conhecimento na sala de aula regular constantemente se caracteriza por atividades que concentram atenção para os conteúdos conceituais, pouco se ocupando com o modo como esse aprendizado ocorrerá, além disso, professores não se sentem preparados para atuarem com este público, resultando em práticas de prontidão, que exercem pouco impacto nos processos de aprendizagem, desta forma,

necessário rever programações pedagógicas infantilizadas e repetitivas, comumente presentes na escolarização dessas crianças – como, por exemplo, recortes, colagens, ligar figuras, pintar bordas, treinar a coordenação motora como pré-requisito para escrita e leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, entre outras – e oferecer atividades que tenham sentido e significado para o aluno. (PLETSCH, 2014, p. 124)

Neste sentido, é importante a promoção de processos de diferenciação, adequação e acessibilidade curricular que contemple as singularidades dos alunos, em razão de que “as condições escolares impactam nas possibilidades de produção das relações de ensino que se tornam condição de desenvolvimento humano” (SOUZA; DAINEZ, 2016, p. 70), desta forma, a prática docente configura-se enquanto um dos fatores primordiais para

inserção de todos os alunos, com ou sem deficiência em todas as atividades e ambientes, pois, o contexto social é fundamental para seu desenvolvimento.

Compreendendo que cada aluno se desenvolve de forma única e singular, implicando na necessidade de conhecimento prévio sobre nossos alunos, dado que, conforme as autoras pontuam, “dois alunos com o mesmo tipo e grau de deficiência podem requisitar diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos” (GLAT, BLANCO, 2007, p. 26-27), pois, é fundamental uma atenção dispensada referente aos interesses, preferências, potenciais, rejeições e dificuldades, uma vez que, a falta de clareza sobre as singularidades dos alunos com deficiência é um dos fatores que atravessam o processo inclusivo, assim,

para a construção de uma Educação que não falte ao seu compromisso com a Inclusão implica: a) uma escola em que todos os alunos aprendam, b) que os alunos aprendam numa cultura de respeito e de não discriminação pelo que cada um é, sabe e pode como ponto de partida, c) uma escola que construa a aprendizagem com os alunos (RODRIGUES, 2015, p.9)

Neste processo também destaco a importância da construção de um ambiente diversificado que proporcione trocas e interações diversas entre todos os alunos e comunidade em geral, uma vez que, “um ambiente restrito é também um ambiente que restringe as oportunidades de aprender mais e melhor” (RODRIGUES, 2015, p. 9).

Outro aspecto relevante diz respeito ao processo de avaliação, uma vez, que se constitui como uma tarefa complexa, em razão de que,

quando o docente avalia o estudante a partir de um produto final que ele elaborou sozinho e que dá sinais de que não aprendeu o que se esperava, essa avaliação é estanque e não revela, de fato, o que o estudante tem como hipóteses, nem como desenvolveu seu raciocínio e qual a razão do seu erro ou insucesso. (BRAUN, MARIN, 2018, p. 117)

Em especial, destaco sobre as avaliações externas, tais instrumentos ganharam centralidade e se tornaram referência para constatar a qualidade do ensino, sendo palco de diversas problematizações, embates e disputas dentro das instituições escolares, mesmo em um cenário de políticas direcionadas para uma educação inclusiva, nos deparamos com um sistema de avaliação que propõe testes padronizados, sem levar em consideração a diversidade presente nas salas regulares, neste sentido, compreendo que essa forma de avaliar se contrapõe para construção de uma escola inclusiva, autores como Rebelo e Kassir (2018) destacam que as avaliações externas passaram a se constituir como parâmetro sobre os desempenhos, desse modo, as escolas começaram a direcionar os conteúdos de acordo com o que será cobrado nos processos avaliativos em larga escala.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a avaliação do aluno público-alvo da Educação Especial, deve ser planejada e elaborada, com a utilização de recursos e estratégias que estejam de acordo as singularidades dos alunos com deficiência, identificando e acompanhando esse processo garantindo assim, a escolarização desses alunos.

Porém, a atual lógica da avaliação interfere e produz efeito no currículo escolar. Interfere porque seleciona os conteúdos, priorizando uns em detrimento de outros, o foco mira nas competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver, padronizando atividades escolares, selecionando e normalizando os alunos unicamente por um viés quantitativo, assim, a avaliação deixa de ser um mecanismo de acompanhamento da aprendizagem e do ensino e passa a enfatizar apenas no resultado alcançado. Desta forma, há que se contestar esta cultura estigmatizante que estabelece modelos para idealização de aluno, oprimindo aqueles (as) que fogem das características ou perfis ideais.

Ou seja, nota-se que o processo de inclusão escolar carece de uma reestruturação para garantia do processo de inclusão enquanto direito humano, considerando que demanda mudanças de cunho estruturais, culturais, ideológicas, pedagógicas, políticas e sociais nos sistemas de ensino. Corroboro com o excerto de que a escola é para todos e esta mesma escola é para cada um, ou seja, aberta para diversidade e diferença existente em todos os ambientes sociais.

Importante sublinhar que a responsabilidade de tornar a escola um ambiente inclusivo não cabe aos alunos ou a pessoas individuais como professores, família, comunidade escolar; esta incumbência cabe ao sistema e às instituições de ensino, junto com o seu coletivo, tal como Agrelos; Carvalho; Nozu (2021) discorrem que é a ignorância que promove o conflito, assim, partem do ponto de vista de que a educação é um direito essencial e quanto maior o nível de instrução das pessoas, cada vez mais serão capazes de conviver e dialogar harmoniosamente com as diferenças, uma vez que,

Inclusão pressupõe três elementos básicos: a) a presença, o que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado e inserindo o indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a participação, que depende, no entanto, do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa interagir plenamente nas atividades escolares; c) a construção de conhecimentos, sem a qual pouco adianta os outros dois aspectos anteriores (GLAT, BLANCO, 2007, p. 33).

Desta forma, minha compreensão vai ao encontro da valorização de todos os alunos, o que implica democratizar os espaços escolares, assumindo continuamente o combate às desigualdades, através da promoção de princípios tais como a igualdade,

pluralidade, respeito e tolerância, uma vez que entendo que incluir requer tornar-se participante, e para tal, faz-se fundamental a realização de ações que mobilize o coletivo escolar, alicerçado em princípios inclusivos, que culminem na censura de qualquer tipo de violação dos direitos, visto que, estes são fundantes para a construção de um sistema educacional inclusivo.

2.2. Deficiência intelectual

Como já evidenciado na problematização desta pesquisa, sabe-se que é crescente o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual nas instituições regulares de ensino brasileiras. Dada essa constatação, é pertinente discutir acerca desta temática na investida de estimular fundamentações teórico/metodológicas para elaboração de uma proposta escolar pautada em princípios inclusivos.

Investigar conceitos ou definições para identificar pessoas com deficiência intelectual se constitui como uma tarefa árdua, haja vista, que ao longo da história diversos sentidos e significados lhes foram atribuídos, como precisamente os autores Fontes et. al. (2013, p. 80) pontuam afirmando que “a definição de deficiência intelectual é complexa, por se tratar de uma denominação genérica que abrange um grupo muito heterogêneo de indivíduos, com diferentes níveis de comprometimento e etiologias”, nesta circunstância, várias terminologias foram utilizadas para denominar alunos com deficiência intelectual, pois, em cada contexto empreendeu-se uma perspectiva, acarretando diferentes posicionamentos, o que produz segundo as autoras

Cada expressão traz em sua constituição um conjunto de ideias, significados e orientações que se manifestam nas práticas cotidianas, indicando ênfases na compreensão e nas expectativas em relação à pessoa com deficiência (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 171).

Nesta lógica, é propício retomar aspectos de caráter conceituais tendo em vista a relevância em identificar e mencionar as diferentes terminologias já empregadas, os avanços e suas implicações no campo educacional, para que, desta forma seja possível resgatar reflexões sobre aprendizagem e desenvolvimento para os alunos com deficiência intelectual, isso posto,

[...] as terminologias utilizadas para identificar a deficiência intelectual ao longo dos tempos: debilidade mental, subnormalidademental, oligofrenia, deficiência mental, retardo mental, capacidades diferentes, barreiras na aprendizagem; ou as pessoas: idiotas, imbecis, tontos, cretinos, dementes, retardados mentais, inválidos, com necessidades educativas especiais, deficientes intelectuais, estúpidos, amentes, entre outras [...] (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 171)

O emprego destes termos é fruto de uma compreensão histórica sobre a deficiência, que categoriza os alunos e que tradicionalmente associa o campo da medicina para tomada de decisões de cunho pedagógico, dado que, conforme Pletsch e Glat (2012, p. 201) esclarecem, “a concepção de deficiência intelectual ainda é impregnada pelo modelo médico, em uma visão estática das possibilidades para a aprendizagem e para o desenvolvimento destes sujeitos. O diagnóstico clínico continua sendo usado como referência para as práticas educacionais”, este fato justifica-se, porque,

Foram os médicos, os primeiros profissionais a detectarem a existência da deficiência mental, cabendo à educação o papel de enquadrá-la numa teoria educacional. Sendo assim, a definição estabelecida pela medicina continua presente nas práticas educacionais atuais (QUEIROZ, 2016, p. 43).

Siqueira (2008) também frisa sobre a forte influência do discurso médico na educação com a vasta participação de profissionais da área da saúde que continuamente se preocupavam apenas na emissão de laudos para determinar o nível de prejuízo cognitivo e classificando o grau pertencente dos alunos, o que explica

[...] a busca histórica por provar a condição de educabilidade das pessoas com deficiência intelectual, fato que associou a medicina ao campo pedagógico [...] ainda prevalece a necessidade de avaliação intelectual e classificações que interferem na prática pedagógica e terminam por estigmatizar o indivíduo, contribuindo pouco para o desenvolvimento de um sujeito ativo e plenamente incluído em seu meio social. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 175).

Esse forte predomínio do campo médico ao campo educacional corrobora para manutenção de terminologias e crenças sobre os alunos com deficiência intelectual, gerando desta forma associações errôneas e descontextualizadas, considerando que, nesta perspectiva, “o diagnóstico médico, que deveria se prestar a garantir adequado atendimento à saúde dos indivíduos, desloca-se para tomada de decisões em outros setores da vida social (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 173), tais como a educação, que por este ponto de vista, privilegia características gerais dos alunos baseadas em testes de aferição que são fundamentados numa visão unicamente quantitativa do ensino.

Reconheço que o laudo é um documento necessário que apresenta elementos detalhados sobre características clínicas e que estes dão subsídios iniciais para o trabalho pedagógico, no entanto, este não deve ser um aspecto que limite as possibilidades educacionais para os alunos com deficiência.

Na investida de alterações de expressões inapropriadas, somente a partir de 2004 houve a mudança terminológica para o uso do termo deficiência intelectual em

substituição ao termo deficiência mental (BORASCHI, 2013; LEONAT, 2007; SASSAKI, 2002) através da aprovação da Declaração de Montreal pela Organização Mundial de Saúde (OMS), deste modo, é oportuno revisões semânticas para abandonar o termo deficiência mental com vistas a “minimizar a associação errônea com as doenças mentais” (SASSAKI, 2005; SANTOS, 2012) e evitar a conexão com termos inadequados.

Todavia, Pletsch (2014) ressalta que apesar do surgimento de uma nova definição enquanto terminologia, permanece como embasamento o conceito da deficiência mental, desta forma, alterar apenas a terminologia não possibilitará mudanças em relação às concepções sobre os alunos, na realidade essa perduração conceitual corrobora tão somente para a desvalorização dos sujeitos, acarretando na falta de conhecimentos sobre as singularidades da própria deficiência intelectual o que reverbera também nas práticas e seleção das atividades.

Sinalizada as terminologias destinadas para os alunos com deficiência intelectual, partiremos para um aspecto mais clínico apresentando possíveis sinais. E para sustentação destas particularidades utilizaremos o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) o qual esclarece que “a deficiência intelectual é uma condição heterogênea com múltiplas causas” (DSM-5, p. 82), assim, faz-se significativo este conhecimento a fim de que entendamos aspectos que os caracterizam, no que se refere a possíveis causas da deficiência intelectual a DSM-5 anuncia que

A deficiência intelectual pode ser consequência de uma lesão adquirida no período do desenvolvimento, decorrente, por exemplo, de traumatismo craniano grave, situação na qual um transtorno neurocognitivo também pode ser diagnosticado. (DSM-5, p. 75)

Neste sentido, é imprescindível a realização do pré-natal durante o período gestacional, visto que, este momento de assistência médica tem como objetivo garantir melhores condições de saúde tanto para mãe quanto para o bebê, a fim de reduzir riscos e prevenir precocemente quaisquer situações, além disso, o manual elucida eventuais indicadores que podem ser observados tais quais,

O início da deficiência intelectual é no período do desenvolvimento. Idade e aspectos característicos no início dependem da etiologia e da gravidade da disfunção cerebral. Atrasos em marcos motores, linguísticos e sociais podem ser identificáveis nos primeiros dois anos de vida entre aqueles com deficiência intelectual mais grave, ao passo que níveis leves podem não ser identificados até a idade escolar, quando ficam aparentes as dificuldades de aprendizagem acadêmica. (DSM-5, p. 82)

Logo, a partir deste fragmento é possível perceber que o manual é uma ferramenta que elucida quais causas, sinais e do mesmo modo, quais características são possíveis de identificar, isso posto, fica claro o entendimento de que existe uma gama de alterações que se dividem em diferentes tipos de gravidade, gerando diversificadas peculiaridades, enquanto características referentes a deficiência intelectual a DSM-V apresenta que,

a deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (DSM-5, p. 75)

Como é possível verificar, o manual apresenta que a avaliação do funcionamento cognitivo é fator determinante para o diagnóstico da deficiência intelectual, com a argumentação de que “[...] o quadro da deficiência intelectual é fundamentalmente marcado por uma inteligência geral comprometida, ou seja, o prejuízo cognitivo é a principal característica diagnóstica” (SANTOS, 2012, p. 939), e para realização deste diagnóstico são realizados testes padronizados de QI (Quociente de Inteligência), neste é revelado a capacidade intelectual do aluno, onde se calcula a relação existente entre a idade mental e a idade cronológica (FONTES; PLETSCHE; BRAUN; GLAT, 2013), para que posteriormente classifique os graus da seguinte maneira;

[...] indivíduos com deficiência intelectual leve teriam QI entre 68 e 52, moderada entre 51-36, severa entre 35-20 e profunda abaixo de 20. Nos sistemas educacionais, esses “graus de deficiência intelectual” recebiam a denominação correspondente de leve, educável, treinável e dependente. (FONTES; PLETSCHE; BRAUN; GLAT, 2013, p. 82).

Friso que esta avaliação é inevitável para identificação quanto ao nível de gravidade, contudo, concordo com Dias e Oliveira (2013) que essa designação que meramente classifica pouco contribui para o desenvolvimento dos alunos, pois, além de se limitarem a um prisma quantitativo de inteligência, igualmente estigmatizam os alunos e interferem de maneira desfavorável na prática pedagógica.

Em suma, todo esse conjunto de informações disponibilizadas pela DSM-V possuem um caráter essencialmente clínico, destinadas para identificação e classificação de alunos conforme seu tipo de deficiência.

Realço que são dados que oferecem elementos, especialmente para o professor na ocasião do planejamento escolar, com o intuito de estar alinhado conforme as necessidades de apoio, no entanto, é válido pontuar que cada aluno possui suas singularidades, assim, a realização do planejamento deve considerar o aluno de forma individual e não ponderar unicamente sobre tipo ou o grau de deficiência, em razão de que tais fatores não são determinantes para o processo de aprendizagem, dado que,

não se trata de negar existência da deficiência mental como condição apresentada por sujeitos com algum comprometimento orgânico ou não. Trata-se de compreender que esta condição não está dada inicialmente nenhum sujeito, mas que vai se construindo na medida em que não se possibilita condições de desenvolvimento de acordo com suas peculiaridades (CARNEIRO, 2006, p. 147)

Porquanto essa pesquisa parte do princípio de que o conhecimento é um direito para todos os alunos, nesta lógica, o foco deixa de tomar como objeto as limitações e passa a atentar-se para superação das dificuldades, visto que, independentemente de sua condição é possível explorar o potencial dos alunos, tomando como foco os interesses individuais para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Neste seguimento, discutir sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares de ensino instiga-nos a refletir sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente ao que tange processos de alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual e para este intento fundamentarei minha discussão através das contribuições da perspectiva histórico-cultural, uma vez que

[...] a deficiência intelectual não é uma condição estática e permanente, muito pelo contrário, independente das características inatas do indivíduo, pode ser mais ou menos acentuada conforme os apoios ou suportes recebidos em seu ambiente. Em outras palavras, neste modelo a compreensão da deficiência intelectual tem por base o desenvolvimento da pessoa, as relações que estabelece e os apoios que recebe [...] e não mais apenas critérios quantitativos pautados no coeficiente de inteligência. (FONTES; PLETSCH; BRAUN; GLAT, 2013, p. 84).

Por este ângulo, meu lugar de discussão toma como lente esta perspectiva, considerando que com base nesta luz é possível discutir de maneira crítica sobre possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para quaisquer alunos, independente de suas condições ou especificidades, assim, “ a deficiência passa a ser tratada não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das alternativas de desenvolvimento possíveis ao ser humano” (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 171), portanto, essa perspectiva assume outros delineamentos,

na perspectiva histórico-cultural a deficiência deixaria de ser uma condição restritiva exclusivamente por suas limitações e toma outras possibilidades investigando e focando no potencial com vistas para o desenvolvimento dos alunos (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 171).

A partir desta percepção, assumo uma postura que ultrapassa a mera condição quantitativa que classifica e estigmatiza os alunos, para uma via contrária em que reconhece a diversidade existente entre os alunos e compreende que a partir de novas possibilidades de ensino, os alunos conseguirão ultrapassar condições antes predeterminadas, caso realize-se encorajamento e provocações adequadas para despertar seu aprendizado e desenvolvimento, porque,

[...] em uma perspectiva dialógica de cunho histórico-cultural, a natureza deficitária da deficiência intelectual toma outros contornos, permitindo trajetórias de vida diferenciadas e autônomas às pessoas. A deficiência deixa de ser uma condição restritiva e passa a ser uma possibilidade de desenvolvimento que se constrói no entrelaçamento dialético entre as condições ambientais, histórico-culturais e as condições subjetivas (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 179).

É oportuno enfatizar que o resultado de um diagnóstico clínico não restringe o desenvolvimento dos alunos com deficiência, pois fatores de cunho fisiológico não agem de maneira isolada sobre o aluno, seu aprendizado e desenvolvimento são frutos de uma combinação entre fatores ambientais e de intervenções por meio de uma rede de apoio tanto no seio familiar, quanto no ambiente escolar, uma vez que a interação social e o acesso aos conhecimentos escolares são condições basilares para o processo de inclusão.

é importante destacar, porém, que todas essas dificuldades, mesmo nos casos mais graves, não representam limitações ou patamares intransponíveis, já que essas aptidões podem ser desenvolvidas com exposição ao ambiente escolar [...] as mesmas se tornam rótulos que limitam as expectativas da escola em relação a esse aluno, e, conseqüentemente, as oportunidades que lhes serão oferecidas (FONTES; PLETSCHE; BRAUN; GLAT, 2013, p.81).

No entanto, regularmente um dos aspectos que limitam o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual segundo as autoras Pletsch e Glat (2012, p. 199) está associado a falta de conhecimento sobre as singularidades dos alunos realçando a “complexidade do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, particularmente na esfera das práticas pedagógicas”, especialmente em virtude de um conjunto de particularidades, o que demanda conhecimento prévio dos alunos.

