

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS ALFABETIZADORAS

LITERACY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: A STUDY ON LITERACY STRATEGIES

Leilane Clemente Domingos¹

Samira Casagrande²

RESUMO: O presente texto buscou investigar e analisar quais são as estratégias alfabetizadoras utilizadas pelas professoras pedagogas para alfabetizar alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental, anos iniciais da rede municipal de Criciúma. Tendo como os objetivos específicos: identificar a função da professora no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual; pesquisar as estratégias alfabetizadoras publicadas nas literaturas contemporâneas; conhecer as dificuldades encontradas no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual e apontar uma prática alfabetizadora possível, para o público alvo da pesquisa. As reflexões aqui apresentadas foram construídas por meio de resultados obtidos na pesquisa qualitativa de campo, com entrevista semiestruturada, onde averiguou-se que existem diversas barreiras no ensino da alfabetização desses alunos. Do mesmo modo que existem diversas possibilidades para repensar tais estratégias, uma delas, como aqui sugerida, é inserir as práticas letradas de modo a proporcionar uma compreensão ampla sobre a função social da língua, tornando a aprendizagem mais significativa e possibilitando mudanças necessárias.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias alfabetizadoras. Letramento. Deficiência intelectual.

ABSTRACT: This article aims to investigate literacy strategies used by pedagogue teachers for teaching students with intellectual disabilities to read and write, in the period of Elementary School, located in Criciúma city. In a specific way, this article aims to identify how works teachers in the literacy process with students that have intellectual deficiency; research literacy strategies published in modern literature; to knowledge the difficulties found in learning process of students with intellectual deficiency and to point a literacy practical that is possible to the main public of this research. These reflections were built through results obtained thorough qualitative research, with semi-structured interviews, where it was found several barriers in the teaching of literacy of these students. As there are several possibilities to rethink such strategies,

¹ Graduada em Pedagogia.

² Doutora em Ciências Ambientais. Professora do Curso de Pedagogia da UNESC. sca@unesc.net

one of them is to insert literacy practices to provide a broad understanding of the social function of language, making the learning process meaningful and enabling necessary changes.

KEYWORDS: Literacy strategies. Literacy. Intellectual disability.

1 INTRODUÇÃO

As questões voltadas para a alfabetização e letramento de alunos de inclusão são alvos de muitas discussões em todos os segmentos da sociedade. E é nesse contexto que se evidencia a importância do educador, bem como as suas estratégias a serem utilizadas para alfabetizar alunos que fazem parte da educação inclusiva, pois, ao olhar para as salas de aula atualmente, observa-se que estes educandos estão classificados em diversos níveis de aprendizagem, e, dessa forma, possuem variadas formas de aprender. Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de um olhar minucioso para tais realidades, pois precisam ser compreendidas e respeitadas de acordo com os seus direitos.

O tema deste trabalho que se intitula “Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre as estratégias alfabetizadoras”, surge a partir de vivências que o estágio não obrigatório me proporcionou, das quais presenciei situações que precisam ser repensadas e transformadas. E a respeito delas, acredito que será possível achar soluções por meio da pesquisa e dos conhecimentos que esse estudo e tantos outros irão proporcionar à quem possa interessar essa temática.

Esses alunos são diagnosticados em virtude das suas limitações de natureza mental e/ou intelectual e que são ressaltadas a longo prazo em suas trajetórias de vida. Desse modo, enfrentam diversas barreiras ao participarem efetivamente em todos os contextos sociais, mas principalmente na educação, já que requer maior desempenho e esforço cognitivo.

Como eles não compreendem e não aprendem no mesmo ritmo em que a maioria dos alunos, precisam de atenção e tempo maiores do que os esperados para os níveis da educação básica. Assim, acabam sendo vistos como os próprios responsáveis pela sua não aprendizagem em virtude das suas limitações, expostos de forma constrangedora frente aos demais alunos nas salas de aula por conta de não acompanharem o ritmo de aprendizagem esperado para cada etapa. Para isso, existem leis e políticas públicas que buscam atender a essas necessidades por

meio de reivindicações de direitos que esses alunos possuem como cidadãos e que obviamente, devem ser colocados em prática.