Assim, “o foco das reflexões recai sobre o processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos” (Pletsch e Glat, 2012, p. 196), e tais inquietações constantemente estão atreladas aos métodos e ferramentas que podem ser utilizadas e auxiliar no trabalho

pedagógico, dado que, conforme a autora sinaliza “quando o assunto é o ensino escolar dos alunos com deficiência intelectual, não é raro o questionamento sobre o modo de trabalhar com tais alunos” (SANTOS, 2012, p. 935), exatamente porque, segundo Pletsch e Glat (2012) precisamente esta falta de conhecimento acarreta em adaptações e estratégias de flexibilização que não atendem as individualidades dos alunos com deficiência intelectual.

Gerando nesta lógica outros entraves, referentes a incredibilidade na possibilidade de aprenderem e a baixa expectativa em relação aos alunos, pois, é de conhecimento que cada aluno possui suas preferências e se diferenciam quanto aos estilos e ritmos de aprendizagem, no entanto, Dias e Oliveira (2013) destacam que a compreensão de carácter normativo do desenvolvimento interfere diretamente no aprendizado dos alunos com deficiência intelectual, pois, subsidiando um suporte empobrecido dos conteúdos escolares e práticas pedagógicas inadequadas, estes fortalecem apenas a compreensão da condição debilitante e acentua somente as características negativas da deficiência.

Desta forma, quanto maior o envolvimento dos professores com a turma e alunos maior será a ampliação dos conhecimentos sobre eles para possíveis ajustes e adequações conforme sinaliza Santos (2012, p. 935) “ mesmo que a deficiência intelectual não permita sua reversão completa, uma vez que consiste em um desenvolvimento neurológico deficitário, avanços escolares são possíveis”, ou seja, na medida em que se oportuniza um ambiente profícuo, deixando de focar nas barreiras e passando a reconhecer os alunos garantirá possibilidades para seu aprendizado e desenvolvimento.

Porém, para Dias e Oliveira (2013) ainda é recorrente a forte influência de percepções normativas sobre o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, culminando desta forma em práticas engessadas que se restringem a atividades de prontidão, que compreendem o aluno numa visão infantilizada, considerando que,

Apenas dizer que alguém tem deficiência intelectual não é muito esclarecedor, tendo em conta as diferentes e particulares formas de relação com o meio social que a caracterizam e indicam sua maneira de interpretar o mundo e de relacionar-se com os objetos de aprendizagem. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 175).

Da mesma forma o fascículo do MEC (BRASIL, 2010) discute que reiteradamente são priorizadas atividades baseadas meramente na repetição e memória ao trabalhar junto aos alunos com deficiência intelectual, neste mesmo raciocínio, este cenário ocorre em função de que “ainda é presente no imaginário social a falsa noção de que sujeitos com deficiência intelectual têm poucas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem

formal” (FONTES; PLETSCH; BRAUN; GLAT, 2013, p. 79) todavia, apontam para necessidade de elaborar atividades que tenham sentido e que especialmente estejam associadas às experiências dos alunos, pois desta forma provocará motivações e estimulações em seu raciocínio,

consoantes com a representação social do deficiente intelectual como incapaz de aprendizagens complexas superiores, as professoras parecem adotar uma atitude de pouca expectativa e exigência, aceitando o “pouquinho que eles fazem já está bom”, já que “pelo menos eles estão na escola se socializando” (PLETSCH; GLAT, 2012, p. 200).

Pletsch e Glat (2012) esclarecem que apesar da constatação de avanços científicos e políticos na esfera da educação inclusiva, elas conseguem observar que a cultura escolar, bem como as práticas pedagógicas resistem permanentes nas instituições escolares, e este cenário é danoso para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, especialmente para aqueles que apresentam limitações de cunho cognitivo, como é o caso dos alunos com deficiência intelectual, ratificando esta perspectiva as autoras manifestam que,

[...] apesar das políticas e das ações afirmativas em prol dos direitos de pessoas com deficiência, estas ainda encontram inúmeras barreiras para sua efetiva inclusão educacional e social. No caso dos estudantes com deficiência intelectual, prevalece a representação social de incapacidade cognitiva, isto é, de impossibilidade de aprendizagem, contribuindo para uma autoimagem inferiorizada, bem como limitada autonomia e participação social (GLAT; ESTEF, 2021, p. 165-166).

Para além, as autoras Glat e Estef (2021, p. 166) assinalam que “foi constatado que alunos com deficiência intelectual, quando inseridos em espaços de escolarização ditos inclusivos, de modo geral, sofrem estigmas, discriminação e descrédito sobre suas condições de interação educacional e social”, desta forma, ainda que garantir a escolarização destes alunos seja desafiador considerando todos os elementos que compõem o contexto pedagógico é pertinente propiciar debates para reverberação de uma nova perspectiva sobre a deficiência.

Visto que, a escolarização tem um papel fundamental para o avanço dos alunos, pois é através dela que ocorre a expansão das funções psicológicas superiores, o que possibilitará potencializar suas capacidades e habilidades (QUEIROZ, 2016), e é no ambiente escolar que dois elementos ganham destaque no período inicial da escolarização, principalmente para a construção e elaboração dos conhecimentos trata-se de processos de leitura e escrita, neste caso, alfabetização e letramento conforme destacam as autoras,

[...] a construção dos conceitos cotidianos e/ou científicos será dada de forma diferenciada por meio da criação de estratégias e de artefatos culturais que os auxiliem na compreensão dos signos sociais, compensando os déficits ocasionados pela deficiência, tais como: o uso de linguagem mais curta e direta, materiais concretos, cartões com imagens, comunicação alternativa, entre outros. (SILVA; CAVALCANTE, 2021, p. 624)

Assim, torna-se importante a relação de conceitos, visto que, o aluno tem certas limitações no que se tange a abstrações e generalizações, logo, é significativo desenvolver atividades preferencialmente conceitos que estimulem o pensamento abstrato para os alunos com deficiência intelectual, porque colaboram tanto para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores quanto para o processo de alfabetização (SILVA; CAVALCANTE, 2021), sendo este, fundamental para garantia de sua cidadania.

Para tanto, a construção do percurso da língua escrita construído pelos alunos não deve ser entendida como uma trajetória simples e contínua que independe de fatores biológicos e sociais, haja vista que este processo envolve momentos de progresso e de regresso, de planejamento continuado e especialmente de uma atuação mais próxima do docente com seus alunos para que as intervenções sejam desenvolvidas de acordo com as necessidades (SILVA; CAVALCANTE, 2021) visto que,

crianças com deficiência intelectual não precisam desenvolver atividades descontextualizadas que trabalhem apenas com a memorização e a decodificação das letras e seus respectivos sons. Trabalhar dessa forma acaba por corroborar a ampliação da dificuldade da criança com deficiência intelectual na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética como um conjunto de habilidades indissociáveis. (SILVA; CAVALCANTE, 2021, p. 623)

O trabalho para com os alunos com deficiência intelectual ocorre também durante o atendimento educacional especializado, que se constitui como um momento indispensável para os alunos público-alvo da educação especial, visto que, para cada deficiência existe um conjunto de intervenções que, a depender das singularidades dos alunos contribuirá para sua aprendizagem, logo seu desenvolvimento.

As autoras Glat e Estef (2021, p. 163) ressaltam sobre a utilização do Plano Educacional Individualizado como uma ferramenta valiosa e principalmente norteadora para organização e avaliação dos alunos com deficiência é o Plano Educacional Individualizado (PEI), nele as professoras do AEE conseguem realizar um trabalho significativo, que dependendo da necessidade do aluno vai estabelecer quantos dias semanalmente o aluno terá atendimento, quanto tempo será disponível, se este atendimento poderá ter a participação de mais alunos ou se será individual, quais serão

os objetivos e metas estabelecidas, quais metodologias, ferramentas e recursos, bem como quais critérios de avaliação serão utilizados para este aluno, realizando sempre o registro e realizando este acompanhamento, para tanto,

[...] é imprescindível que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além da sua condição cognitiva. O trabalho do professor do AEE é ajudar o aluno com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as suas especificidades (BRASIL, 2010, p. 08)

Nesta ocasião, é relevante frisar que o AEE não deve substituir o ensino regular, ele é uma complementação ou suplementação do ensino durante o contraturno do aluno nas instituições escolares, e conforme Santos (2012) este ensino dedica-se a independência e autonomia dos alunos, envolvendo benefícios para além unicamente do acréscimo de conteúdos escolares, mas para a potencialização destes com vistas para ganhos na aprendizagem e no desenvolvimento, aproximando as famílias e reduzindo possíveis isolamentos ou frustrações no cotidiano da sala regular. Para tal, o fascículo “O atendimento educacional para alunos com deficiência intelectual” elaborado pelo MEC, dispõe sobre possibilidades de trabalho durante o AEE,

o professor do AEE deve proporcionar ao aluno o contato com as mais variadas formas de comunicação, porque esse contato possibilita o entendimento e a ampliação do seu vocabulário. Ele deve organizar situações em que o aluno seja provocado a se expressar oralmente através de descrições de imagens, fotos, recontos orais e relatos de experiências. A capacidade de estabelecer relações entre ações vivenciadas se constitui uma fragilidade do aluno com deficiência intelectual. A oralidade pode possibilitar o desenvolvimento dessa capacidade, permitindo-lhe transitar pelo mundo da representação, porque a palavra substitui o mundo físico dos objetos, ela permite ao sujeito planejar e organizar o pensamento, contribuindo para a compreensão da palavra oral e para a interpretação de significados. A ampliação do vocabulário possibilita o seu uso de modo compreensivo (BRASIL, 2010, p. 16)

Assim, reforço que tais aspectos são fundamentais para o processo de leitura e escrita dos alunos, e friso a singularidade de cada sujeito internalizar os conteúdos e conhecimentos, porém, é fundamental o envolvimento da comunidade escolar para percepção de ampliação da compreensão normativa da deficiência o que requer uma mudança de postura para que todos os alunos participem e possam aprender.

Amplio a percepção de que a inclusão escolar seja entendida unicamente como princípio, ela também é questão de política pública, isso compete ao estado e a escola que se comprometam a garantir não somente o acesso, mas que assegure também um conjunto de condições para favorecer a permanência juntamente com o aprendizado e o

desenvolvimento. O próximo foco de discussão deste trabalho se ocupará da discussão sobre alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual, com o intento de garantir seu direito a educação e cidadania, assenhorando-se dos conhecimentos elaborados historicamente.

2.3 Alfabetização e letramento

O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) revelou os resultados alcançados desde o ano de 2001 até 2018 apresentando as respectivas médias obtidas nos cinco níveis (analfabeto; rudimentar; elementar; intermediário e proficiente), com base nestes dados é possível afirmar que a erradicação do analfabetismo absoluto e funcional se mantem como um problema educacional permanente em nosso país, a saber:

QUADRO IV: Indicador de Alfabetismo Funcional no Brasil

NÍVEIS	2001 e 2002	2002 e 2003	2003 e 2004	2004 e 2005	2007	2009	2011	2015	2018
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Analfabeto Funcional	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: INALF, 2018.

As porcentagens revelam que no período de 2001 a 2015 houve uma redução no quantitativo de analfabetos no país, contudo, o ano de 2018 sinalizou para uma ampliação neste nível e autoras como Ferreiro e Teberosky (1999) pontuam sobre duas faces da alfabetização, uma se refere aos adultos e outra diz respeito as crianças, porém “em relação aos adultos trata-se de sanar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir” (1999, p. 19), porém em ambos os casos a responsabilidade cabe ao poder público, assim, com o intuito de responder essa problemática diversas prescrições legais estabelecem metas e incumbências pedagógicas que ecoam nas instituições escolares.

É de conhecimento tal como destaca Freire (2011, p. 07) que a crise do analfabetismo afeta diversos segmentos, implica em questões de ordem econômica e se

constitui como injustiça, acarretando ameaça aos princípios democráticos de uma sociedade, além de prolongar relações assimétricas de poder, pois atende a interesses políticos conservadores, configurando-se como tradição cultural dominante de cunho ideológico, político e cultural.

Todavia Soares (2011) ressalta que o direito ao ensino adequado da leitura e escrita deve ser proporcionado na infância, pois se constitui como um direito humano fundamental e deve ser garantido por meio de políticas de alfabetização.

Nossa Carta Magna determina em seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa [...]”, além disso, no artigo 214 prevê o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE), neste são estabelecidas metas e objetivos tais como a “erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade de ensino [...]”, e projeta para que durante a vigência de dez anos nosso país tenha condições de atingir essas determinações.

O PNE (2014-2024) estabelece em sua meta 5 a incumbência de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014) e a meta 9 estabelece o encargo de “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”, em outras palavras, isso posto, o governo vem se movimentando na elaboração de mecanismos para verificação sobre o avanços destas metas.

Para tal, é através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que reúne um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) executar um diagnóstico sobre a educação básica, este disponibilizou o resultado obtido na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e divulgou o baixo desempenho dos estudantes neste exame, cerca de 54,73% dos estudantes apresentaram nível insuficiente em leitura; 33,95% apresentaram nível insuficiente na escrita e outros 54,46% dos alunos apresentaram nível insuficiente em matemática (BRASIL, 2019, p. 10). Apesar da contestação quanto a seleção de conteúdos, forma e estrutura destas avaliações, são estas que compõem os dados referentes a proficiência na leitura e na escrita sinalizando que:

Os resultados da ANA revelam que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis

insuficientes de leitura. Encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8 (BRASIL, 2017).

Com o intuito de melhorar este desempenho a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA) tem como um de seus objetivos contribuir para a consecução especificamente destas duas metas do PNE e apresenta um modelo que se traduz em seis componentes destacados como essenciais para aprendizagem, são elas: “consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita” (BRASIL, 2019, p. 40), Goulart (2019, p.67) adverte que “[...] a retomada do método fônico como esteio do processo de alfabetização de alguma forma corrobora para manter concepções”, nesta perspectiva, a PNA carrega consigo implicações políticas e sociais, dado que, ao discutir como metodologia a possibilidade do método fônico para alterar o atual contexto, acaba limitando todo o processo de apropriação da escrita a uma mera aquisição mecânica.

Além disso, a PNA adotou o termo literacia como substituição ao letramento, e autores como Albuquerque e Costa (2021) discutem que essa modificação não se configura unicamente como substituição de termos, levando em consideração que letramento é uma prática de alfabetização que tem como foco o ato social da leitura e da escrita, já a literacia tende para um contexto mais técnico e restrito.

Ademais, refere-se sobre o conceito de alfabetização sendo o “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18), assim Goulart (2019, p.68) observa que “continuamos, muitas vezes, burocraticamente a tomar antigas balizas como diretrizes para a prática alfabetizadora”, nesta lógica, o ensino e a aprendizagem tendem a se reduzir unicamente a uma técnica de escrita, desconsiderando a dimensão de produção textual, neste sentido, Smolka (2019) alerta para o desprezo que o governo vem demonstrando no campo da alfabetização.

Nesta breve pontuação de base legal é possível compreender que o estudo sobre os processos de alfabetização e letramento são complexos e fecundos, precisamente o que Smolka (2019) destaca ao afirmar que essa discussão é atravessada por um conjunto de concepções e métodos com diversas facetas, neste mesmo sentido Mortatti (2019) pontua,

em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um

mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública (MORTATTI, 2019, p. 28)

Assim, é pertinente realizar uma breve recuperação histórica, uma vez que a discussão sobre alfabetização e letramento é ampla e atravessada por diversos elementos constitutivos, além disso, é fundamental olhar para a história para compreendermos e nos situarmos do presente, para tanto, utilizo especialmente autoras tais como: Mortatti (2019); Goulard (2019); Smolka (2019) e Frade (2005), em virtude do acúmulo de produção neste campo teórico.

Desta forma, inicialmente apoiada no livro: “Métodos de Alfabetização no Brasil: uma história concisa”, elaborado por Mortatti (2019), discutirei sobre o estudo da autora e sua percepção a partir de quatro momentos distintos que se desenharam no decorrer da história referentes aos métodos de alfabetização, os quais farei breves incursões.

Ainda de acordo com a autora a discussão sobre alfabetização teve início desde meados de 1890 a 1970, no entanto estava reduzida unicamente aos estudos dos métodos e o primeiro momento que ela destaca refere-se a metodização do ensino da leitura, com início em 1876 e se estendeu até 1890, nesta ocasião o principal enfoque era de que o ensino da leitura envolvia uma ordem metodológica, tal como um os métodos de marcha sintética, além disso, a escrita limitava-se a ortografia e caligrafia com ênfase para prática de cópias e ditados textuais (MORTATTI, op. cit. p. 33).

A partir de 1890 até 1920 iniciou-se o segundo momento identificado como a institucionalização do método analítico, o qual orientava que o ensino da leitura deveria iniciar pelo “todo” para que posteriormente se estudasse as partes constitutivas, assim,

as disputas ocorridas nesse segundo momento fundam uma outra nova tradição: o ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança (MORTATTI, 2019, p. 36)

Nesta lógica, os métodos sintéticos e analíticos acabam se entrecruzando e gerando disputas, acarretando em meados da década de 1920 num aumento de resistência para a utilização do método analítico, segundo Mortatti (2019, p. 37) este momento é conhecido como a alfabetização sob medida, esta ocasião se estende até o final de 1970 trazendo uma nova tradição para o ensino da leitura e da escrita, resultando no ensinar subordinado a questões de maturidade da criança, diferentemente do segundo momento, uma vez que, nesta ocasião questões de ordem didática são subordinadas as questões de

cunho psicológico, assim, passou-se a utilizar “métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa) considerados mais rápidos e eficientes” (MORTATTI, 2019, p. 38), a seguir uma breve síntese referente aos métodos sintéticos e analíticos:

QUADRO V: Sistematização dos processos de Alfabetização:

Método	Marcha/ Organização	Unidade	Princípio	Capacidade Priorizada
Alfabético	Sintético	Alfabeto (Grafema)	Relação do nome da letra com o som	Decodificação/Análise Fonológica
Fônico	Sintético	Fonemas (Sons)	Relação direta da fala com a escrita	Decodificação/Análise Fonológica
Silábico	Sintético	Sílaba	A sílaba é uma unidade mínima de segmentação da fala	Decodificação/Análise Fonológica
Palavração	Analítico	Palavra	Parte-se da palavra que tem significado	Compreensão/ Sentido/ Reconhecimento Global
Sentencição	Analítico	Frase	Parte-se da frase que tem significado	Compreensão/ Sentido/ Reconhecimento Global
Global de Contos ou Historietas	Analítico	Texto	A unidade da língua é o texto	Compreensão/ Sentido/ Reconhecimento Global

Fonte: Adaptado de FRADE (2005, p.65).

Neste complexo aspecto histórico e metodológico do processo de alfabetização é possível inferir que mesmo identificando a necessidade de mudança sobre um método o foco da discussão gira unicamente na percepção de que para o êxito neste processo é indispensável a utilização de um método, baseado em cartilhas, concepções e conteúdos para referenciar e orientar o trabalho docente.

Atravessando esse período Mortatti (2019) sinaliza para a identificação do quarto momento denominado de “Alfabetização: construtivismo e desmetodização” com seu início meados de 1980, sendo influenciado pelo pensamento construtivista difundido fortemente por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) defensoras de que na psicogênese da língua escrita ou na mais conhecida como teoria construtivista a apropriação da língua escrita ocorria de modo ascendente, nesta perspectiva é enfatizado o desenvolvimento na relação do aluno que aprende com o objeto que será aprendido, neste caso a escrita, no

qual a criança vai se aproximando paulatinamente da escrita alfabética convencional por meio da construção de hipóteses.

Diferentemente de Mortatti (2019) a autora Goulard (2019, p. 63) identifica três tipos de posturas metodológicas desencadeadas no processo de alfabetização no Brasil, para Goulard (op. cit.) a primeira postura refere-se a psicogênese da língua escrita, já mencionada anteriormente e uma segunda postura que diz respeito a consciência fonológica, a qual enfatiza a relação existente entre os fonemas, grafemas e na maturidade dos alunos que conseguem perceber estas relações.