Frente aos expostos, é visível que este tema necessita de olhares reflexivos, para que possam ocorrer mudanças necessárias na realidade encontrada no âmbito escolar pelo aluno com deficiência intelectual. E, tendo em vista, que muitos desses alunos passam para o Ensino Fundamental anos finais sem conseguirem se alfabetizar, busca-se ter como foco o Ensino Fundamental anos iniciais, já que abrange os níveis que antecedem a ele. E, partindo disso, busca-se uma resposta para o problema: quais as estratégias alfabetizadoras utilizadas pela professora pedagoga para alfabetizar alunos com deficiência intelectual?

Portanto, pretende-se como objetivo geral da pesquisa analisar tais estratégias buscando compreender os motivos dessa não aprendizagem por meio dos seguintes objetivos específicos: a) identificar a função da professora no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual; b) pesquisar as estratégias alfabetizadoras publicadas nas literaturas contemporâneas; c) conhecer as dificuldades encontradas no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual; d) apontar uma prática alfabetizadora possível, para o público alvo da pesquisa. Ao mesmo tempo, abordando estudos voltados para alfabetização e letramento, compreendendo que estes elementos são suficientemente necessários para a inserção desses alunos ao mundo da língua escrita. Para coleta de dados, utiliza-se a pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas com quatro professoras que atuam no Ensino Fundamental nos anos iniciais da rede municipal de Criciúma.

2 AS ABORDAGENS DA ALFABETIZAÇÃO, UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

As estratégias alfabetizadoras surgem no Brasil por meio de métodos que se constituem a partir de uma necessidade cultural e social, sendo ela a invenção da escrita, que se tornou necessária para registrar de forma visível informações que não teriam mais como ficar registradas apenas na memória dos indivíduos. Segundo Soares (2020, p. 24) “a escrita surgiu como uma tecnologia que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder a práticas sociais, econômicas e culturais”.

Assim também surgiram as práticas alfabetizadoras, tendo como o objetivo de ensinar a língua escrita por meio da alfabetização, que se caracterizou ao longo dos anos por intermédio dos chamados métodos de alfabetização constituídos em diferentes momentos históricos. Tais métodos foram e ainda são retratados como “disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais”. (MORTATTI, 2006, p. 2).

Morais (2012, p. 27) afirma que foi a partir do século XVIII que começou a se pensar nos tais métodos alfabetizadores, sendo que no início utilizava-se os métodos provindos de uma categoria denominada como sintética que iniciam a aprendizagem através das letras, sua relação com os sons, e ou das sílabas para só então chegar no todo que é a palavra. Mortatti (2006, p. 5) destaca que:

Dever-se-ia assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade.

E, a partir disso, focava-se no ensino leitura e escrita de palavras, das frases, até chegar nos textos; cabe ressaltar que essas práticas eram concretizadas na sala de aula por meio de cartilhas que direcionavam todas as práticas alfabetizadoras das professoras.

No decorrer do tempo, começou a se pensar que os métodos sintéticos não estavam dando conta de resolver os problemas relacionados a alfabetização de muitos alunos, uma vez que a evasão e a repetição ainda continuavam altas. (MORTATTI, 2006). Portanto, segundo Mortatti (2006) surgiram os chamados métodos analíticos que iniciaram no estado de São Paulo por volta do ano de 1890, e como os métodos anteriores, foram se expandindo pelo país e servindo de modelos para os demais estados.

Tais métodos surgem com ideias e práticas que contrariam as que estavam em vigor, evidenciando uma mudança no ensino da língua escrita, assim, “de acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois proceder a análise de suas partes constitutivas.” (MORTATTI, 2006, p. 7). Dessa forma, o ensino da língua deve ser iniciado por textos, frases, seguido por palavras e por fim as letras (partes que constituem o

todo). Porém, tais métodos foram criticados por muitos autores, pois, novamente o índice de repetência e evasão continuavam altos.

Em vista disso, assim como Braggio (2006), muitos outros autores vieram tecendo críticas a tais métodos, pois segundo Morais (2012) “como o aprendiz é visto, como uma esponja que absorve informações do exterior sem transformá-las, o erro está proibido”. (MORAIS, 2012, p. 35). Com base nos pontos de vistas dos autores, Braggio (2006) e Morais (2012), é possível perceber que ambos têm como objetivo mostrar o quanto os métodos tradicionais são fragmentados em relação ao processo de alfabetização, sendo que eles não promoviam muitas mudanças em relação ao problema de fracasso escolar. Deste modo, o Brasil, ainda carecia de um “modelo” de alfabetização, que desse conta de alfabetizar as crianças.

É a partir da década de 80, que surge no Brasil um movimento denominado de construtivismo, “como correlato teórico metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização”. (MORTATTI, 2006, p. 10).

Tal teoria trouxe mudanças drásticas no modo de pensar a alfabetização, tornando o foco principal, a maneira como a criança aprende, e não como se ensina, como os métodos tradicionais de alfabetização previam. Assim, a teoria psicogenética de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, (1999) descreve como a criança constrói os conhecimentos da leitura e escrita. A psicogênese da leitura e escrita pressupõe que as crianças ao iniciarem seu processo de alfabetização, passem por fases definidas que caracterizam o percurso para chegar no domínio da leitura e escrita. Dentro dele constrói-se hipóteses sobre a escrita, que são divididas em fases, a pré-silábica, silábica, silábica alfabética ou intermediário e alfabética. Tais fases e hipóteses foram confirmadas, por intensa pesquisa das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberoski.

Mortatti (2006, p. 11) constata que:

O construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

Porém tal revolução não apresentou metodologias e práticas das quais seriam tidas como ideais para alfabetizar segundo este novo modo de pensar a alfabetização. Carvalho (2005, p. Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

17) ao se referir sobre o construtivismo de Jean Piaget, e a psicogênese de Emília Ferreiro e seus colaboradores (1985;1986a;1986b;1987;1992) afirma que:

Fornecem uma excelente base teórica para a compreensão da maneira pela qual as crianças aprendem a língua escrita (...), mas de fato não se propuseram quaisquer recomendações metodológicas, deixando esse assunto a cargo da didática da alfabetização.

Dessa maneira, ocorreram diversas mudanças decisivas na educação em relação à alfabetização, das quais são relevantes até os dias atuais, e que também ocasionaram uma série de disputas resultantes de tentativas de autores que lutavam por uma valorização sobre os métodos e teorias em que acreditavam ser os ideais para continuarem com a predominância no país, e que insistem em permanecer até os dias atuais sendo camuflados algumas vezes, outras nem tanto.

Em vista disso, ainda por volta dos anos 80 a 90 houve ainda discussões sobre as demandas educacionais acerca da alfabetização, as quais não estavam sendo suficientes para dar conta da não aprendizagem de muitos alunos. Nesse contexto surge o termo letramento, que teve a autora Magda Soares como uma das precursoras do tema. Segundo ela, o letramento é muito mais que alfabetização, pois envolve a aplicabilidade da leitura e escrita em práticas sociais. Além disso, proporciona “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita (...)” (SOARES, 2020, p. 27). Segundo a autora, muitos indivíduos já alfabetizados ainda não estavam prontos para compreender certas necessidades sociais em relação ao uso da leitura e escrita. Essa nova forma de alfabetizar se tornou um desafio para muitos professores, fazendo com que eles pensem em estratégias adequadas para direcionar o ensino da alfabetização em conjunto com o letramento: o alfabetizar letrando.

Tendo em vista a abordagem de Kleiman (2005, p. 21) que diz que “há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar por meio da escrita, numa variada gama de situações”, esta será tida como principal abordagem ao se tratar da alfabetização de alunos com deficiência intelectual, dos quais serão o foco desta pesquisa.

2.1 PRÁTICAS LETRADAS DE ALFABETIZAÇÃO

Para falar sobre práticas letradas de alfabetização, se faz necessário compreender as bases teóricas que as subsidiam. Deste modo, concordamos com o conceito de Soares (2020), que evidencia os processos de alfabetização e letramento como segmentos discrepantes, porém interdependentes, em que as crianças se apropriam da leitura e escrita para exercer sua cidadania com autonomia. Afirma Soares (2020, p. 27):

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente, entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes.