Nesta circunstância, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) formularam novas hipóteses para identificar os níveis da escrita dos alunos resultando nas seguintes classificações: nível pré-silábico; silábico; silábico-alfabético e o nível alfabético. Porém, os efeitos dessa classificação são traduzidos em estratégias de ensino tradicionais que negligenciam aspectos sociais e culturais de cada aluno, assim, é significativo pontuar que a concepção/método adotado por professores direta ou indiretamente reflete em sua prática, ou seja, se o professor entende que seus alunos tem potencial para aprender e se desenvolver caso sejam estimulados, logo planejarão, organizarão e oportunizarão condições adequadas e favoráveis que respeitem e assegurem os direitos sobre o ensino e a aprendizagem, dado que dependendo da escolha teórica adotada pelos professores reverbera sentidos e significados distintos, conforme assinala os autores:

ao analisarmos essa problemática pela ótica didático-metodológica, recaímos sobre a formação de professores no Brasil, regida prioritariamente pelo ideário pedagógico construtivista, parte integrante das “teorias não-críticas”, cujos pressupostos tornaram-se hegemônicos na educação escolar nas últimas décadas (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 7).

Uma vez que, “[...] o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando [...] abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (MORTATTI, 2019, p. 39), gerando assim, um “silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino” (MORTATTI, 2006, p. 11), nesta circunstância, perde-se uma lógica de utilização dos métodos, entrando em cena a chamada “crise de como se ensina”, ocasionando grande descrença em relação aos métodos o que acarretou num sentimento de desorientação por parte dos professores.

Assim, foi necessário ampliar o conceito de alfabetização para além da utilização dos métodos e para essa discussão me apoio em Soares (2009, p.19) ao afirmar que o conceito de alfabetização se traduz naquele que “apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”, isto é, não se trata unicamente de uma mera aquisição da tecnologia de ler e escrever, mas a inserção nas práticas sociais (escrever uma carta, ler uma embalagem ou um letreiro) de leitura e escrita.

Paulo Freire (2011, p. 136) traz enquanto conceito de alfabetização que este se configura como um “conjunto de práticas culturais que promove a mudança democrática e emancipatória”, no entanto chama atenção para que este processo não se reduza ao “mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica” (FREIRE, 2011, p. 08), pois como afirma Soares (2009, p.45) “não basta apenas aprender a ler e a escrever, as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente adquirem competência para utilizar”, a partir deste ponto de vista consideramos significativo salientar que “o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra” (FREIRE, 2011, p. 14) uma vez que compreendo que a construção do conhecimento ocorre antes mesmo da criança entrar na escola, visto que, desde cedo ela já imita um comportamento leitor dentro e fora do ambiente escolar sendo capaz de identificar e nomear verbalmente objetos, desta forma

[...] não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras, o que caracteriza especificamente a alfabetização. É preciso também que os alunos façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem, modificando seus níveis de letramento (FRADE, 2005, p. 9)

Destaco que nesta pesquisa compreendo a alfabetização como um processo político, social e continuado com vistas para a promoção do desenvolvimento de análise, interpretação e codificação do contexto social dos alunos.

Para além deste entendimento e pela necessidade de abordar uma perspectiva social, surgiu em meados de 1980 a discussão sobre o letramento, conforme destaca Soares (2009, p. 18) este “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, isto é, a apropriação da tecnologia nas práticas sociais de leitura e escrita altera a condição dos alunos, assim,

[...] letramento é muito mais que alfabetização. Ele expressa muito bem como o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2009, p. 44).

Por este ângulo, o letramento proporciona leitura em diferentes lugares sob diferentes condições, não somente na escola, mas através do contato com diversos outros portadores de texto como: jornais, quadrinhos, tv, mapas, sinais de trânsito, em bulas etc., e é o que Smolka (2019) frisa quando pontua que fora do ambiente escolar, nosso contexto cultural é permeado pela escrita o que propicia hábitos de leitura.

Desse modo, mais do que somente apresentar as letras e a relação existente entre os sons, palavras e frases tal como defendiam os métodos supracitados, é significativo desenvolver atividades que fomentem textos reais por meio dos diversos gêneros textuais, dessa forma, terão contato com diversos tipos percebendo suas devidas funcionalidades.

Soares (2009, p. 58) revela duas condições para o letramento, a primeira se refere a uma efetiva escolarização dos alunos e a segunda diz respeito à disponibilidade de materiais de leitura, por meio de acervos vastos e diferenciados de textos para os alunos, pois, este processo não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social.

E esta é a primeira manifestação da internalização das funções culturais na vida de uma criança, pois, ao usar a linguagem como forma de comunicação ela vivencia um aspecto culturalmente social, como bem destaca Freire (2011, p. 16) “a linguagem é o meio para atingir uma consciência crítica, a qual, por sua vez, é o meio de imaginar uma mudança e de fazer opções para realizar transformações ulteriores”, a partir desta lógica, na medida em que os alunos participam deste ambiente social eles também conseguirão internalizar e se posicionar sobre os conhecimentos historicamente elaborados.

Para este intento me apoio na teoria histórico-cultural formulada por Vigotsky (1896-1934) e seus colaboradores, dentre eles: Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977), esta perspectiva apresenta-se como uma teoria revolucionária para o processo de alfabetização, visto que, compreende o ser humano em sua integridade e utiliza como ponto de partida a linguagem e o diálogo de maneira dinâmica e interativa para a construção do conhecimento, assim, essa discussão se aproxima da compreensão freireana para uma educação libertadora, é uma vertente de cunho marxista que vem

sendo difundida por renomados pesquisadores no campo da alfabetização e concordo com as autoras Braun e Marin (2018) quando afirmam que:

ao partirmos de uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, onde a interação e a dialogia são ações basilares e premissas de compreensão sobre a constituição do ser humano, as práticas pedagógicas, como elementos mediadores da cultura são responsáveis por favorecer o desenvolvimento de funções que possibilitem ao estudante criar, apropriar-se e internalizar conceitos, informações e conhecimentos socialmente constituídos (BRAUN; MARIN, 2018, p. 131).

A partir destas necessidades, é relevante destacar e especialmente fomentar discussões sobre a inclusão de alunos público-alvo da educação especial, em razão de que atualmente se configura como uma temática que vem ganhando notoriedade na medida em que os alunos estão cada vez mais presentes em nossas instituições escolares, possuindo os mesmos direitos dos demais alunos de estarem incluídos no mundo sociocultural da escrita, pois

as salas de aula em que temos trabalhado nos têm convocado, diariamente, a reconsiderações e problematizações constantes – pela heterogeneidade das turmas, pela diversidade das práticas, pela pluralidade de formas de conceber a escrita e o ensino, pelas políticas de inclusão, pela desigualdade e precariedade nas condições de vida, pelas profundas contradições que integram as relações de ensino (SMOLKA, 2019, p. 16)

Nesta perspectiva é indispensável repensar sobre a utilização de práticas tradicionalmente ultrapassadas, na tentativa de aperfeiçoar metodologias, precisamente por que historicamente a escolarização de alunos com deficiência intelectual é marcada por pela cultura da incapacidade, conforme os autores Braun, Martin (2018) pontuam

são estudantes que, deixados à própria sorte, acabam limitados em seu desenvolvimento, conferindo-lhes impossibilidades as quais, necessariamente, não são decorrentes da sua deficiência, mas da ausência de mediações que organizem caminhos para aprendizagem. (BRAUN; MARIN, 2018, p. 123).

Pesquisas de autores como Braun, Martin (2018) e Dias e Oliveira (2013) abordam discussões específicas sobre os processos de escolarização para alunos com deficiência intelectual inseridos em escolas regulares de ensino, ambos os autores reportam para o pouco conhecimento de professores sobre as singularidades desta deficiência.

Braun e Marin (2018, p. 115) evidenciam que existe um “impasse sobre como ensinar a esse grupo específico, que aprende do seu jeito, porque tem suas especificidades, trazem para o centro das discussões referentes à inclusão escolar, entre outros temas, o

desafio de trabalhar com a deficiência intelectual”, diante este contexto é pertinente entender como ocorre os processos de aprendizagem e desenvolvimento deste público em particular, na tentativa de culminar no cessar da cultura da incapacidade e oportunizar proposições a partir dos conhecimentos e potencialidades que os alunos possuem.

Ainda que os estudos de Vigotsky tenham sido escritos no século passado, em um momento em que a discussão sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência não estava em voga, ainda sim nos traz subsídios para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Para Vigotsky (1998) é através das interações, mediações e de uma educação adequada que as funções cognitivas são elaboradas, implicando desta forma na não redução da pessoa com deficiência por sua causa orgânica, isto é, o meio que se torna deficiente na medida em que não oportuniza as mesmas condições para todos (BENTES, 2010, p. 86), concordando com essa compreensão Queiroz (2016) assiná-la que:

o homem não é produto apenas do biológico e tão somente do meio, mas da relação que se desenvolve entre ambos, cabendo ao homem o papel ativo de interferir, criar e transformar o meio em que vive, através das interações que estabelece ao longo de sua existência (QUEIROZ, 2016, p. 32).

Porém, Queiroz (2016) destaca que nem sempre estas trocas conseguem promover o desenvolvimento, é importante considerar a qualidade a partir do significado atribuído pelo próprio sujeito, pois “são os significados que permitem ao sujeito interagir com o mundo real através dos elementos mediadores (ferramentas, instrumentos, signos, interventores), construindo e categorizando as informações recebidas durante as trocas sociais realizadas” (QUEIROZ, 2016, p. 33), neste contexto os alunos precisam ser reconhecidos como ativos para a produção do conhecimento.

Bentes (2010) discorre sobre o valor das intervenções, conforme pontua a autora, através que ela denomina como “caminhos alternativos” e “recursos especiais” são fundamentais para elaboração de estratégias que possibilitarão modificações na formação destes alunos, precisamente o que as autoras Dias e Oliveira (2013) discorrem:

o conjunto de ferramentas conceituais apresentadas pela perspectiva histórico-cultural permite discussão crítica da deficiência intelectual sob um prisma complexo e dinâmico, no qual as capacidades são valorizadas, observando-se contínuo desenvolvimento da pessoa na relação com seu meio (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 169).

A partir deste novo olhar e através das interações, os alunos conseguirão entender o significado de ações tanto individuais quanto coletivas, este movimento é estabelecido através de vivências e experiências com o meio, porém, tem a necessidade de ser mediada.

Queiroz (2016) destaca que é por intermédio de instrumentos que os alunos conseguem controlar o meio externo, organizando de acordo com suas necessidades e pelo auxílio da utilização de signos estes conseguem controlar o meio interno a depender de sua própria vontade.

A autora afirma que “dentre os signos e instrumentos criados pelo homem, a linguagem é quem desempenha um papel imprescindível na formação das funções psíquicas humanas” (QUEIROZ, 2016, p. 36), pois é por meio da linguagem que o aluno conseguirá internalizar o repertório cultural presente no seu meio, permitindo desta forma sua interação em situações concretas do cotidiano social ampliando e organizando sua um pensamento cada vez mais complexo e abstrato.

Assim, a criança consegue construir vários conhecimentos sobre o meio físico e social a qual pertence, no entanto ainda não é capaz de categorizar estes conhecimentos, e é no ambiente escolar que possibilitará orientação para sistematizá-los e organizá-los. Visto que, estes conhecimentos influenciam diretamente no desenvolvimento dos alunos, pois ele envolve aspectos como a memória, a atenção, abstração e a capacidade de comparar e diferenciar, importantes aliados para aquisição de conceitos científicos, neste sentido, provocando a “emersão de funções intelectuais que ainda não se manifestaram e por proporcionar ao sujeito o acesso ao conhecimento construído e acumulado pelas gerações precedentes” (QUEIROZ, 2016, p. 42), assim, recebemos influência da cultura e internalizamos através da linguagem, pois é ela que contribui para os processos de generalização e abstração, ampliando as aprendizagens, logo o desenvolvimento.

Nesta lógica, o ponto de partida para o ensino necessita estar voltado para o desenvolvimento, por conseguinte através de mediação e orientação é fundamental uma prática consciente e transformadora na qual os professores deixam de atuarem como meros transmissores e detentores do saber, dedicando-se a se atentar para seus alunos, suas vivências (Bentes, 2010, p. 90), sobre isso Zabala (1998, p. 34) complementa nos afirmando que:

[...] as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo de aprendizagem varia segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais. [...] Deles decorre um enfoque pedagógico que deve observar atenção a diversidade dos alunos como eixo estruturador (ZABALA, 1998, p.34).

Nesta mesma esteira, é possível compreender que a aprendizagem é um movimento único para cada aluno, cada um tem suas peculiaridades e ritmo, e a dinâmica da leitura e escrita dentro da perspectiva histórico-cultural requer pensar e organizar processos de ensino que seja estimulante e desafiador, para que consigam elaborar e ampliar conceitos e utilizando novos termos reconhecendo objetos e compreendendo seu significado, no entanto, Boraschi (2013) revela que

[...] é comum encontrar práticas pedagógicas que não reconhecem o potencial (capacidade de aprender) da criança com deficiência intelectual. Há o privilégio de atividades mecânicas sob o pretexto de que este aluno não consiga realizar outro tipo de atividade, antecipando, dessa forma, seu fracasso escolar (BORASCHI, 2013, p. 615)

Diante disto, é significativo renovar os tradicionais modos de pensar a escola, levando em consideração o papel muito mais amplo do que quando sua função era somente transmissão de conhecimento. Mas, que cada instituição possa se transformar num centro irradiador de educação permanente, enraizada no contexto local e capaz de fazer interagir múltiplos tipos de pessoas com múltiplas experiências.

Para tal, é relevante desenvolver um planejamento flexível destinado para os alunos com deficiência, na tentativa de remover entraves que interferem no processo de aprendizagem com o intuito de garantir a escolarização, conforme salienta Braun e Marin (2018, p. 130) quando afirmam que “a qualidade para o impulso ao desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual nos processos de escolarização está diretamente relacionada ao planejamento curricular”, viabilizando mediações de ensino na medida em que os alunos demonstram necessidade de uma estratégia diferenciada.

E gradativamente e através observações contínuas, o professor poderá propor novas atividades cada vez mais complexas de leitura e escrita, mas constantemente utilizando recursos diferenciados e lançando mão da flexibilização curricular, neste sentido, a seguir sugerimos caminhos e alternativas para o trabalho de alfabetizar letrando destinado para os alunos com deficiência intelectual.

Goulart (2019) através de seu envolvimento em salas de aula com alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental que não sabiam ler e nem escrever de forma convencional, conseguiu elaborar seis diretrizes teórico-metodológicas, as quais destaco como possibilidades para contribuir no amadurecimento de estratégias mais sólidas para o processo de alfabetização e letramento.

Na primeira diretriz a autora chama atenção sobre a relevância em levar em consideração o arcabouço prévio do aluno, o conhecimento de mundo que ele traz consigo

para o ambiente escolar, pois ela destaca que é pertinente “considerar que as crianças chegam na escola com um corpo de conhecimentos, aprendido na relação com a família, amigos, com a tv, entre outras fontes” (GOULART, 2019, p. 65), assim, é importante conhecer os alunos e o conjunto de conhecimentos que trazem consigo, conforme aponta Boraschi (2013):

a criança ao chegar à escola possui um vasto conhecimento de mundo. Mesmo que não domine o código gráfico, isto é, não saiba ler nem escrever, ela não é de todo iletrada, porque fora do ambiente escolar, reconhece placas, letreiros, anúncios, rótulos, embalagens, os quais fazem parte da sua vivência e está acostumada a visualizar (BORASCHI, 2013, p. 617)

A segunda diretriz se refere à organização dos textos que são produzidos oralmente pelos alunos através da comunicação entre outras crianças e com os professores, dado que a linguagem se constitui como fonte fundamental para a construção do conhecimento. A terceira diretriz está relacionada com a interação, neste processo os alunos passam a conhecer os diferentes discursos e garante possibilidade da troca de informações, refletir, pensar, ampliando informações através do meio e aprendendo outras formas de ver, sentir e falar sobre o mundo.

A quarta diretriz envolve atividades de leitura e escrita, neste momento os alunos apresentam interesse em outros materiais e já conseguem observar a relevância, pois começam a ter interesse de acessar outros materiais escritos como: jornais, revistas e livros, Goulart (2019) destaca que neste momento é permitido uma escrita não convencional, mas que através do contato frequente com materiais escritos, com a mediação e intervenção dos professores, os alunos conseguirão se apropriar e estabelecer relação entre o oral e a escrita e assim se estabilizar na escrita convencional.

Na quinta diretriz a autora dá ênfase para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, para que este seja desenvolvido através de atividades e projetos articulando diferentes áreas do conhecimento e na última destaca sobre o papel do professor, pois conforme a autora sinaliza é ele quem “[...] ‘dá as cartas do jogo’, mas sabe que o jogo só pode ser parcialmente controlado, é preciso estar junto para perceber o momento de intervir, de dar informações, de propor tarefas, de provocar conflitos e de apontar saídas” (Goulart, 2019, p. 66), pois se trata de uma construção contínua entre os alunos e as relações que estabelecem com o meio.

Braun e Marin (2018, p. 124) também apresentam sugestões enquanto estratégias que envolvem a atividade da leitura e escrita, porém deixam claro que esses esquemas

também podem ser utilizados por outros componentes curriculares, tudo de acordo com a identificação das necessidades do aluno. As autoras destacam o papel da leitura como uma função basilar para o desenvolvimento da compreensão de conceitos científicos para os alunos com deficiência intelectual.

Também ressaltam sobre a importância do planejamento, pois é uma ação que garante reflexão para elaboração de atividades que conjuntamente sejam adequadas e estimulantes e somente através de observações e registros é possível pensar em possibilidades com o apoio de um trabalho colaborativo entre professores da sala regular e professores da sala de recursos multifuncionais.

Um instrumento bastante utilizado durante os atendimentos educacionais especializados é o Plano Educacional Individualizado (PEI) e estudos de Pletsch e Glat (2013) e Pletsch (2014) evidenciaram que se constitui como uma ferramenta adequada, pois oportuniza o acompanhamento das condições singulares de cada aluno com deficiência e afirmam que:

o professor da sala de recursos precisa garantir a elaboração e a execução de PEI de cada aluno que atende. Para isto ele deve ser o articulador e o medidor entre vários atores. Isto requer tempo, conhecimento sobre o aluno, boa interação com os professores das turmas regulares, participação nas reuniões de planejamento, nos conselhos de classe de todos os alunos que acompanha (PLETSCH E GLAT, 2013, p. 31).

Ressaltam ainda que esta ferramenta deve ser pensada e elaborada de forma conjunta, com informações de pais e responsáveis, dos professores da sala regular, da própria SRM, e do conjunto de sujeitos que compõem o cotidiano dos alunos, além disso, é fundamental estar sempre atualizado quanto ao nível de desenvolvimento, no que os alunos conseguiram avançar, o que ainda precisa ser ensinado, de que maneira ensinar e quais materiais adequados, se configuram como questionamentos permanentes e frequentes, sempre retomando, refletindo e modificando, ademais, essa proposta precisa estar alinhada com os objetivos curriculares da instituição.

Friso que o processo de alfabetização e letramento são basilares para que os alunos com deficiência consigam consolidar relações interpessoais, se apropriando dos saberes culturais e se modificando, para tanto, ratifico a importância da consideração sobre o potencial e conhecimento de mundo que os sujeitos carregam, respeitando suas singularidades e propondo desafios que consigam estimular e favorecer sua aprendizagem, logo, seu desenvolvimento.