Assim, as práticas letradas precisam estar contextualizadas de acordo com os requisitos que caracterizam a compreensão do termo letramento, que para Kleiman (2005) possui vários significados em sua compreensão. Contudo, busca-se utilizar nessa pesquisa o sentido de que é considerado letrado “alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura e propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.” (CARVALHO, 2005, p. 66).

Compreende-se, então, que o letramento está para além da alfabetização “(...) entendida aqui como a aquisição convencional de escrita - distingue-se do letramento - entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (...)” (SOARES, 2004, p. 97) Portanto, o termo letramento parte da necessidade de uso da escrita nas mais variadas práticas sociais e profissionais, possibilitando aos indivíduos a apropriação de tais usos para que consigam utilizá-los da melhor forma em todos os lugares, já que “a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (KLEIMAN, 2005, p. 5) e não somente no âmbito escolar.

Segundo as opiniões das autoras supracitadas, o ideal seria alfabetizar letrando, pois o que se observa no contexto da sala de aula, é que mesmo já alfabetizados, os educandos demonstram dificuldades ao fazer uso da escrita e da leitura em diferentes práticas, tanto dentro da escola quanto fora dela. Nesse sentido, adverte Soares (2020) “embora alfabetizados, crianças, jovens e adultos já escolarizados revelam incapacidade de responder adequadamente

às muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas, não só escolares, mas também sociais e profissionais.” (SOARES, 2020, p. 11). Desse modo, fica claro a necessidade de reconhecer que as práticas de letramento devem estar aliadas às de alfabetização, garantindo assim um ensino que prepare os indivíduos para lidar com a língua escrita em todos os contextos sociais.

Cabe ressaltar que o letramento não é alfabetização, porém necessita se unir a ela para fazer parte das práticas escolares. Nessa perspectiva, assegura Kleiman (2005) “todos - crianças, jovens e adultos - precisam ser alfabetizados para participarem de forma autônoma das muitas práticas de letramento de diferentes instituições.” (KLEIMAN, 2005, p. 16).

Para tanto, é imprescindível que os professores alfabetizadores compreendam as práticas letradas e de como se materializam em sala de aula, para que, de forma intencional, possibilitem aos educandos os subsídios necessários para que se tornem alfabetizados e preparados para compreender o uso da escrita como função social. Segundo Carvalho (2005, p. 69):

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social.

Partindo dessa perspectiva, acredita-se que ocorra o ensino da língua escrita de forma qualitativa e significativa para os alunos, uma vez que se tornam aptos para ler e escrever em diferentes contextos sociais.

Cabe declarar que esses aprendizados são evidentemente complexos para a criança, pois, em relação a alfabetização, fica explícito que são compreensões bastante abstratas já que necessita modificar o foco da aprendizagem, voltando-o para os sons das palavras e não somente os seus significados. Além disso, é importante perceber e compreender que “os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico, são um sistema de representação abstrato é bastante complexo” (SOARES, 2020, p. 38).

Consoante a isso, é imprescindível reconhecer que quando a criança está em processo de alfabetização e letramento, ela precisa de total apoio e atenção tanto do professor como da família, pois é evidente que uma grande parte do sucesso na alfabetização e letramento vem do âmbito familiar, pois como informa a Base Nacional Comum Curricular (2019, p. 32):

De fato, algumas crianças, por conta das experiências relacionadas à leitura e à escrita vivenciadas em casa, ingressam no ensino fundamental com conhecimentos e habilidades fundamentais para a alfabetização adquiridos desde muito cedo, como o conhecimento alfabético e a consciência fonológica. Essas crianças terão mais possibilidades de obter sucesso no processo de alfabetização (...) se não houver uma atuação eficaz das escolas, principalmente das públicas, poderá abrir-se um fosso de aprendizagem entre as crianças de famílias mais favorecidas e as crianças de famílias menos favorecidas.

Por esse motivo, os docentes precisam compartilhar com os alunos um conhecimento amplo e significativo, por meio de práticas alfabetizadoras que realmente agreguem nos seus aprendizados de modo a:

Proporcionar um ambiente letrado e agradável desde o início da escolaridade, onde a naturalidade narrativa e expressiva da criança nunca seja aprisionada por regras do “bem dizer” é a melhor maneira de favorecer a desinibição do aluno e possibilitar-lhe o exercício de uma fluência verbal espontânea que fazem eclodir o repertório individual a ser trabalhado conjuntamente na alfabetização e no letramento” (FRANCHI, 2012, p. 203).

Assim, é possível colocar a criança em convívio diário com o uso social do nosso sistema de escrita alfabética até que ela consiga finalmente se apropriar dele e utilizá-lo da melhor forma. Cabe à escola compreender que isso só é possível por meio de práticas alfabetizadoras letradas e bem-organizadas de acordo com o contexto real de cada sala de aula, as quais fazem com que a criança sinta os significados do que lhes está sendo ensinado, para que despertem o interesse e aprendam por isso e não por obrigação. Dessa forma, Cagliari (1998, p. 64-65) afirma:

Precisa preocupar-se com dar chances às crianças para vivenciarem o que precisam aprender; sentirem que o que fazem é significativo e vale a pena ser feito. Sem esse interesse realmente sentido pelas crianças, as atividades da escola podem ou não passar de um jogo, de um brinquedo, de uma obrigação, que alguns podem realizar e, outros, inconformados, deixar de lado.

Partindo dessa perspectiva, e compreendendo tais contrapontos, os professores alfabetizadores podem utilizar as práticas letradas de alfabetização de modo a inserir seus alunos no convívio com o mundo da escrita para que se apropriem, tanto da alfabetização como do letramento. Por outro lado, já que as práticas letradas devem estimular a imersão da criança no vasto mundo que temos da escrita, os professores alfabetizadores podem ainda utilizar diversas oportunidades, algumas delas como aponta Kleiman (2005, p. 9):

a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula; b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrasse todos os sentidos do aluno leitor em formação; c) fazer um passeio leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro.

Isso contribui para que os alunos se familiarizem com o mundo da escrita, e a partir disso, relacionem os aprendizados do letramento no contexto escolar com os que aprendem fora dele. Dessa forma, tais conhecimentos se tornarão muito mais relevantes e significativos, fazendo com que os alunos despertem mais interesse e queiram aprender cada vez mais.

2.3 ALFABETIZAR LETRANDO ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Todos os aspectos mencionados neste texto referente às práticas letradas, como trazer significados para alfabetização, trabalhar com o uso social da língua escrita em conjunto com a alfabetização, não são diferentes quando se trata do caso de alunos que possuem o laudo de deficiência intelectual. Tais alunos possuem sim dificuldades importantes em abstração, concentração e generalizações em virtude de fatores biológicos. No entanto, é preciso que o docente acredite que ele pode aprender sempre mais.

Importa saber que o significado do termo deficiência intelectual passou por algumas mudanças em suas terminologias ao longo da história sendo antes classificados “como “débeis, imbecis e idiotas” (CARVALHO, 2004, p. 47), como retardados, e por último, deficientes mentais. Até que teve seu termo modificado após a declaração de Montreal aprovada em 06/10/2004 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004) utilizando o termo deficiência intelectual. A partir desta classificação, Santos (2012, p. 937-938) conceitua como:

Deficiência corresponde a uma habilidade em déficit, uma perda ou uma anormalidade (no sentido estrutural, estatístico, e cultural, como nas noções pejorativas de bom e ruim). Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência(...) intelectual é um tipo singular de deficiência, com suas características e distinções em relação às demais deficiências; por isso não se fala em pessoas com deficiências intelectuais, mas em pessoas com deficiência intelectual.

Dentro deste conceito fica evidente que esses alunos, ao contrário do que muitos pensam, podem sim aprender os conhecimentos produzidos no contexto escolar, bem como se alfabetizarem e se constituírem como sujeitos letrados. Porém, cabe enfatizar que eles não têm a obrigatoriedade de aprender tudo que os demais aprendem, mas precisam de mais oportunidades de aprendizagem, pois vão aprender de acordo com as suas características cognitivas. Salienta-se que essa parcela da população conta com a mais recente Lei Brasileira de Inclusão - LBI- Nº 13.146, de 6 de junho de 2015, que traz a educação inclusiva sob uma perspectiva ampla e polissêmica, garantido por meio de lei os direitos de cidadão “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015).