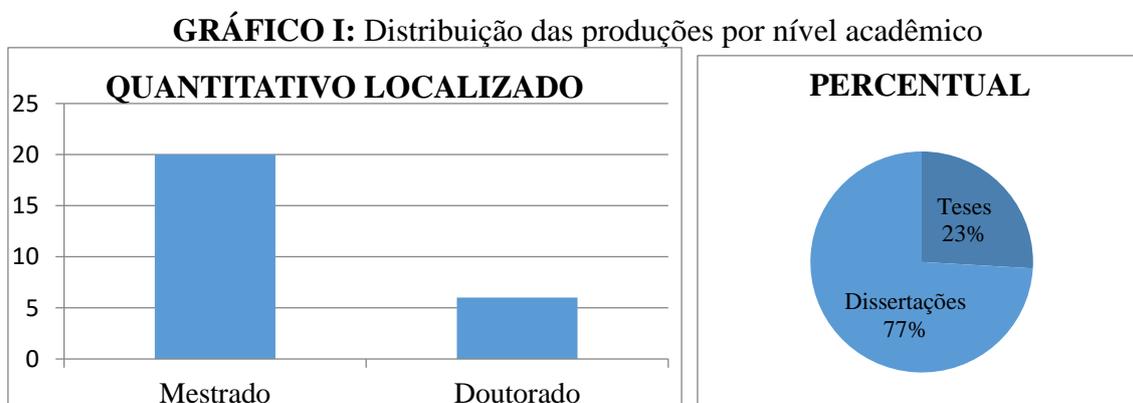
3 O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PERÍODO DE 2010 A 2020 NO BRASIL

Nesta seção tenho como objetivo analisar as teses e dissertações levantadas. Estas pesquisas foram categorizadas em três grandes aspectos, inicialmente apresento aspectos de contextualização, elencando um apanhado geral com informações referentes a produção dos trabalhos por nível acadêmico; do percentual dos trabalhos por gênero dos pesquisadores; da distribuição das produções por região geográfica e apresento o quantitativo de pesquisas por ano de defesa. Trago também análises quanto aos aportes metodológicos e conceituais das vinte e seis investigações localizadas.

3.1 Aspectos de Contextualização

A discussão sobre alfabetização e letramento é um tema atemporal e amplamente posto em pauta, considerando-se a permanência de índices elevados de analfabetismo no país, diante disso, torna-se relevante examinar o estado do conhecimento produzido no período de 2010 a 2020 e desvendar quais aportes metodológicos foram utilizados e identificar quais referenciais teóricos estão subsidiando as investigações que discutem sobre alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual.

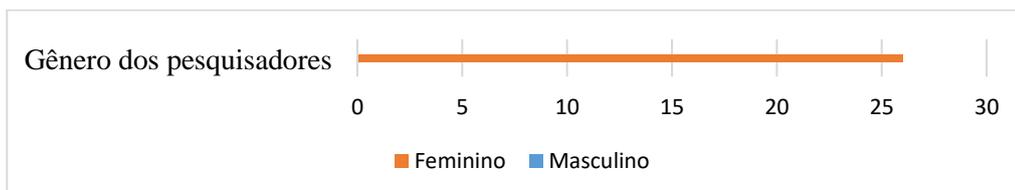
Neste primeiro momento é pertinente reunir as informações iniciais sobre a produção do conhecimento que vem sendo desenvolvida que discute sobre alfabetização e letramento para os alunos público-alvo da educação especial, nesta pesquisa, mais especificamente destinada para os alunos com deficiência intelectual. Vale pontuar que foram selecionadas vinte (20) dissertações e seis (6) teses, ou seja, cerca de 77% dos estudos são pesquisas de mestrado, ao passo que, pesquisas oriundas de doutorado foram somente 23% que abordaram essa discussão no período de 2010 a 2020 conforme gráfico a seguir:



Fonte: Dados da Pesquisa. Organização: Autora, 2023.

Através deste primeiro dado é possível perceber que neste período a maioria dos trabalhos que se ocuparam nesta discussão é resultado de pesquisas de mestrado, no entanto, é notada uma descontinuidade nos aprofundamentos das pesquisas a nível de doutorado diante do baixo quantitativo localizado na plataforma CAPES. Outra constatação relevante trata-se quanto ao gênero dos pesquisadores, todas as pesquisas do corpus de análise foram desenvolvidas exclusivamente por mulheres, conforme gráfico:

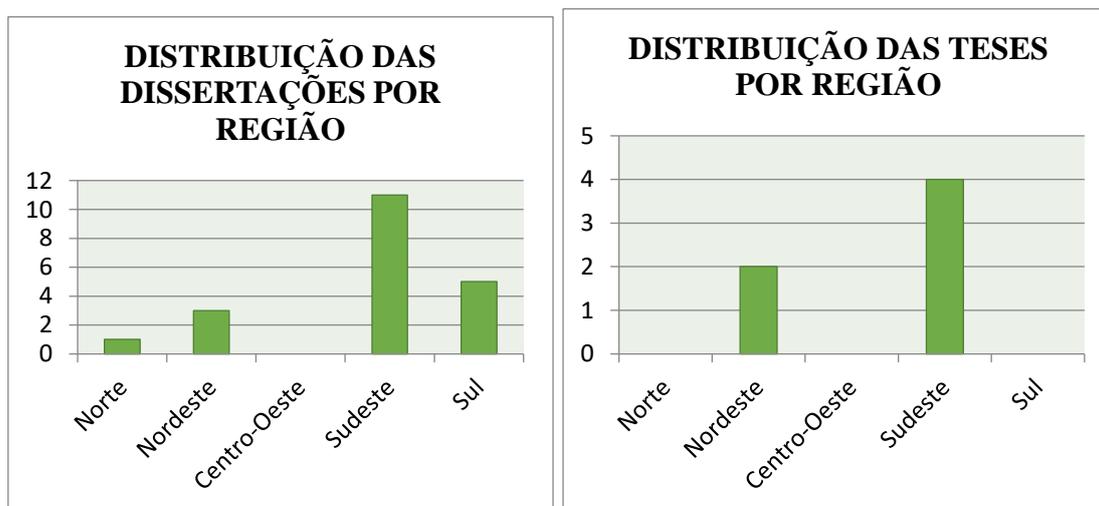
GRÁFICO II: Distribuição das produções por gênero dos pesquisadores



Fonte: Dados da Pesquisa. Organização: Autora, 2023.

A hipótese é de que, a docência ainda se configura enquanto um espaço privilegiado do público feminino, especialmente quando está particularmente vinculada aos processos de alfabetização e letramento na educação infantil e na educação especial, as autoras, Barros e Mourão (2018, p. 4) afirmam que “em relação à pós-graduação stricto sensu, observamos que, em 2015, 60,6% dos mestres formados no Brasil eram mulheres (CAPES, 2016). Entre os doutores, elas também são maioria, chegando a 55% dos titulados”, essa afirmação está em consonância com os dados da presente pesquisa. Outra constatação refere-se ao quantitativo de produções localizadas nas regiões brasileiras, os quais são apresentados nos gráficos abaixo:

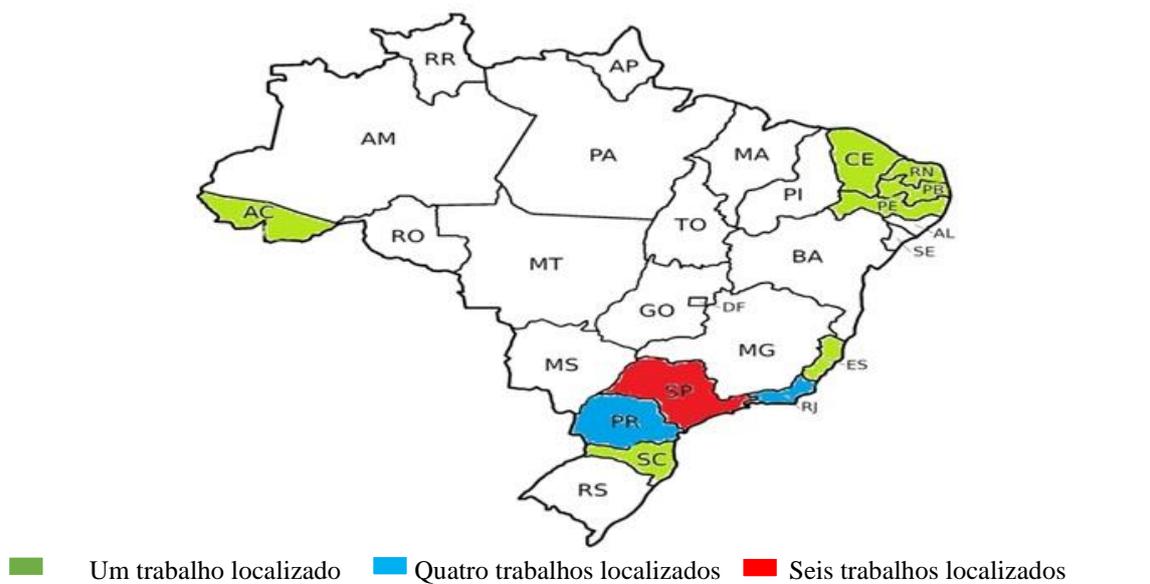
GRÁFICO III: Distribuição das produções por região geográfica brasileira



Fonte: Dados da Pesquisa. Organização: Autora, 2023.

Foram mapeadas dissertações em quase todas as regiões brasileiras, exceto na região centro-oeste do país. Encontrei somente uma dissertação na região norte, três no nordeste, onze no sudeste e cinco investigações no sul do país. Já as pesquisas de doutorado foram localizadas duas na região nordeste e quatro na região sudeste. A seguir, apresento com mais detalhamento sobre quais estados foram localizadas as publicações.

IMAGEM II: Distribuição de dissertações nos estados brasileiros entre o período de 2010-2020



Fonte: Dados da Pesquisa. Organização: Autora, 2023.

Os estados identificados com a cor verde (Acre; Ceará; Rio Grande do Norte; Paraíba; Pernambuco; Espírito Santo e Santa Catarina) são aqueles que mediante a busca pela plataforma CAPES, foram os que apresentaram apenas uma publicação oriunda de pesquisa de dissertação. Os referenciados com a cor azul (Rio de Janeiro e Paraná) são aqueles que localizei quatro pesquisas de mestrado e o estado referenciado pela cor vermelha (São Paulo) é o que apresenta o maior quantitativo de publicações, totalizando seis pesquisas de mestrado localizadas.

Já sobre as pesquisas oriundas de doutorado, localizei somente em dois estados, o estado referenciado pela tonalidade laranja (Ceará) foi encontrado uma pesquisa e no estado identificado pela cor vermelha (São Paulo) consegui localizar cinco teses, tal como imagem a seguir:

IMAGEM III: Distribuição de teses nos estados brasileiros entre o período de 2010-2020



Fonte: Dados da Pesquisa. Organização: Autora, 2023.

Através destas imagens é possível perceber que a grande concentração de pesquisas localizadas se encontra na região sudeste do país, autores como Cirani, Campanário e Silva revelam esta tendência afirmando que a região sul prevalece com maiores números de publicações, no estudo que realizaram apontaram que “em 2011, de um total de 4.650 cursos de pós-graduação, 51% estavam na região Sudeste, 20% no Sul, 18% no Nordeste, e somente 7,2% no Centro-Oeste e 4% no Norte” (CIRANI, CAMPANÁRIO; SILVA; 2015, p. 173), neste sentido, isso “influencia diretamente a produção científica e tecnológica nacional e as perspectivas do crescimento regional, pois quanto mais cursos de pós-graduação, desde que implantados com qualidade, maior será a produção de conhecimento e seu efeito no desenvolvimento local”, evidenciando uma significativa disparidade regional sobre a produção no país. Outra informação diz respeito ao quantitativo de trabalhos publicados por ano de defesa, conforme os gráficos abaixo:

GRÁFICO IV: Distribuição das produções por ano de defesa



Fonte: Dados da Pesquisa. Organização: Autora, 2023.

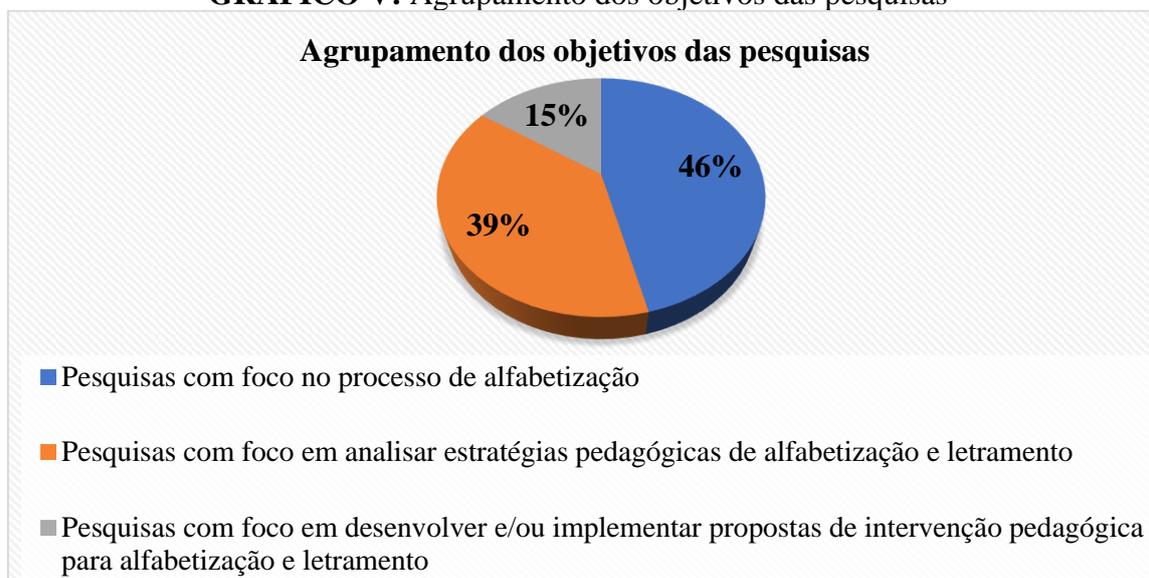
Ficou evidenciado que em 2018 houve o maior número de publicações de trabalhos de mestrado, esta frequência de publicação de dissertações sinaliza que essa discussão ocupa um permanente espaço de investigação na produção científica, em contra partida, somente no ano de 2016 ocorreu o maior índice de trabalhos de doutorado, conforme os dados, em 2010 e 2013 não houve registros de dissertações, ao passo que, em sete anos distintos (2010, 2011, 2012, 2014, 2017, 2019 e 2020) não foi localizada nenhuma pesquisa de doutorado que discutisse sobre a temática alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual. A seguir, apresento aspectos relacionados a metodologia empregada nas teses e dissertações.

3.2 Aportes metodológicos

Uma vez apresentadas informações de carácter contextual, torna-se pertinente realizar o detalhamento, desdobramento e o cruzamento de informações, para uma imersão sobre as vinte dissertações e seis teses, buscando identificar quais aspectos metodológicos são utilizados nas pesquisas que discutem sobre alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual.

Em face do exposto, é pertinente conhecer os objetivos traçados nas pesquisas, visto que, a metodologia é desenvolvida porque as investigações carregam consigo objetivos que precisam ser alcançados e as opções metodológicas selecionadas servem de suporte para que compreendamos por quais caminhos os pesquisadores optaram; onde querem chegar, além disso, conhecer os objetivos também nos ajuda a identificar o tom das pesquisas; o motivo pelo qual as pesquisas transitam em determinado campo metodológico, o gráfico abaixo apresenta um agrupamento dos objetivos das pesquisas:

GRÁFICO V: Agrupamento dos objetivos das pesquisas

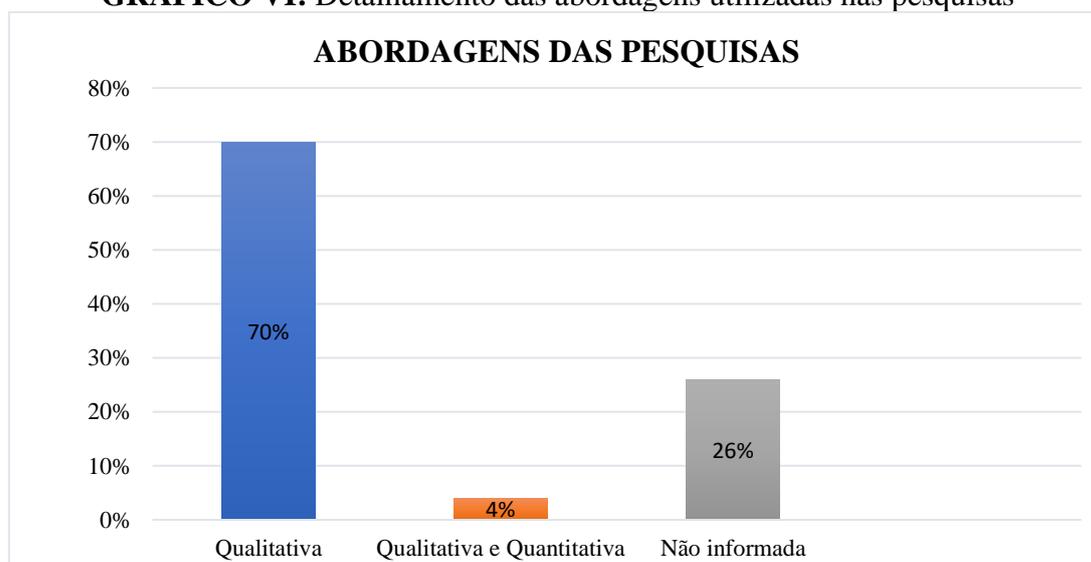


Fonte: Produzido pela autora, 2023.

A partir destes dados, destaco dois aspectos relevantes, a primeira constatação é sobre o significativo volume de produções que se preocupou em discutir sobre como ocorre o processo de alfabetização destinadas aos alunos com deficiência intelectual; além disso, pode-se constatar que do conjunto destas investigações que entrecruzaram a discussão sobre inclusão escolar; deficiência intelectual e alfabetização e letramento, o interesse das pesquisas está no processo de alfabetização; em desenvolver ou analisar estratégias de alfabetização e em propostas para intervenção pedagógica.

Deste conjunto de objetivos que as pesquisas trouxeram, foram desencadeadas diversas opções metodológicas; inicialmente o primeiro passo metodológico para o pesquisador é a definição da abordagem que conduzirá sua investigação, considerando que essa escolha influencia na maneira como os dados serão analisados e sob quais técnicas e instrumentos serão utilizados para coleta de dados; neste sentido, o primeiro aspecto a se destacar refere-se ao tipo de abordagem selecionada nas pesquisas, o gráfico a seguir representa estes dados:

GRÁFICO VI: Detalhamento das abordagens utilizadas nas pesquisas



Fonte: Dados da Pesquisa. Organização: Autora, 2023.