Frente a isso, surge a importância de um olhar para as práticas alfabetizadoras que buscam trazer atividades adaptadas de acordo com as suas necessidades específicas em virtude de suas limitações. Visto que está garantido por meio do movimento de inclusão educacional, deflagrado pela Declaração de Salamanca em 1994 que foi implementada em vários países dentre eles o Brasil cita que:

(...) reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino(...) argumentando que todas as crianças tem o direito de aprender, ter acesso á educação, sendo imprescindível a sua inserção nas escolas de ensino regular, cabendo as elas buscar os subsídios que (...) constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; (...). (SALAMANCA, 1994, p. 1).

As crianças com deficiência intelectual estão no ensino regular, pois tem o total direito de estarem lá, da mesma forma que os demais. Da mesma forma como elas aprendem de

maneiras diferentes, precisam também ser ensinadas com metodologias diferentes, para que consigam romper de uma vez por todas as barreiras que encontram na aprendizagem, em especial, na alfabetização e letramento.

A utilização de metodologias diferenciadas por meio de atividades adaptadas já está garantida pela LDB (Lei de Diretrizes Bases) desde 1996 que no parágrafo V da Educação Especial do Art. 59 afirma que, “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 1996). Portanto, esses direitos garantem para esses alunos o respeito a sua diversidade para que possam deste modo, aprender o máximo de conhecimentos que eles conseguirem, bem como se desenvolverem o máximo possível.

Contudo, ao olhar empiricamente a realidade que esses alunos encontram nas escolas de ensino regular existem muitas contradições; mesmo que ocorram grandes movimentos como a Declaração de Salamanca e sejam comprovados por lei, os seus direitos como cidadãos muitas vezes não são garantidos no contexto escolar, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização. Isso acaba dificultando também os seus aprendizados nas demais áreas dos conhecimentos produzidos no contexto escolar, pois como afirma Carvalho (2004) “Para esses, mais do que nunca a internalização de conceitos científicos deve ter como base os conceitos cotidianos, gerando assim interesse e, conseqüentemente, atenção para lidar com os objetos de estudo mais abstratos e complexos, tal qual é o caso da linguagem escrita.” (CARVALHO, 2004, p. 87).

A partir disso, percebe-se a necessidade de trabalhar os conhecimentos científicos relacionando-os com os do cotidiano desses alunos, bem como alfabetizá-los e ao mesmo tempo colocá-los em contato com diferentes gêneros textuais dispostos no meio social e no convívio direto da escrita real.

E para deixar claro que essa parcela da população não é tão pequena quanto se imagina, pois segundo os últimos dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE -, cerca de 24% da população brasileira possui algum tipo de deficiência, o que equivale a 45 milhões de brasileiros. Sendo assim, fica evidente que esses indivíduos compõem uma parcela significativa da nossa sociedade, que mesmo se fosse pequena, de forma alguma pode ficar

excluída ou esquecida pelas políticas públicas. Já nos contextos escolares esses indivíduos somavam no ano de 2021, segundo os dados das estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,4 milhão em 2021, um aumento de 26,7% em relação a 2017. M11. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de discentes incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 90,8%, em 2017, para 93,5%, em 2021. (BRASIL 2021, p.13).

Diante do exposto, fica claro que essa parcela da população, contempla uma parte significativa da nossa sociedade, bem como nas instituições de ensino. Portanto é fundamental que existam políticas públicas direcionadas que garantam os suportes pedagógicos e recursos didáticos diferenciados que favoreçam a apropriação dos conhecimentos para garantir a sua participação e integração em nossa sociedade com igualdade de condições com os demais cidadãos. Contudo, para Carvalho (2000, p. 20-21):

Parece que só leis e decretos não bastam, precisamos mudar de atitude frente à deficiência, encontrar e usar outros mecanismos que não apenas os mandatários para garantir e assegurar a todas as crianças, em qualquer ponto do nosso imenso país, o ingresso e a permanência, com sucesso, na vida escolar. Trata-se de direito de cidadania para que, posteriormente, possam cumprir com seus deveres, participando contributivamente da vida em sociedade.