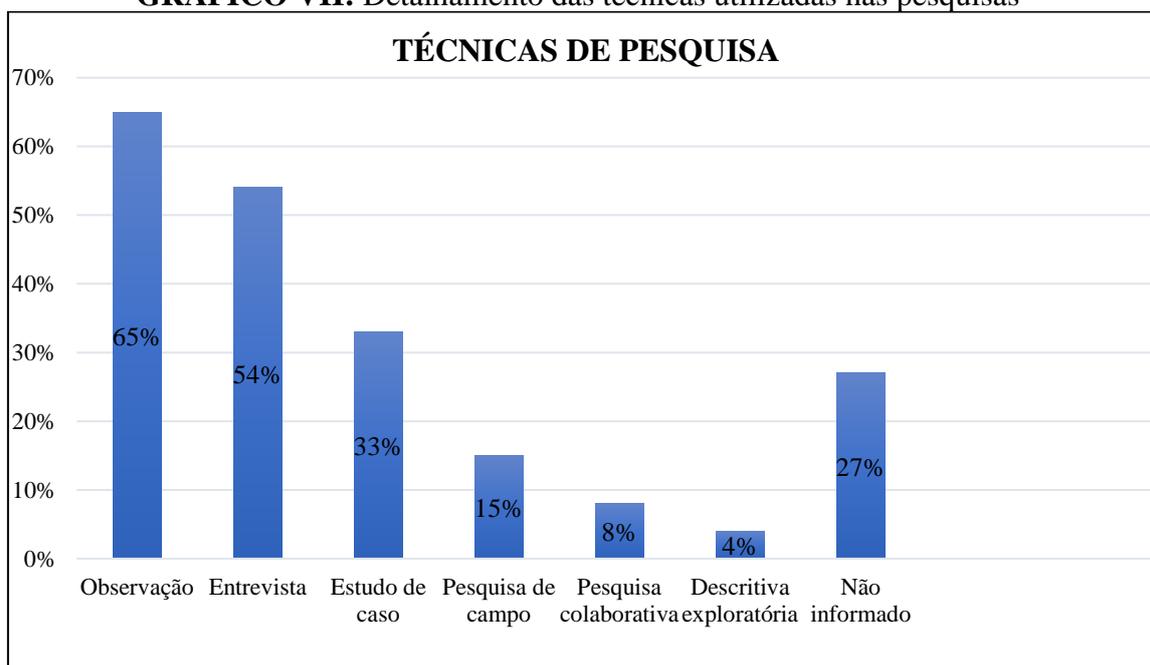
A dissertação de Auada (2015) foi a única que utilizou como abordagem de pesquisa a base mista com dados qualitativos e quantitativos. Sua dissertação objetivou a realização de uma análise sobre a apropriação de conceitos científicos e o letramento com quatro jovens e adultos com deficiência intelectual através do trabalho com o gênero textual história em quadrinhos, a pesquisadora realizou comparações sobre os conceitos cotidianos e sobre os conhecimentos adquiridos sobre este gênero, conforme a autora aponta “os resultados, analisados de forma quantitativa e qualitativa, mostraram que os

sujeitos participantes se apropriaram dos conceitos científicos essenciais para a compreensão e a interpretação das narrativas em quadrinhos” (AUADA, 2015, p. 9).

Os 70% correspondem a 17 investigações que utilizaram esta abordagem em suas pesquisas. Outro dado relevante é sobre a ausência de informações metodológicas, aproximadamente 26% dos trabalhos não informaram sobre o tipo de abordagem selecionada, no entanto, é esperado que uma pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* apresente suas opções metodológicas claras e bem definidas.

Outro critério, diz respeito do tipo de técnica conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO VII: Detalhamento das técnicas utilizadas nas pesquisas



Fonte: Dados da Pesquisa. Organização: Autora, 2023.

Vale pontuar que os pesquisadores utilizaram mais de uma técnica para obtenção de seus dados, por este motivo as porcentagens demonstradas no gráfico não são exatas e alcançam valores acima de 100%, além disso, cerca de 27% das pesquisas não informaram o tipo de técnica selecionada.

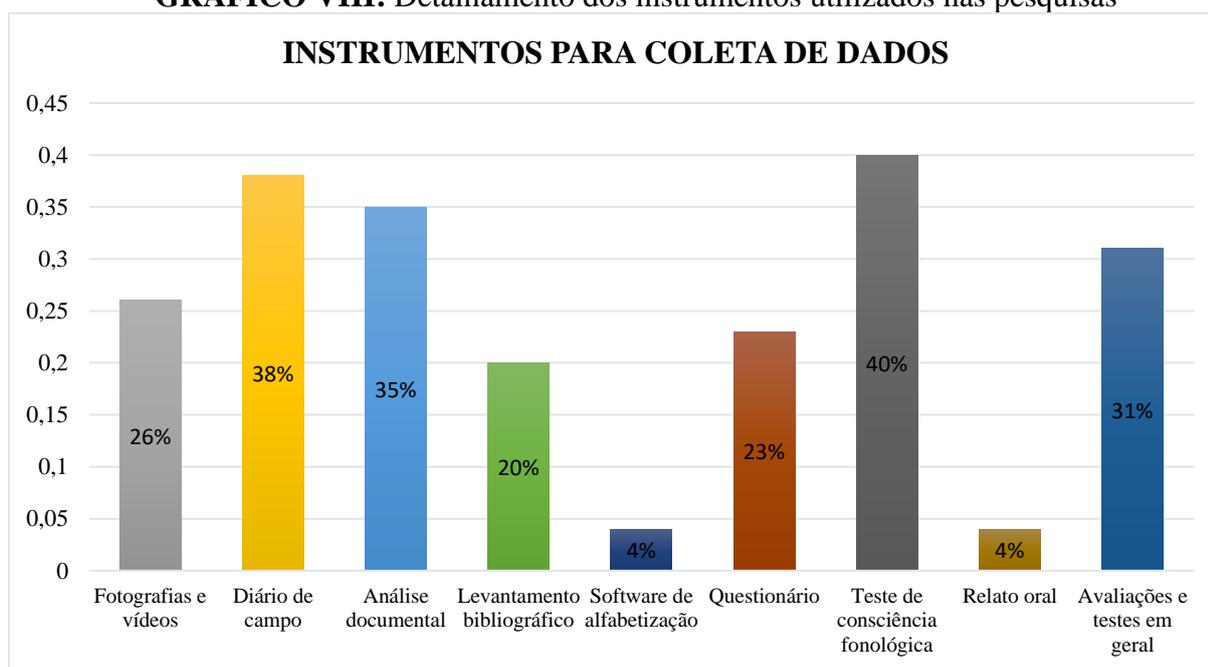
Os índices deste gráfico revelam o destaque atribuído à técnica da observação para coleta de dados, todas as pesquisas que compõem nosso objeto de análise fizeram uso desta técnica; a segunda técnica mais utilizada pelos pesquisadores foi a entrevista, aproximadamente 54% das investigações utilizaram, ou seja, cerca de quatorze pesquisadores lançaram mão desta técnica em suas investigações, somente as pesquisas de Santos (2012); Guebert (2013); Brito (2014); Auada (2015); Lima (2015); Silva (2016a); Azevedo (2016); Simioni (2016); Rosa (2017); Silva (2018b); Oliveira (2018a) e a dissertação de Cunha (2019) não fizeram uso deste instrumento.

Cerca de 33% das pesquisas empregaram a técnica de estudo de caso, as investigações de Cathcart (2011); Silva (2018c); Paixão (2018); Oliveira (2020b) desenvolveram pesquisas utilizando como técnica o estudo de caso, no entanto, houve variações do tipo de estudo de caso, aproximadamente 8% se referem a pesquisas de estudo de caso múltiplo realizado por Alencar (2015) e Freitas (2018) e o estudo de caso etnográfico em cerca de 8% efetuado nas pesquisas de Mesquita (2015) e Andrade (2016).

As pesquisas de Guebert (2013); Auada (2015); Rosa (2017); Machado (2017) realizaram pesquisa de campo. As investigações do tipo colaborativa foram desenvolvidas por Fonseca (2016) e Muniz (2019), e dissertação de Conti (2014) realizou uma pesquisa do tipo descritiva e exploratória.

Para compreender o caminho percorrido pelo pesquisador para alcançar os objetivos propostos em suas investigações, é pertinente que se conheça as técnicas elegidas, bem como o conjunto de instrumentos para efetivação de uma coleta de dados adequada, a seguir, apresento a porcentagem de instrumentos elegidas nas pesquisas,

GRÁFICO VIII: Detalhamento dos instrumentos utilizados nas pesquisas



Fonte: Dados da Pesquisa. Organização: Autora, 2023.

O diário de campo, recurso valioso para o registro de ocorrências no espaço investigado, foi utilizado nas pesquisas de Cathcart (2011); Guebert (2013); Conti (2014); Mesquita (2015); Fonseca (2016); Azevedo (2016); Simioni (2016); Rosa (2017); Freitas (2018) e Perpétuo (2020) as quais, selecionaram este instrumento para coleta de dados.

Seis pesquisadores recorreram à análise documental para coleta de informações, na dissertação de Cathcart (2011) ela analisou os laudos clínicos, as atividades

desenvolvidas pelos sujeitos de sua pesquisa e relatório das professoras. Na dissertação de Mesquita (2015) a autora afirma que se debruçou em “documentos da escola, laudo do sujeito com deficiência intelectual e o relatório desta criança” (2015, p.9).

Alencar (2015) realizou a análise documental de oito volumes do projeto de extensão no qual constavam os relatórios anuais apresentando as características dos sujeitos de sua pesquisa, quais atividades foram desenvolvidas em determinado período, qual desempenho dos sujeitos e quais relatos das famílias dos alunos.

A tese de Fonseca (2016) coletou informações através do projeto político pedagógico da escola em que realizou sua pesquisa e através dos relatórios individuais de avaliação dos professores e os planejamentos pedagógicos disponíveis.

Simioni (2016) analisou os Guias do Programa Ler e Escrever (2° e 5° ano) bem como, análise sobre as respostas dos questionários respondido pelos professores.

A dissertação de Andrade (2016, p. 26-27) realizou a análise de trinta relatórios produzidos por professores regentes do 5° ano para identificar como a escola avalia o desempenho escolar do aluno com deficiência intelectual, bem como sobre quais concepções de alfabetização e letramento emergem sobre o discurso das professoras.

As pesquisas de Mesquita (2015); Lima (2015); Azevedo (2016); Freitas (2018) e Cunha (2019) anunciaram em suas pesquisas que realizaram levantamento bibliográfico com o objetivo de reunir informações para construção da seção teórica da pesquisa.

As pesquisas de Santos (2012) e Lima (2015) utilizaram software de alfabetização para coleta de dados. Santos (2012) aplicou o software de alfabetização chamado Mestre para que os alunos fossem estimulados em diferentes modalidades, tais como (imagem, texto e som) para o ensino de discriminações condicionais. A dissertação de Lima (2015), através do software chamado “Alfabetização Fônica Computadorizada” objetivou aplicar atividades fonológicas utilizando um jogo de computador trabalhando o lúdico e o interativo com uma sequência de atividades elaboradas para uma turma de 1° ano do ensino fundamental.

Outro instrumento muito utilizado para coletar informações é o questionário, ele foi utilizado em 23% das investigações, desta forma, seis pesquisas fizeram uso, tais como: Azevedo (2016); Simioni (2016); Silva (2018b); Oliveira (2018a); Castro (2019) e Cunha (2019); quatro destes questionários foram destinados para professores e dois para pais e responsáveis dos sujeitos das respectivas pesquisas.

O teste de consciência fonológica foi utilizado na investigação de Brito (2014) a autora “aplicou 20 questões (10 de rima e 10 de aliteração) e no teste de leitura foram

selecionadas 10 palavras e 10 frases” (BRITO, op. cit. p. 29), foi utilizado na dissertação de Conti (2014, p.35), no qual a autora adaptou um estudo realizado do Canadá para crianças com idades de 4 e 5 anos considerando as características da língua portuguesa, a autora afirma que “Este teste avalia o conhecimento que a criança possui de rimas, síntese de sílabas, identificação de sons iniciais diferentes (sílabas), e identificação de som diferente (sílabas inicial, final e medial)”.

As pesquisas de Lima (2015); Silva (2016a); Fonseca (2016); Azevedo (2016); Andrade (2016); Machado (2017); Silva (2018c) e Castro (2019) também sugerem a utilização deste instrumento, é possível perceber através do gráfico que o teste de consciência fonológica vem ganhando destaque nas pesquisas quando atreladas a discussão sobre alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual.

Somente a dissertação de Oliveira (2020b) utilizou a técnica do relato oral com a participação de dois alunos com deficiência intelectual, com a mãe de cada aluno, a professora do 1º ano e do 2º ano e suas respectivas cuidadoras.

Cerca de 42% dos trabalhos utilizaram avaliações e testes em geral para aferir níveis de leitura e escrita dos alunos. A pesquisa de Cathcart (2011) realizou uma análise sobre o envolvimento dos alunos por meio da Escala de Envolvimento da Criança, a qual se baseou em The Leuven Involvement Scale for Young Children (LEAVERS, 1994).

A dissertação de Santos (2012) realizou cinco avaliações, utilizou o Instrumento de Avaliação de Leitura – Repertório Inicial; aplicou um procedimento de ensino de palavras com sílabas pequenas; testes de verificação de emergência de relações; realizou teste de generalização de leitura e escrita; fez procedimento de palavras de grau simples e complexo e o último teste foi de generalização de leitura e escrita com frases complexas, a autora pauta-se no Paradigma de Equivalência de Estímulos para aquisição dos repertórios de leitura e escrita.

Como já mencionado acima, Brito (2014), aplicou testes para fazer avaliação de leitura e nível de Consciência Fonológica dos alunos, também realizou ditados e atividades de compreensão de texto, além disso, utilizou um programa de estimulação.

A dissertação de Conti (2014) utilizou um Inventário Portage Operacionalizado para caracterizar os alunos conforme o comportamento, este inventário descreve “580 comportamentos distribuídos em cinco áreas (motora, linguagem, autocuidado, socialização e cognitiva). Este instrumento foi utilizado para caracterizar as condições individuais da deficiência de zero a seis anos de idade” (CONTI, 2014, p.34), também utilizou Teste de Consciência Fonológica e aplicou a Escala de Letramento Emergente.

A tese de Simioni (2016) executou uma sondagem diagnóstica aplicada para os alunos, esse instrumento analisa o aluno em uma das hipóteses: pré-silábico, silábico e alfabético quanto a seu nível de leitura e escrita, este foi elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

Silva (2018b) aplicou WAIS III (Escala de inteligência Wechsler para adultos) para caracterizar a capacidade de funcionamento intelectual dos sujeitos de sua pesquisa, os quais foram selecionados conforme desempenho inferior a 50% de acertos em leitura e/ou escrita na avaliação inicial. A autora utilizou também o Diagnóstico de Leitura e Escrita (DLE); Teste de Desempenho Escolar (TDE) (é composto por três tipos de testes: escrita, aritmética e leitura); Escala de Avaliação da Motivação Escolar Infanto-Juvenil.

Muniz (2019) realizou um Teste de Desempenho Escolar (TDE), trata-se de um instrumento psicométrico que busca informações sobre escrita, aritmética e leitura; realizou o Teste das quatro palavras, elaborado por Ferreira e Teberosky (1985) para analisar em qual hipótese da escrita a criança se encontra: pré-silábica; silábica; silábico-alfabética e alfabética.

Oliveira (2020b) realizou uma avaliação da aquisição da leitura e escrita de alunos matriculados em turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental em uma escola municipal, no apêndice F de sua dissertação a autora comunica aos pais que “seu filho(a) será avaliado por nós, na escola, em uma sessão da atividade social de leitura compartilhada de histórias conforme Mota Rocha, Oliveira e Silva (2018) e Mota Rocha (2002), a fim de procedermos a relação entre os estágios de apropriação das estratégias metacognitivas de leitura e escrita e a mediação pedagógica em sala de aula” (OLIVEIRA, 2020b. p.172).

Friso que para coleta de dados os autores lançaram mão de mais de uma técnica/instrumento para conseguir obter os dados de sua pesquisa, por essa razão as porcentagens dos gráficos alcançam valores superiores a 100%.

Desta forma, a utilização destes instrumentos se dá de forma associada as técnicas, com a predominância da técnica da observação anunciada no gráfico VII, é importante identificar quais associações foram recorrentes nas pesquisas.

Por meio das análises foi identificado que cerca de 46,15% pesquisas utilizaram a observação associada com a técnica da entrevista; aproximadamente 38,46% investigações utilizaram a técnica da observação associada ao instrumento diário de campo; a observação juntamente com o registro de fotos e vídeos ocorreu em 26,08% das pesquisas, mesma porcentagem quando associada a observação a análise documental; a quarta associação mais utilizada foi sobre a observação e o levantamento bibliográfico,

contando com cerca de 19,23%; em aproximadamente 7,69% dos trabalhos associaram a observação juntamente com o questionário, a mesma porcentagem vale para o uso da observação e testes de consciência fonológica; aproximadamente 3,85% utilizaram a observação juntamente com um software de alfabetização; a mesma porcentagem ocorreu na associação entre observação e relato oral e com a observação e avaliações, conforme quadro abaixo:

QUADRO VI: Técnica da observação combinada a um conjunto de instrumentos

OBSERVAÇÃO	Instrumentos Associados	Percentual
	Entrevista	46,15%
	Diário de Campo	38,46%
	Registros em fotografias e vídeos	23,08%
	Análise Documental	23,08%
	Levantamento Bibliográfico	19,23%
	Questionário	7,69%
	Teste de Consciência Fonológica	7,69%
	Software de Alfabetização	3,85%
	Relato Oral	3,85%
	Avaliações	3,85%

Fonte: Dados da Pesquisa. Organização: Autora, 2023.

A combinação de instrumentos mais utilizados foi: a) observação e entrevista, os quais foram utilizados nas investigações desenvolvidas por Cathcart (2011); Conti (2014); Mesquita (2015); Fonseca (2016); Andrade (2016); Machado (2017); Silva (2018c); Freitas (2018); Paixão (2018); Muniz (2019) e Oliveira (2020b), outra combinação mais utilizada pelos pesquisadores foi a observação e diário de campo foi adotada nos estudos de Cathcart (2011); Guebert (2013); Conti (2014); Mesquita (2015); Fonseca (2016); Azevedo (2016); Simioni (2016); Rosa (2017) e Freitas (2018).

Outro fator importante a destacar é a faixa etária dos sujeitos da pesquisa. A seguir apresento a faixa etária dos sujeitos de pesquisa nos trabalhos:

GRÁFICO IX: Detalhamento da faixa etária dos sujeitos das pesquisas das teses e dissertações

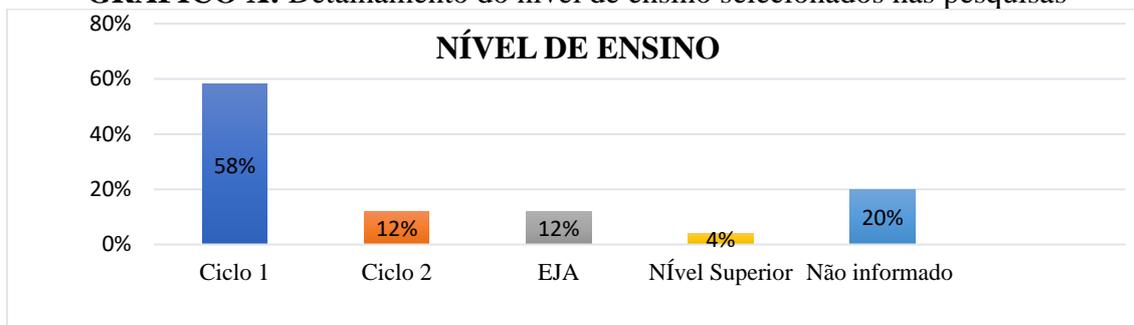


Fonte: Dados da Pesquisa. Organização: Autora, 2023.

A maior parcela das pesquisas selecionou a faixa etária de até 10 anos de idade para investigar sobre processos de alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual, posteriormente a segunda maior parcela investigada pesquisa sobre a educação de jovens e adultos (EJA), somente as pesquisas de Fonseca (2016), a qual pesquisou numa turma de 4º ano do ensino fundamental e a pesquisa de Andrade (2016) que investigou uma turma de 5º ano do ensino fundamental. É pertinente destacar o quantitativo de pesquisas que não informaram sobre a faixa etária dos sujeitos pesquisados, dificultando a compreensão de quais idades estão sendo privilegiadas.

A faixa etária dos sujeitos que são alvo de análises influencia diretamente quanto o nível de ensino pesquisado, como pode ser visualizado no gráfico abaixo:

GRÁFICO X: Detalhamento do nível de ensino selecionados nas pesquisas



Fonte: Dados da Pesquisa. Organização: Autora, 2023.

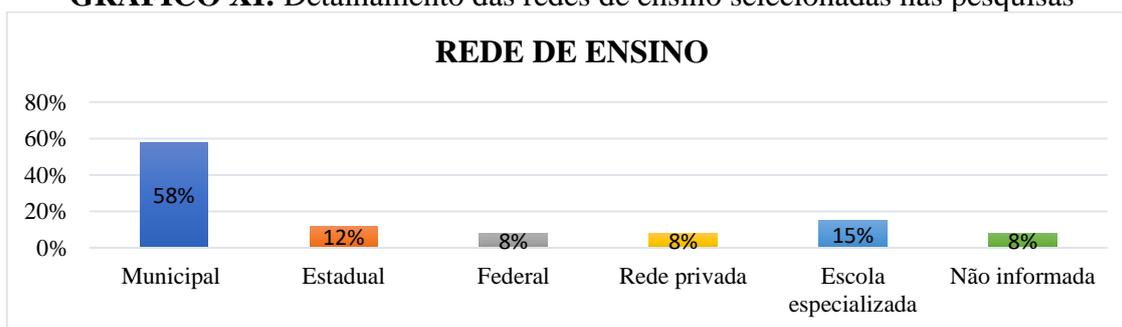
Tal como gráfico aponta, cerca de 58% das pesquisas que investigaram sobre alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual selecionaram o ciclo I compreendido entre o 1º, 2º e 3º ano; o ciclo II e EJA foram selecionados por 12% das pesquisas. Somente a dissertação de Oliveira (2018a) desenvolveu um curso de extensão voltado para docentes que tivessem em suas turmas alunos com deficiência intelectual, o curso foi semipresencial e contou com duas oficinas presenciais, segundo a autora “o curso propiciou debates a partir da indicação da leitura de textos sobre as temáticas do

fracasso escolar, educação especial e inclusiva, deficiência intelectual, alfabetização e letramento.” (OLIVEIRA, 2018a, p. 12).

Importante pontuar que de modo recorrente ocorre a ausência de informações, no gráfico que apresenta a faixa etária dos sujeitos corresponde a terceira maior porcentagem, no entanto, neste gráfico que faz o detalhamento do nível de ensino a EJA está com uma porcentagem de apenas 12%, essa circunstância ocorre pela ausência de informações, os autores anunciam a faixa etária e não falam sobre qual nível de ensino e vice versa, por esse motivo as vezes os dados aparecem dessemelhantes, o que se pode aferir é que a faixa etária predominante nas pesquisas quando o assunto é alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual é o ciclo I.

Tão importante como identificar quais faixas etárias e níveis de ensino estão sendo privilegiados nas investigações, os espaços onde desenvolveram suas investigações também são relevantes, conforme apresento no gráfico a seguir:

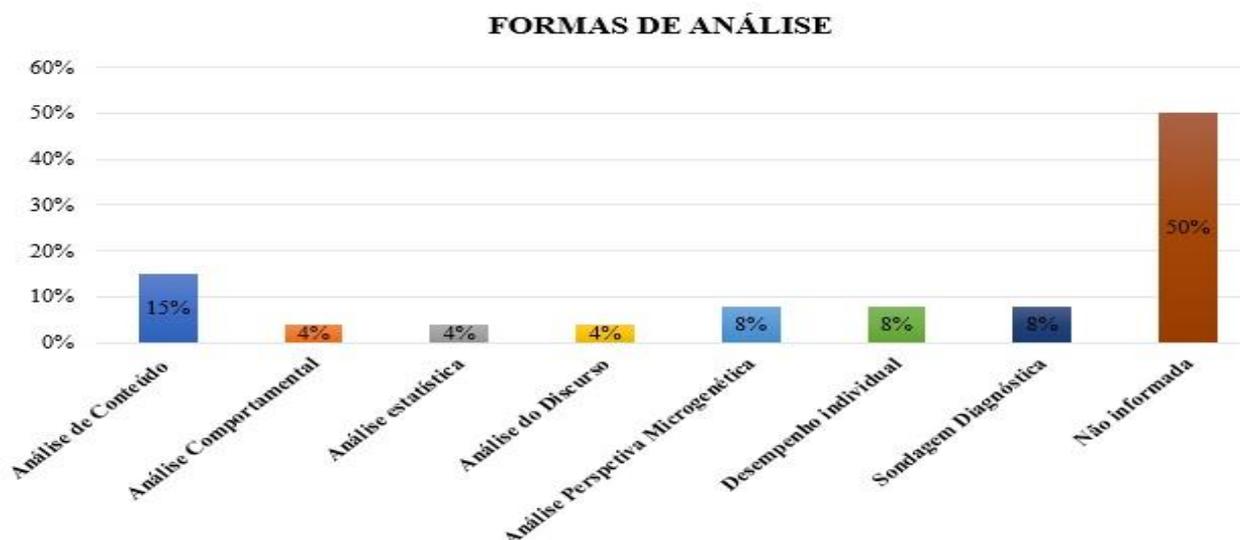
GRÁFICO XI: Detalhamento das redes de ensino selecionadas nas pesquisas



Fonte: Dados da Pesquisa. Organização: Autora, 2023.

A esfera municipal é o campo mais investigado pelas teses e dissertações, acumulando um total de 58% das pesquisas, como a análise desta dissertação volta-se para a discussão de alunos com deficiência intelectual, foi possível localizar três dissertações que desenvolveram suas pesquisas em escolas especializadas. Outro local selecionado nas pesquisas são as instituições estaduais, a dissertação de Alencar (2015) ocorreu em um Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá; a dissertação de Auada (2015) foi realizada no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos; a tese de Simioni (2016) foi desenvolvida em uma escola estadual e a dissertação de Andrade (2016) também foi realizada em uma escola estadual.

A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2018a) na Universidade Federal Fluminense (UFF), uma instituição federal de ensino para o curso de pedagogia. O trabalho de doutorado de Guebert (2013) e a dissertação de Brito (2014) realizaram suas pesquisas em escolas da rede privada. O restante, cerca de aproximadamente 8% não informaram sobre a rede de ensino selecionada para investigação.

GRÁFICO XII: Detalhamento do tipo de análise selecionada nas pesquisas

Fonte: Dados da Pesquisa. Organização: Autora, 2023.

A escolha do tipo de análise é fundamental para as investigações e o procedimento mais adotado nas pesquisas para o tratamento dos dados foi a análise de conteúdo, os autores Cathcart (2011); Guebert (2013); Fonseca (2016) e Castro (2019), ambas pesquisas anunciaram que suas investigações são de abordagem qualitativa e se fundamentaram principalmente em Laurence Bardin e Maria Laura P. B. Franco.

A dissertação de Santos (2012) adotou o procedimento da análise do comportamento a partir da abordagem Behaviorista de Skinner e teve como base o modelo de equivalência de estímulos através da utilização do software Mestre®, no qual, a autora trabalhou “com palavras faladas, figuras e palavras escritas, relacionando-as por pareamento de acordo com o modelo (MTS). Também foi utilizado o pareamento de acordo com o modelo com resposta construída” (SANTOS, 2012, p. 83).

A tese de Silva (2016a) adotou a análise estatística descritiva, pois verificou a “distribuição de frequências simples (absoluta) e relativa (percentual). Foi realizado o teste de Shapiro-Wilk (Teste de Normalidade) para identificar a diferença dos resultados antes e depois [...] também foi utilizado a equação Delta% a fim de evidenciar o percentual de crescimento (SILVA, 2016a, p. 109).

Já a dissertação de Silva (2018c) selecionou a análise do discurso, através de suas observações a pesquisadora procurou traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa, com o intuito de conseguir identificar “aspectos relativos ao seu lugar social de fala; aspectos relacionados aos processos de interação do sujeito da pesquisa com seus pares; e, identificar como as percepções de sua professora da sala regular e seus familiares vêm intervindo em seu processo de aprendizagem”, para conseguir identificação sobre o

conhecimento real dos sujeitos sobre apropriação do sistema de escrita e sobre habilidades de consciência fonológica, possibilitando compreender depois de suas intervenções “como a mediação de atividades de consciência fonológica pôde contribuir para o desenvolvimento da escrita do participante da pesquisa” (SILVA, 2018c, p. 70)

Duas pesquisas selecionaram a análise na Perspectiva Microgenética, a tese de Paixão (2018) que se apoia em Góes (2000) para essa discussão, afirmando que “autores que desenvolvem pesquisas tendo como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural, têm desenvolvido estudos com base na análise microgenética” para compreender a mediação pedagógica docente em três eixos de análise: relação dialógica, ferramentas e conceitos (PAIXÃO, 2018, p. 88).

A dissertação de Oliveira (2020b) também selecionou essa mesma perspectiva para suas análises, conforme afirma em sua pesquisa “a partir dos dados produzidos por esse instrumento de observação, em interface com os demais, procedemos à análise microgenética da mediação pedagógica docente, referente aos dados resultantes das dez observações com todos os sujeitos” (OLIVEIRA, 2020b. p. 44)

As dissertações de Muniz (2019) e de Silva (2018b) realizaram suas análises por meio do desempenho individual dos sujeitos de sua pesquisa, em síntese, são avaliações que tem o objetivo de captar informações sobre escrita, aritmética e leitura dos alunos, Muniz (2019) aplicou para alunos de 7 anos matriculados no 2º ano do ensino fundamental e Silva (2018b) aplicou para jovens e adultos da faixa etária de 26 e 37 anos matriculados no EJA.

Outra constatação diz respeito a inexistência de informações sobre o procedimento de análise, cerca de metade das pesquisas não informaram qual técnica utilizariam para fazer suas inferências, um dado alarmante para pesquisas de pós-graduação.

Sinalizo que para captação destes dados metodológicos foi necessário realizar a leitura completa das teses e dissertações, uma vez que, os resumos não contemplam todas estas informações que destaquei, em certas pesquisas não consegui localizar estas informações nem mesmo na própria seção metodológica, estavam apresentadas na seção de análise dos dados o que dificultou demasiadamente para coleta destes elementos, bem como destaca os autores,

a variação no formato de apresentação dos resumos das dissertações foi um fator que dificultou a análise, pois alguns resumos são muito sucintos e outros confusos ou incompletos, sem informação sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Alguns sequer deixavam claro os objetivos do trabalho e vários confundiam

metodologia da pesquisa com os procedimentos e instrumentos de pesquisa. Estas limitações dificultaram e, em alguns casos, prejudicaram a categorização e a análise do seu conteúdo. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 46-47).

Como apresentado anteriormente, localizei o quantitativo de vinte e seis produções em programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação que se propuseram a estudar sobre alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual, este baixo contingente de investigações demonstra fragilidade no próprio campo temático, neste sentido, é pertinente ampliar essa discussão para as demais regiões do país.

O resultado dos aportes metodológicos selecionados nas pesquisas no período de 2010 a 2020 na plataforma CAPES que discutem sobre alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual demonstra que muito ainda precisa se avançar no que se refere a metodologia científica, haja vista, que dos 26 trabalhos apreciados, sete não informaram qual abordagem se apoiaram, onze não apresentaram a técnica utilizada; e quatorze não esclareceram quais formas de análise. Importante registrar também que os resumos não contemplam a apresentação sucinta dos procedimentos metodológicos, faltando elementos fundamentais, gerando assim, a necessidade da leitura integral dos arquivos, uma vez que não são apresentados de forma clara os aportes metodológicos.

No entanto, espera-se que uma pesquisa de mestrado ou de doutorado anuncie quais técnicas serão utilizadas, seja para a abordagem do estudo, para o tipo de pesquisa, as técnicas que serão empregues para coleta de dados e a técnica para análise dos dados, todas apresentadas de forma clara e definida, explicando suas características e o percurso de como a técnica será empregada para produção de conhecimento científico rigoroso.

Espera-se que com o reajuste realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) se consolide em todos os estados da federação, contribuindo assim para o crescimento da pesquisa científica no país.

3.3 Aportes teóricos

O próximo ponto de análise se debruçará sobre os principais aspectos teóricos das vinte dissertações e seis teses, para tanto, foi necessário realizar uma categorização sobre os principais eixos teóricos com o intuito de identificar as principais abordagens teóricas e os principais autores mencionados nas obras, os quais vem subsidiando as pesquisas em nível de *stricto sensu* no Brasil, que discutem sobre alfabetização e letramento para alunos

com deficiência intelectual, pois conforme ressalta Freitas (2007) a seleção do aporte teórico tem relação intrínseca com a compreensão de mundo e de sujeito do pesquisador.

Para Freitas (2007, p. 5) “se o homem é para o pesquisador um ser sócio-histórico, ativo, transformador, criador de significações, isso se refletirá certamente em sua maneira de pesquisar, de produzir conhecimento, portanto, na escolha de um referencial teórico de trabalho”, assim, torna-se relevante a percepção sobre as escolhas teóricas abordadas.

Deste modo, considerando a temática em tela e respondendo aos objetivos desta investigação, três categorias teóricas foram selecionadas, a saber: 1- Inclusão Escolar, 2 – Deficiência Intelectual e 3- Alfabetização e Letramento.

3.3.1 Eixo teórico analítico: inclusão escolar

A discussão sobre inclusão escolar é assunto demasiadamente presente em diversas investigações em nosso país (VILARONGA; MENDES, 2014; LIMA; PLETSCHE, 2018), isso porque o número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial anualmente cresce exponencialmente, logo, emergem inúmeras inquietações sobre os processos de escolarização.

Ao discutir apoiada numa concepção de inclusão escolar, entende-se a necessidade de alterações complexas que envolvem todo o sistema escolar em diferentes esferas, para que este espaço se torne um disseminador de oportunidades indistintamente.

Além disso, a fomentação na discussão nas pesquisas *stricto sensu* em educação sobre o princípio da inclusão escolar, faz-se assunto primordial, pois, com a fomentação deste debate poderá oportunizar discussões para garantia do acesso, da participação e da permanência nas instituições escolares, em consonância com a concepção de direitos humanos.

No entanto, a partir da análise das teses e dissertações verificou-se que cerca de 61% dos trabalhos não desenvolveram seção teórica para discutir sobre a temática inclusão escolar, o que é um dado expressivo, pois, é pertinente aprofundamentos teóricos, dada a complexidade e pertinência deste campo.

As demais investigações que se propuseram a discutir apoiaram-se constantemente nos autores abaixo:

QUADRO VII: Aporte teórico recorrente no que tange a inclusão escolar encontrado nas pesquisas no período de 2010 a 2020

INCLUSÃO ESCOLAR			
AUTOR	TÍTULO DA OBRA	ANO	%
OMOTE, Sadao.	A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial.	2001	26,92%
JANNUZZI, Gilberta S. de M.	A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.	1992	34,62%
MAZZOTTA, Marcos José Silveira.	Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.	2005	30,77%
MANTOAN, M. T. E.	Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.	2006	34,62%
GÓES, M. C. R.	Desafios da inclusão de alunos especiais: A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa.	2013	26,92%
MENDES, Enicéia Gonçalves.	A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.	2006	50%
OLIVEIRA, A.A.S.	Representações sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados.	2002	65,38%
KASSAR, M. de C. M.	Uma leitura da educação especial no Brasil.	2004	30,77%

Fonte: Produzido pela autora, 2023.

Observou-se que os pesquisadores dissertam sobre o processo histórico de implementação da educação especial no país, se apoiando especialmente nos estudos de Jannuzzi (1992), Mazzotta (2005) e Omote (2001), narrando sobre a trajetória dos alunos com deficiência desde a época do Brasil Colônia, neste sentido, percebe-se que a própria ideia de inclusão escolar se confunde com educação especial.

Autores como Góes (2013); Mendes (2006); Oliveira (2002) e Kassar (2004) foram recorrentes, visto que, fundamentam suas discussões a partir do reconhecimento da pluralidade social e na democratização do ensino público e de qualidade para todos.

Ao discutir sobre o processo de inclusão escolar os autores se reportam para as diretrizes orientadoras e normativas que subsidiam a educação especial e inclusiva, bem como seus desdobramentos nas instituições regulares de ensino. Frente ao exposto, reitera-se a pertinência de elucidar sobre a diferença entre o conceito de educação especial e de educação inclusiva, visto que, foi identificado que as pesquisas ao se referirem a educação inclusiva o faziam a partir da história da educação especial.

No capítulo V, artigo 58 da LDB (9.394/1996), apresenta a seguinte afirmativa: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, ou seja, historicamente os alunos público-alvo da educação especial eram de responsabilidade exclusiva da educação especial, Glat (2018, p. 15) afirma que tal posicionamento, justifica-se na própria história da educação especial, em função dos paradigmas anteriores (segregação e integração), no qual o professor da educação especial atuava num sistema educacional paralelo e este era o responsável por esses alunos, seja em classes especiais, institutos ou escolas especializadas, as quais, concentram suas ações nas peculiaridades dos alunos com deficiência, o que implicou na ideia de que o acompanhamento especializado em um ambiente separado das salas regulares poderia beneficiar o desenvolvimento da escolarização.

No entanto, a partir da Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que anuncia enquanto princípio orientador que a escolarização dos alunos com deficiência deva ocorrer na classe comum em tempo integral, incluindo o atendimento educacional especializado no contraturno, assegurando as mesmas oportunidades para aprenderem juntos, oferecendo o acesso, a participação e a permanência dos alunos nas instituições de ensino, eliminando quaisquer barreiras que possam limitar o processo de aprendizagem, pois,

está em pauta a transformação de atitudes e representações internalizadas sobre o papel e as funções da Educação Especial, que não é mais concebida como um sistema educacional à parte, restrito ao atendimento especializado de pessoas com deficiências. A Educação Especial do século XXI configura-se como um conjunto de conhecimentos, metodologias, recursos (materiais, pedagógicos e humanos) disponibilizado para as escolas e outros espaços sociais, de forma que possam promover a aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiências e outras características atípicas de desenvolvimento (GLAT, 2018, p. 10).

Nesse sentido, a inclusão escolar representa um estímulo para as instituições escolares, dado que, ressignifica a educação para todos os alunos, visto que, coloca em xeque o que historicamente foi construído por meio de moldes da normalização e homogeneização dos alunos, bem como propõe uma reorganização escolar.

Assim, a partir do atual contexto de inclusão escolar, essa perspectiva vem sendo ressignificada tratando-a como uma questão de justiça social, garantindo oportunidades para todos, com vistas para assegurar o respeito as diferenças e considerando que requer mudanças de cunho estruturais, culturais, ideológicas, pedagógicas, políticas e sociais nos sistemas de ensino para a garantia de direito dos alunos.

3.3.2 Eixo teórico analítico: deficiência intelectual

Discutir sobre conceitos e concepções para alunos com deficiência intelectual é tarefa árdua (SIQUEIRA, 2008), visto que historicamente as terminologias foram modificadas e seus empregos não são neutros, pelo contrário, são carregados de concepções e ideologias, neste sentido, a seleção de um termo não pode ser aleatória.

Tal como aponta Pletsch e Glat (2012) quando associada ao campo médico a deficiência intelectual era denominada de deficiência mental, o emprego deste termo foi fruto de uma compreensão orientada por uma perspectiva clínica que tomava como objeto de estudo o diagnóstico por meio de testes padronizados para caracterizar os alunos, neste contexto de forte predomínio do campo médico, emergiam mais elementos vinculados ao tratamento e intervenções clínicas ocasionando na perpetuação de associações descontextualizadas e errôneas sobre essa deficiência.

Em contrapartida outro enfoque discute a deficiência intelectual a partir da abordagem histórico-cultural, tal como afirmam Dias e Oliveira (2013) “a deficiência passa a ser tratada não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das alternativas de desenvolvimento possíveis” (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 171), ultrapassando as classificações que estigmatizam os alunos, partindo para novas possibilidades de ensino e aprendizagem, pois é através destes que ocorre a expansão das funções psicológicas superiores conforme estudos de Vigotsky (1997).

Neste sentido, existem diferentes elementos históricos, ideológicos e culturais que se configuram como condicionantes no processo de escolarização que precisam ser revisitados e problematizados a partir de novos olhares, especialmente no que tange aos alunos com deficiência intelectual matriculados nas instituições regulares de ensino.

Parto da compreensão que é pertinente perceber a partir de qual abordagem teórica as pesquisas desenvolvidas no período de 2010 a 2020 vem abordando essa temática e em quais aportes teóricos se sustentam para fundamentação desta discussão, a seguir,

QUADRO VIII: Aporte teórico recorrente no que tange a deficiência intelectual encontrado nas pesquisas no período de 2010 a 2020

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL			
AUTOR	TÍTULO DA OBRA	ANO	%
DSM - V	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.	1995	15,38%
AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities	2012	42,31%
PLETSCH, Márcia Denise.	A escolarização do aluno com deficiência intelectual...apesar do diagnóstico.	2013	11,54%

VIGOTSKY, Lev Semenovich.	Fundamentos de defectologia: obras escogidas	1997	30,77%
---------------------------	--	------	--------

Fonte: Produzido pela autora, 2023.

Quando analisadas a partir da discussão de deficiência intelectual, grande parte dessas investigações conceitua a deficiência apoiados especialmente em dois documentos, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e no American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

A caracterização da deficiência abordada pela DSM-V afirma que,

a deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (DSM-5, p. 75)

Já para a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) a definição da deficiência intelectual refere-se a,

A AAIDD (2012) caracteriza a deficiência intelectual por significativas limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que contempla as habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa condição é originada antes dos 18 (dezoito) anos de idade. Uma das maneiras de mensuração ainda é o teste do Quociente de Inteligência (QI), pois segundo a conceituação, a habilidade intelectual ou inteligência, significa a capacidade mental geral da pessoa no que diz respeito ao aprendizado, raciocínio, resolução de problemas etc.

Por meio dos excertos é possível compreender que ambos os documentos realçam aspectos sobre a avaliação do funcionamento cognitivo a partir de uma abordagem clínica, orientando para a utilização de testes padronizados, o que pode acarretar classificações sobre o nível de gravidade da deficiência, limitando o processo a um prisma quantitativo.

A partir da análise das dissertações e teses, é possível inferir que em 4% das pesquisas produzem conhecimento com base em referenciais centrados em carácter totalmente clínico. Ainda nesta perspectiva, foram identificadas 48,69% das pesquisas que utilizaram os referenciais acima citados juntamente com a utilização de testes, no entanto, ressignificaram a partir de uma abordagem ampliada, apoiados na perspectiva sócio-histórica de Vigotsky (1997).

Em contrapartida cerca de 39% dos trabalhos definem pela concepção totalmente social a partir dos pressupostos de Vigostky (1997) conforme a perspectiva histórico-

cultural, o qual postula que a deficiência intelectual não é uma condição permanente e restritiva, neste sentido, torna-se uma possibilidade de desenvolvimento na medida em que se oportunizam condições adequadas.

3.3.3 Eixo teórico analítico: alfabetização e letramento

A discussão sobre alfabetização e letramento se constitui num campo de complexidade, em razão de que apresenta diversas abordagens e diferentes concepções teóricas e cada vez mais essas discussões vem ganhando destaque no cenário acadêmico e político produzindo conhecimento e fomentando o debate para inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no universo da cultura escrita.

Ao reportar sobre as concepções de alfabetização, imediatamente nos referimos as contribuições das pesquisas de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares, no entanto, existem outras perspectivas para compreender o processo de leitura e escrita. Assim, é importante destacar que a depender da concepção adotada pelos professores em sua prática pedagógica influenciará diretamente na maneira como é concebido este processo, pois, tal como afirma Goulart (2014), discutir sobre as teorias de alfabetização é discutir projetos de sociedade.

Considerando este cenário, é indispensável conhecer a forma que essa temática está sendo pensada e repercutida nas teses e dissertações no período de 2010 a 2020 no país, posto que, conforme destaca Goulart (2014, p. 163) “uma teoria se constitui de uma síntese de um vasto campo de conhecimentos, implicando princípios, conceitos e valores”, neste sentido, tem-se a pertinência de conhecer o suporte teórico selecionado, e as concepções adotadas, direta ou indiretamente conforme referencial teórico adotado.

A seguir, apresento os teóricos regularmente referendados nas investigações

QUADRO IX: Aporte teórico recorrente no que tange a temática alfabetização e letramento encontrado nas pesquisas no período de 2010 a 2020

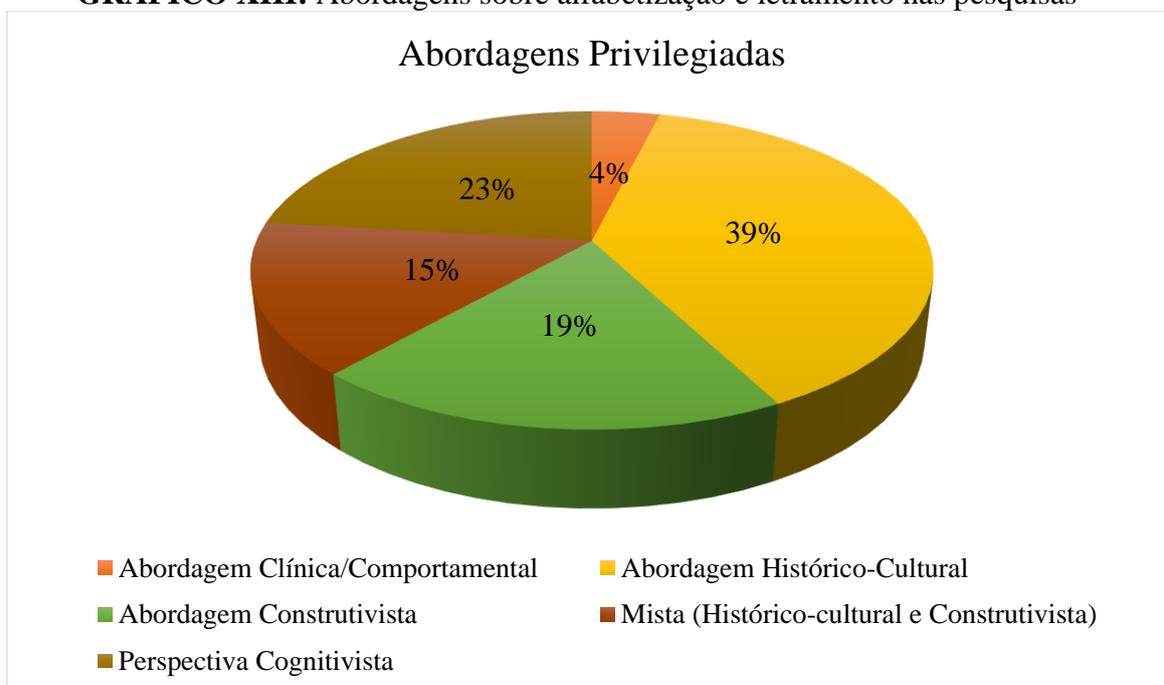
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO			
AUTOR	TÍTULO DA OBRA	ANO	%
FERREIRO, Emília.	Reflexões sobre alfabetização.	2010	65,38%
FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana.	Psicogênese da língua escrita	1991	65,38%
ROJO, Roxana.	Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.	2009	34,62%
SOARES, Magda.	Linguagem e escola: uma perspectiva social.	2001	65,38%
TFOUNI, Leda Verdani.	Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.	1988	26,92%
MORTATTI, M. R. L.	Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil.	2013	26,92%

VIGOTSKY, L.S.	A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.	1998	73,08%
CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.	Problemas de leitura e escrita: como identificar, reaver e remediar numa abordagem fônica.	2000	26,92%
MORAIS, A. G. de.	Consciência fonológica e aprendizado da escrita alfabética: como ver esta relação quando desejamos alfabetizar numa perspectiva de letramento?	2004	26,92%

Fonte: Produzido pela autora, 2023.

Por meio do quadro é possível perceber uma multiplicidade de abordagens que discutem sobre o processo de alfabetização e letramento que foram utilizadas nas vinte e seis pesquisas analisadas, através da leitura das pesquisas foi possível compreender tanto a seleção teórica quanto a abordagem associada, a verificar no gráfico abaixo,

GRÁFICO XIII: Abordagens sobre alfabetização e letramento nas pesquisas



Fonte: Produzido pela autora, 2023.

Uma dissertação abordou sobre o processo de leitura e escrita a partir da análise do comportamento, nesta pesquisa a autora se pauta no Paradigma da Equivalência de Estímulos, fundamentando-se nos pressupostos do Behaviorismo difundido por Skinner, neste sentido, essa pesquisa tem aproximações com uma abordagem clínica/comportamental, na qual desenvolve uma sequência de testes e treinos para compreender a aquisição dos repertórios de leitura e escrita dos alunos com deficiência.

Aproximadamente 15% das investigações subsidiaram suas fundamentações na Psicogênese da Língua Escrita, especialmente apoiados nos estudos de Emília Ferreiro e

Ana Teberosky, as quais se fundamentaram nos estudos de Jean Piaget para afirmarem que as crianças passam por quatro fases (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética) para conseguir avançar e alcançar no processo de alfabetização, no entanto, também se apoiam em Vigotsky (1998), articulando duas diferentes concepções e apesar dos interesses investigativos centrais dos autores divergirem, Souza-Filho (2008) afirma,

enquanto Piaget está preocupado com a psicogênese, ou seja, com os mecanismos responsáveis por fazer com que o indivíduo evolua de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento, Vygotsky buscava saber como as funções psicológicas naturais ou primárias constituíam-se em funções psicológicas superiores a partir da utilização das ferramentas culturais adquiridas pela aprendizagem. (SOUZA-FILHO, 2008, p.273)

Estas investigações apostam na associação entre perspectivas clássicas, as quais fazem relações entre estes dois teóricos em pontos possíveis de fazer convergências.

Cerca de 39% discutem este processo vinculados a uma concepção histórico-cultural pautados em Vigotsky (1998) para discutir sobre processos de mediação, interação e troca com o meio social, meios estes que favorecem o desenvolvimento para atividade cultural da leitura e da escrita para alunos com deficiência intelectual em processos de escolarização, uma vez que utiliza a linguagem e o diálogo de maneira dinâmica e interativa para a construção do conhecimento, neste sentido,

a perspectiva sócio-histórico-cultural pode representar um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas. Considerarei, ainda, que essa perspectiva teórica traz implicações que se refletem nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em ciências humanas, exigindo uma coerência do pesquisador na concepção e uso dos instrumentos metodológicos para a coleta e a análise de dados, bem como na construção dos textos com a discussão dos achados (FREITAS, 2007, p. 7)

Outro aspecto refere-se ao quantitativo de 34% das pesquisas que utilizam/ concordam com o emprego da consciência fonológica como requisito para aprendizagem da leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual, a fundamentação teórica para essa discussão é baseada em autores como Capovilla; Capovilla (2000) e Morais (2004), sendo os teóricos mais citados neste campo, ressaltando a consciência que a língua é formada por pequenos sons dando ênfase nos fonemas que compõem as palavras em processos de codificação e decodificação, porém, Goulart (2014) frisa que,

o ponto de partida da criança em processo de alfabetização não é, necessariamente, a chamada “consciência fonológica”, denominação imprópria para conhecimentos complexos relacionados às relações entre o que se fala e o que se escreve. Expressão que se formou no contexto de estudos taxionômicos da língua, associados a perspectivas

comportamentalistas de ensino-aprendizagem. (GOULART, 2014, p. 162)

Neste sentido, a autora supracitada adverte que “[...] a retomada do método fônico como esteio do processo de alfabetização de alguma forma corrobora para manter concepções” (GOULART, 2019, p.67), uma vez que, limita o processo de apropriação da escrita a uma aquisição mecânica, decerto nosso sistema alfabético utiliza letras, e estas possuem valor fonético, no entanto, a língua não se reduz a transcrição dos sons da fala, estes dados apontam para uma compreensão de alfabetização entendida como uma técnica de transcrição de fonemas, os quais enfatizam aspectos visuais e auditivos, bem como a relação entre grafema e o fonema.

Outra constatação foi sobre as pesquisas que se pautaram numa perspectiva cognitivista, cerca de 23%, ou seja, essas pesquisas investigaram os caminhos percorridos pelos alunos para alcançar possibilidades de superação de suas estruturas mentais por meio de testes de verificação.

Nestas investigações, aplicou-se uma variedade de testes para investigação a respeito da capacidade de funcionamento intelectual dos alunos, tais como: Inventário Portage Operacionalizado para caracterizar os alunos conforme o comportamento, este inventário descreve “580 comportamentos distribuídos em cinco áreas (motora, linguagem, autocuidado, socialização e cognitiva). Este instrumento foi utilizado para caracterizar as condições individuais da deficiência de zero a seis anos de idade” (CONTI, 2014); utilização de Teste de Consciência Fonológica; teste de Escala de Letramento Emergente; Teste de Shapiro-Wilk (teste de normalidade) para identificar a diferença dos resultados antes e depois das atividades; Avaliação baseada no Teste Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC, para aferir a capacidade intelectual dos alunos quantitativamente; Diagnóstico de Leitura e Escrita (DLE); Teste de Desempenho Escolar (TDE) (composto por três tipos de testes: escrita, aritmética e leitura); Escala de Avaliação da Motivação Escolar Infanto-Juvenil (EAME-IJ); aplicou-se o WAIS III (Escala de inteligência Wechsler para adultos) a utilização destes testes tem o intuito de caracterizar a capacidade de funcionamento intelectual dos alunos.

No entanto, o avanço na discussão sobre alfabetização e letramento destinados para alunos com deficiência intelectual se dará na medida em que o princípio orientador se pautar na compreensão de que o conhecimento é um direito para todos os alunos, independentemente de suas condições ou especificidades, garantindo-lhes o acesso, permanência e participação nas atividades escolares.

4 CONCLUSÃO

Em conformidade com os pressupostos da pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, foi localizado no período de 2010 a 2020 o total de vinte e seis produções no site da CAPES que discutiam sobre processos de alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual, o objetivo desta pesquisa foi conhecer dados relativos a aspectos de contextualização, bem como identificar informações sobre aportes metodológicos e teóricos os quais foram selecionados nas investigações analisadas.

Os resultados sobre os aspectos de contextualização revelaram que uma gama de pesquisas discutem sobre a temática alfabetização e letramento, no entanto, quando essa discussão está associada ao público-alvo da educação especial o quantitativo torna-se pequeno, além disso, foi possível observar que a maior parte das produções são oriundas de pesquisas de mestrado, totalizando vinte dissertações e somente seis teses; o gênero dos pesquisadores foi exclusivamente feminino nesta discussão; localizei dissertações nas regiões do norte, nordeste, sudeste e sul, enquanto teses foram localizadas apenas na região nordeste e sudeste do país, este dado revela a pertinência de ampliação desta discussão para as demais regiões do país.

No que se refere sobre o conceito de inclusão escolar foi notado que cerca de 61% não desenvolveram seção teórica para discutir sobre essa temática, as que fizeram este investimento dissertaram a partir dos referenciais históricos de implementação da educação especial no Brasil; e talvez este fato seja porque o elemento central das pesquisas não estava relacionado aos processos inclusivos; a inclusão tratava-se apenas de um contexto no qual os alunos estavam.

Ao abordar sobre o conceito de deficiência intelectual existe um conjunto de pesquisas que se propõe a fazer essa discussão, deste volume, foram identificadas pesquisas as quais utilizaram como fundamentação os referenciais normativos, desse total, em torno de 4% das pesquisas se restringem exclusivamente a DSM-V e a AAIDD para definir a deficiência intelectual pelos próprios documentos, o que pode gerar uma conotação clínica, uma vez que as mesmas investigações que se apoiam unicamente nestes manuais são igualmente as que utilizam testes para aferir os níveis de inteligência dos alunos quantitativamente. Cerca de 48,69% fazem referência aos manuais, no entanto, avançam nesta discussão entendendo esse processo dentro de um campo de construção a partir de outros referenciais, especialmente apoiados na perspectiva histórico-cultural de Vigotsky.

Em contrapartida cerca de 39% dos trabalhos definem pela concepção totalmente social a partir dos pressupostos de Vigostky (1997) conforme a perspectiva histórico-cultural, o qual postula que a deficiência intelectual não é uma condição permanente e restritiva, neste sentido, torna-se uma possibilidade de desenvolvimento na medida em que se oportunizam condições adequadas.

No que tange o conceito de alfabetização e letramento cerca de 4% das pesquisas discutem a partir de um viés totalmente clínico; aproximadamente 15% fundem as perspectivas da psicogênese da língua escrita com os pressupostos da abordagem histórico-cultural para compreender este fenômeno, em contrapartida, existem pesquisas que tramam em outra lógica, cerca de 39% discutem numa dimensão totalmente social, a qual atualmente tem orientado o debate sobre inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Assim, é possível constatar que o avanço na discussão sobre alfabetização e letramento destinado aos alunos com deficiência intelectual ainda está imbricado por um conjunto de tensionamentos, destaco para dois aspectos relevantes, o primeiro ponto se refere ao significativo volume de produções que se preocupou em discutir sobre como ocorre o processo de alfabetização destinadas aos alunos com deficiência intelectual; o segundo aspecto que saliento é referente a identificação que deste conjunto de pesquisas que entrecruzaram a discussão sobre inclusão escolar; deficiência intelectual e alfabetização e letramento, o interesse investigativo das pesquisas está no processo de alfabetização; em analisar estratégias pedagógicas de alfabetização e letramento e em desenvolver e/ou implementar propostas de intervenção pedagógica para alfabetização e letramento.

Neste sentido, foi possível compreender que mesmo avançado na discussão para uma nova perspectiva, a presença de concepções mais controláveis e mensuráveis ainda se fazem presente na discussão em tela, uma vez que, a depender da forma como os testes são utilizados, podem ganhar outras dimensões, sendo este o cenário que se apresenta o estado do conhecimento produzido no período de 2010 a 2020 na plataforma CAPES.

Sublinho para a pertinência em compreender a discussão sobre alfabetização e letramento como um processo de construção para o conhecimento dos saberes historicamente elaborados e como meio de conquista de poder político, especialmente para aqueles que historicamente foram marginalizados dos processos formativos em virtude de suas condições individuais, espero que mais pesquisas deste tipo se desenvolvam permitindo novas ponderações, novas análises e maiores aprofundamentos sobre processos de alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de.; COSTA, Amanda de Andrade. **Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil**. Revista Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 08, n. 17, p. 490-505, maio./ago. 2021.

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira; CARVALHO, Cristiane da Costa; NOZU, Washington Cesar Shoiti **Direito Humano à Inclusão Escolar: da previsão à judicialização**. IN: Educação, direitos humanos e inclusão [recurso eletrônico] / organização de Washington Cesar Shoiti Nozu, Gustavo de Souza Preussler – Curitiba: Íthala, 2021. 240p.

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

ANDRÉ, Marli. E. D.A. **A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000**. Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte, v. 1, p. 41-56, ago.\dez.2009. disponível em:<[Vista do A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000 \(revformacaodocente.com.br\)](http://Vista%20do%20A%20produ%20a%20acad%20em%20ica%20sobre%20forma%20a%20de%20professores%20um%20estudo%20comparativo%20das%20disserta%20e%20teses%20defendidas%20nos%20anos%201990%20e%202000%20(revformacaodocente.com.br))>. Acesso em: 20/08/2021.

ANJOS, Hildete Pereira dos; BRANDÃO, Ingrid Fernandes Gomes Pereira; PEREIRA, Mírian Rosa. **Discurso não-verbal e interdiscurso: materiais visuais em educação especial**. In: ANJOS. Hildete Pereira dos (Org). Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade. 1 – ed. – Belém, Pa: Paka-Tatu, 2015. p.120-137.

ANJOS. Hildete Pereira dos (Org). **Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade**. 1 – ed. – Belém, Pa: Paka-Tatu, 2015.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, 192 p.

BARBOSA, Lívia. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: avanços e desafios**. In: ANJOS. Hildete Pereira dos (Org). Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade. 1 – ed. – Belém, Pa: Paka-Tatu, 2015.

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

BENTES, Nilda de Oliveira. **Vigotski e a educação especial: notas sobre suas contribuições**. Universidade do Estado do Pará (UEPA). 2010.

BEYER, Hugo Otto. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.73-82.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORASCHI M.B. **Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual**. Revista Eletrônica Gestão & Saúde. Edição Especial, julho 2013. p. 612-23.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica Avaliação Nacional da Alfabetização**. Edição 2016. Brasília – DF. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-

[resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 12/04/2022.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília – 2006 MEC/SEESP. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf> . Acesso em: 06/04/2022.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001**: institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990.

BRASIL. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

BRASIL. **MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC. Disponível em: <[ANA - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#)>. Acesso: 23/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Elaboração de Adriana L. Limaverde Gomes et al. Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Elaboração de Adriana L. Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin e Rita Vieira de Figueiredo. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFCE, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. v. 4. n. 1. jan a jun/2008. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Alfabetização. PNA: **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

BRAUN, P.; MARIN, M. **Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. de A.; REIS, M. R. (Org.). *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*, p. 113-135. Curitiba: Editora CRV, 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília, DF. CAPES, 2008, p. 415-468.

- CAMPOS, E. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual.** 173f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.
- CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural.** In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.* Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 137-148.
- CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A. L. **Formas de ver as Pessoas com Deficiência: um estudo empírico do construto de concepções de deficiência em situações de trabalho.** *Revista de Administração Mackenzie*, v. 11, n. 3, art. 123, p. 100-129, 2010.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico.** *Psicologia: Reflexão e Crítica.* v.13, n.1, p.7-24, 2000.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2006.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** (2a ed., L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DAMASCENO, Ednaceli Abreu. **A reconfiguração do currículo na sala de aula pela cultura do desempenho.** In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Pinango (Org.). *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos.* Curitiba. Editora CRV, 2012.
- DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas/ Meire Cristina dos Santos Dangió, Lígia Márcia Martins** – Campinas, SP: Autores Associados, 2018. (Coleção educação contemporânea).
- DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto.** *Revista Brasileira de Educação Especial.* 2013, v. 19, n. 2.
- DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça.** *SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/abstract/?lang=pt> acesso em: 06 maio. 2022. Disponível em: <[A escolarizaCAo De pessoas com deficiencia intelectual no Brasil da institucionaliz aCA o As polIticas de-inclusAo.pdf \(uniapaemg.org.br\)](#)> Acesso em: 19/11/21.
- FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”.** *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 79, p. 258, ago. 2002.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Diana Myriam Lichteinstein (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI, 1979.
- FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise; BRAUN, Patrícia; GLAT, Rosana. **Estratégias Pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino**

regular. IN: GLAT, Rosana (Org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. 2 – ed. – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

FREIRE. **Pedagogia do Oprimido,** São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Maria Clara de. **Construção de um programa de ensino de pré-requisitos de leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual.** 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

GALVAO, Ana Maria Dias. **Uma análise da atividade (meta)linguística da criança com deficiência intelectual no contexto da alfabetização.** 2020. 183 f. Tese. Universidade Federal da Bahia, 2020.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. **A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de contexto.** In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa educacional.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 7. p. 91-116.

GLAT, Rosana. PLETSCHE, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. **Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual.** Revista Brasileira de Educação Especial. Relatos de escolarização de alunos com deficiência intelectual. Disponível em <[v,27,2021.indd \(scielo.br\)](#)> 2021.

GLAT, Rosana. BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual /** Adriana Leite Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin, Rita Veira de Figueiredo. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GOULART, C. M. A. **Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita.** Revista Brasileira De Alfabetização, 2019, v.1, n.9, p. 60-78.

GOULART, C. M. A. **Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica.** Raído, Dourados, MS, v.8, n.16, jul./dez. 2014

GUADAGNINI, Larissa. **Adaptação do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Integração/Inclusão: desafios e contradições.** In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 119-126.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A Educação do Deficiente no Brasil: Dos Primórdios ao Início do século XXI.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LIMA, Fernando Silvério de. **Quando as coisas acontecem antes de acontecer: educação em um cenário complicado**. In: Desafios da educação em tempos de pandemia / organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. - Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 261-273.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: **DSM-5** / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar**. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins (Orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, pp. 60-83.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VIRALONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. 160 p.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo**. In: BUENO et al. (Orgs.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira &Marin; Brasília: CAPES, 2008, p. 109-162.

MENDES, R. da. S. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de Itajaí – SC**. (Dissertação de Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, 2016.

MENDES, E. G. **Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": Reflexões sobre o conceito de inclusão escolar**. In S. L. Victor, A. B. Vieira, I. Martins (Orgs.), Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas (pp. 60-83). Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017.

MINAYO, Maria (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 31 ed.

MOROSINI, M. C. **Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos**. Revista de Educação da UFSM, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel Barreto do. **O aluno com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental: possibilidades de apropriação da língua portuguesa**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2015.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; PREUSSLER, Gustavo de Souza. **Educação, direitos humanos e inclusão** [recurso eletrônico] / organização de Washington Cesar Shoiti Nozu, Gustavo de Souza Preussler – Curitiba: Íthala, 2021. 240p.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Da Investigação às Práticas. 2015.

OLIVEIRA, M. C. P. de. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual a luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual.** (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Nova Iorque: Assembléia Geral da ONU, 1948.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan/abr. 2012.

PLETSCH, M. D; GLAT, R. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013).** In: Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. ISSN-e 1068-2341, Vol. 22, Nº. 1. 2014.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. (Org.); HOSTINS, R. C. L. (Org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos.** 1. ed. São Carlos/SP: M&M/ABPEE, 2015. v. 1. 249p.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** 2. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014. 296 p.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Vivina Dias Sol. **A psicologia Histórico-cultural e sua contribuição para a educação.** Intermeio (UFMS), Campo Grande - MS, v. 12, n.22, p. 30-49, 2016.

REBELO, A S.; SILVA, A. M. D. **Indicadores de matrículas de alunos com deficiência intelectual no Brasil.** Debates em Educação, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 482–499, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n35p482-499. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13363>. Acesso em: 8 maio. 2023.

RICCE, Juliessa. **Deficiência Intelectual e Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramento: um estudo de teses e dissertações.** 2019. 114 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara – SP, 2019.

ROCHA, Jaqueline Grillo Biral. **Alfabetização de um estudante com deficiência intelectual: estudo de caso a partir do uso de um software educativo.** 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – São Mateus - ES, 2018.

RODRIGUES, David. **A Inclusão como Direito Humano Emergente.** IN: I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas. Coordenação e Organização: Maria Leonor Borges, Cláudia Luísa, Maria Helena Martins. Edição: Universidade do Algarve. ISBN: 978-989-8472-70-0. 2015.

RODRIGUES, Fernanda Martins Castro; NOZU, Washington Cesar Shoit; NETO, João Paulo Coimbra. **Educação, direitos humanos e cidadania: fundamentos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência.** RIDH | Bauru, v. 7, n. 1, p. 173-190, jan./jun., 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação.** Revista Diálogo Educacional, Paraná, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A avaliação no ensino**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 295-351.

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

SANTOS, Roseli Alves dos. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na legislação educacional das décadas de 1970 a 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, Roseli Albino do. **Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos da classe especial para deficientes mentais**. In:

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? doença ou transtorno mental?** Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, ano 5, nº 24, jan./fev. 2002a, pp. 6-9

SILVA, Anne P. P. N. da; SOUZA, Roberta T. de; VASCONCELLOS, Vera M. R. de. **O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento**. Dossiê Educação. Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set.-dez. 2020.

SILVA, Ariana Santana da; CAVALCANTE, Ticia Cassiany Ferro. **Avaliação das Contribuições da Consciência Fonológica no Desenvolvimento da Escrita de um Aluno com Deficiência Intelectual no 1º Ano do Ensino Fundamental I**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.27, e0223, p.621-636, 2021.

SILVA, Fabiany de Cássia Torres. **Desenhando a cultura escolar: ensino-aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns**. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília, DF. CAPES, 2008, p. 67-108.

SILVA, Maria do Carmo Lobato da; OLIVEIRA, Marinalva Silva. **Da reprodução à contraposição ao discurso hegemônico da política de formação docente: um estudo com os professores que atuam com alunos com síndrome de down**. In: ANJOS. Hildete Pereira dos (Org). Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade. 1 – ed. – Belém, Pa: Paka-Tatu, 2015.

SILVA, C. da. **Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos**. (Dissertação de Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, 2016.

SIQUEIRA, Benigna Alves. **Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação na sala regular**. In: BUENO, José Geraldo Silveira;

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília, DF. CAPES, 2008, p. 301-348.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever.** Revista Brasileira De Alfabetização, 2019, v.1, n.9, p. 12-28.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização.** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. **Condições e modos de participação de um aluno com deficiência múltipla no cotidiano escolar do ensino fundamental.** Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 23, n. 2, p. 58-72, maio/ago. 2016. DOI: [http:// dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n2p58-72](http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n2p58-72).

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **A inclusão e a diferença - estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.2010.

REFERÊNCIAS DE TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS NA PESQUISA

- ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. **Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual**. 2015. 162 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2015.
- ANDRADE, Marlene Maria de Oliveira de. **Letramento e alfabetização do aluno com deficiência intelectual: desafios para a formação de professores**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2016.
- AUADA, Viviane Gislaïne Caetano. **Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2015. Dissertação – (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2015.
- AZEVEDO, Fabiana Cristina de. **Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- BRITO, Danielle Abranches. **Estimulando a consciência fonológica em jovens com deficiência intelectual**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- CASTRO, Janaina Luiza Moreira de. **O desenvolvimento da escrita de estudantes com deficiência intelectual: uma análise sobre o uso de recursos de comunicação aumentativa e/ou alternativa no atendimento educacional especializado**. 2019. 240f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2019.
- CATHCART, Karla Demonti Passos. **Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.
- CONTI, Lilian Maria Carminato. **Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- CUNHA, Nathália Moreira da. **Catálogo online de jogos pedagógicos para alfabetização de alunos com deficiência intelectual**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- FONSECA, Gessica Fabiely. **Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva**. 2016. 312f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- FREITAS, Marcia Cristina Mendes de. **Práticas de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual ou déficit cognitivo utilizando o espaço da sala de recursos multifuncionais**. 2018 –163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) - Rio de Janeiro, 2018.
- GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**. 2013. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

- LIMA, Hadhianne Peres de. **Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: práticas de leitura e escrita**. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2015.
- MACHADO, Diana. **O uso do gênero conto no processo de apropriação da leitura e escrita em alunos com deficiência intelectual**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- MESQUITA, Guida. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- MUNIZ, Joice Daiane. **Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- OLIVEIRA, Cleonice Maria de Lima. **Mediação pedagógica com alfabetização, letramento e subjetivação na educação inclusiva**. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.
- OLIVEIRA, Mônica Freitas. **(In)formando alfabetizadores para a diversidade: desenvolvendo um curso de extensão para alfabetizadores de alunos com deficiência Intelectual**. 2018. 134 f. Dissertação – (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- PAIXÃO, Katia de Moura Graça. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018.
- PERPETUO, Regina Célia Fernandes da Costa. **A alfabetização de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual: um estudo de caso em uma escola pública municipal**. 2020. 118 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2020.
- ROSA, Neiva Terezinha da. **Processo de Alfabetização de alunos com deficiência intelectual**. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- SANTOS, Sonia Cristina Esplendor dos. **Ensino de leitura e escrita para aprendizes com deficiência intelectual**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SEGIN, Miriam. **Alfabetização e deficiência intelectual: estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com Síndrome de Williams e Síndrome de Down**. 2015. 161 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.
- SILVA, Ariana Santana. **Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual**. 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- SILVA, Camila Barreto. **Aprendizagem cooperativa no contexto da sala de aula: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de aluno com deficiência intelectual**. 2016. 339f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2016.

SILVA, Érika Rímoli Mota da. **Ensino de leitura e de escrita a adultos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SIMIONI, Sônia Maria Rodrigues. **Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A: DADOS SOBRE AS OBRAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA.

Título da obra	Autor	Programa	Linha de Pesquisa	Área de Concentração	Orientador (a)	Instituição	Estado	Tipo	Ano
Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender	Karla Demonti Passos Cathcart	Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação	Políticas Públicas de Currículo e Avaliação	Educação	Prof. Dra. Regina Célia Linhares Hostins	Universidade do Vale do Itajaí	Santa Catarina	D	2011
Ensino de leitura e escrita para aprendizes com deficiência intelectual	Sonia Cristina Esplendor dos Santos	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação	Psicologia da Educação	Educação	Prof. Dra. Melania Moroz	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo	D	2012
Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular	Mirian Celia Castellain Guebert	Programa de estudos pós-graduados em Educação	História, Política, Sociedade	Educação	Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo	T	2013
Estimulando a consciência fonológica em jovens com deficiência intelectual	Danielle Abranches Brito	Programa de Pós-Graduação em Educação	Não Apresenta	Educação Inclusiva e Processos Educacionais	Prof. Dra. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	D	2014

Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual	Lilian Maria Carminato Conti	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Práticas educativas e de prevenção: processos e problemas	Educação do indivíduo especial	Prof Dra. Tânia Maria Santana de Rose	Universidade Federal de São Carlos	São Paulo	D	2014
O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental	Guida Mesquita	Programa de Pós-Graduação em Educação	Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas	Educação	Prof. Dr. Rogério Drago	Universidade Federal do Espírito Santo	Espírito Santo	D	2015
Alfabetização e deficiência intelectual: estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com síndrome de Williams e síndrome de Down	Miriam Segin	Distúrbios do Desenvolvimento	Estudos do desenvolvimento e seus Transtornos nas áreas Clínica, Cognitiva, Comportamental e Epidemiológica	Psicologia, Educação e Saúde	Prof. Dr. Luiz Renato Rodrigues Carreiro	Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo	T	2015
Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual	Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Não Apresenta	Educação Especial	Prof. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Universidade Federal de São Carlos	São Paulo	T	2015
Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual	Viviane Gislaine Caetano Auada	Programa de Pós-Graduação em Educação	Não Apresenta	Educação	Prof. Dra. Elsa Midori Shimazaki	Universidade Estadual de Maringá	Paraná	D	2015
Alfabetização e letramento de alunos com deficiência	Hadhianne Peres de Lima	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado	Não Apresenta	Linguagens e Letramentos	Prof. Dra. Tatiane	Universidade Federal do Acre	Acre	D	2015

intelectual: práticas de leitura e escrita.		Profissional em Letras			Castro dos Santos				
Aprendizagem cooperativa no contexto da sala de aula: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de aluno com deficiência intelectual	Camila Barreto Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	Não Apresenta	Linguagem Escrita	Prof. Dra. Rita Vieira de Figueiredo	Universidade Federal do Ceará	Ceará	T	2016
Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva	Gessica Fabiely Fonseca	Programa de Pós-Graduação em Educação	Educação e inclusão social em contextos escolares e não escolares	Não Apresenta	Prof. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte	T	2016
Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular	Fabiana Cristina de Azevedo	Programa de Pós-Graduação em Educação	Não Apresenta	Educação	Prof. Dra. Elsa Midori Shimazaki	Universidade Estadual de Maringá	Paraná	D	2016
Programa ler e escrever e o processo de escolarização o aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental	Sônia Maria Rodrigues Simioni	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Não Apresenta	Educação do Indivíduo Especial	Prof. Dra. Maria Amélia Almeida	Universidade Federal de São Carlos	São Paulo	T	2016
Letramento e alfabetização do aluno com deficiência intelectual: desafios para a formação de professores	Marlene Maria de Oliveira de Andrade	Programa de Mestrado Profissional em Letras	Não Apresenta	Linguagens e Letramentos	Prof. Dr. Paulo Cesar Silva de Oliveira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	D	2016
Processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual	Neiva Terezinha da Rosa	Programa de Pós-Graduação em Educação	Não Apresenta	Educação	Prof. Dra. Elsa Midori Shimazaki	Universidade Estadual de Maringá	Paraná	D	2017

O uso do gênero conto no processo de apropriação da leitura e escrita em alunos com deficiência intelectual	Diana Machado	Programa de Pós-Graduação em Educação	Não Apresenta	Educação	Prof. Dra. Elsa Midori Shimazaki	Universidade Estadual de Maringá	Paraná	D	2017
Ensino de leitura e de escrita a adultos com deficiência intelectual matriculados na Ciências Humanas educação de jovens e adultos	Érika Rimoli Mota da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Não Apresenta	Educação	Prof. Dra. Lidia Maria Marson Postalli	Universidade Federal de São Carlos	São Paulo	D	2018
Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual	Ariana Santana da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação	Educação e Linguagem	Não Apresenta	Prof. Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	Universidade Federal de Pernambuco	Pernambuco	D	2018
(In)formando alfabetizadores para a diversidade: desenvolvendo um curso de extensão para alfabetizadores de alunos com deficiência intelectual	Mônica Freitas Oliveira	Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão	Não Apresenta	Educação	Prof. Dr. Paulo Pires de Queiroz	Universidade Federal Fluminense	Rio de Janeiro	D	2018
Práticas de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual ou déficit cognitivo utilizando o espaço da sala de recursos multifuncionais	Marcia Cristina Mendes de Freitas	Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica	Não Apresenta	Não Apresenta	Prof. Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins	Colégio Pedro II	Rio de Janeiro	D	2018
Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita	Katia de Moura Graça Paixão	Programa de Pós-Graduação em Educação	Não Apresenta	Não Apresenta	Prof. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira	Universidade Estadual Paulista	São Paulo	T	2018

O desenvolvimento da escrita de estudantes com deficiência intelectual: uma análise sobre o uso de recursos de comunicação aumentativa e/ou alternativa no atendimento educacional especializado	Janaina Luiza Moreira de Castro	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	Não Apresenta	Não Apresenta	Prof. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes	Universidade Federal do Ceará	Ceará	D	2019
Catálogo online de jogos pedagógicos para alfabetização de alunos com deficiência intelectual.	Nathália Moreira da Cunha	Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão	Produção de Materiais e Novas Tecnologias	Educação	Prof. Dra. Ruth Maria Mariani Braz	Universidade Federal Fluminense	Rio de Janeiro	D	2019
Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa	Joice Daiane Muniz	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Não Apresenta	Não Apresenta	Prof. Dra. Marcia Duarte Galvani	Universidade Federal de São Carlos	São Paulo	D	2019
A alfabetização de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual: um estudo de caso em uma escola pública municipal	Regina Celia Fernandes da Costa Perpetuo	Programa de Mestrado Gestão e Práticas Educacionais	Intervenção e Gestão Educacional	Não Apresenta	Prof. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira	Universidade Nove de Julho	São Paulo	D	2020
Mediação pedagógica com alfabetização, letramento e subjetivação na educação inclusiva	Cleonice Maria de Lima Oliveira	Programa de Pós-Graduação Em Educação	Práticas Educativas e Diversidade	Não Apresenta	Prof. Dr. Sílvia Roberta da Mota Rocha	Universidade Federal de Campina Grande	Paraíba	D	2020

Fonte: CAPES. Organização: Autora, 2022.