De acordo com a autora, percebe-se que não basta apenas os documentos oficiais e leis a favor dos direitos desses indivíduos. Além disso, é necessário que haja um olhar de valorização sobre a diversidade humana e a pluralidade cognitiva que tem se conquistado com a educação inclusiva, pois já caminhamos muito frente a isso, porém é preciso caminhar sempre mais, de modo a garantir os direitos desses cidadãos. Deste modo, “A inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas em que já há um grande contingente de “analfabetos funcionais”, sem programas efetivos de intervenção, só vem aumentar a desmotivação dos professores. Certamente estudos nessa direção são urgentes.” (PLETSCH, 2012, p. 200).

Assim, para que esses profissionais atuem de forma a oferecer um conjunto de possibilidades que irão facilitar a aprendizagem desses alunos, principalmente na alfabetização, já que, “a aprendizagem da língua escrita é um dos requisitos básicos para a progressão de Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

níveis mais altos de escolaridade, ela deveria ser prioridades nos sistemas escolares” (GUEBERT, 2013, p.18). Mas apesar de já termos avançado muito diante de tais questões, ainda falta bastante para que ocorram mudanças significativas principalmente em relação aos alunos da educação inclusiva. Em relação a alfabetização desses alunos Guebert (2013, p. 28) sugere que:

(...) deve basear-se em propostas que ultrapassem a mera decodificação da escrita, mas que constituam práticas dos professores alicerçadas na construção do conhecimento e de que são necessárias práticas docentes que favoreçam a construção da escrita de forma significativa por meio de estratégias inovadoras.

Nesse sentido uma das perspectivas entendida aqui como fundamental, é o alfabetizar letrando. Segundo Soares (2020, p. 12) uma das formas de isso acontecer, seria (...) “colocando o foco na aprendizagem, para a partir dela definir o ensino, conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo” (...).

Porém, nessa perspectiva, é necessário deixar de lado as crenças e modos de ver esses alunos no sentido da sua incapacidade de aprender. Guebert (2013) ao citar Inhelder (1963) afirma que a autora em suas pesquisas sobre as capacidades de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual “observou que se o pensamento operatório fosse determinado pelos conteúdos construindo o cotidiano sobre os quais o pensamento trabalha, os deficientes intelectuais responderiam aos estímulos externos, suprindo os variados problemas em seu processo de aprendizagem”. (GUEBERT, 2013, p. 23).

Guebert (2013) finaliza que “ao admitir que o pensamento operatório não depende dos conteúdos assimilados, mas de uma atividade construtiva do próprio sujeito, entende-se que os deficientes intelectuais podem aprender.” (GUEBERT, 2013, p. 23). Para tanto, precisam de intervenções mais estruturadas de formas literais e diretas de apresentar as propostas pedagógicas para que esses sujeitos consigam se apropriar. E até mesmo os outros estudantes sem nenhuma deficiência podem fazer o uso desses recursos, visto que geralmente são de classes populares, e muitos apresentam uma defasagem seguida de fragilidades em relação a alfabetização.

3 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O presente trabalho tem a intenção de discutir sobre o tema alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre as estratégias alfabetizadoras da professora do Ensino Fundamental.

Quanto à abordagem do problema, foi realizada de forma qualitativa, pois pretendeu-se dar uma resposta interpretativa, valorizando o processo de busca por respostas ao problema investigado. Nesse sentido, afirma Neves (1996) “Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados”. (NEVES, 1996, p. 1).

Quanto aos procedimentos técnicos, foi utilizada a pesquisa de campo, pois buscou-se ter uma relação de aproximação ampla com as pesquisadas, e, dessa forma analisar com mais clareza as suas ideias e contribuições para atender os objetivos dessa pesquisa. Para Gil (2008, p. 57):

Já os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa.

Para coleta de dados foi utilizado como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, com quatro professoras pedagogas de duas escolas da rede municipal de Criciúma, que serão identificadas aqui como professoras A, B, C e D, e todas as entrevistas foram gravadas e transcrevidas, seguindo fielmente os seus depoimentos. Cabe ressaltar que ocorreram algumas dificuldades durante a sua realização pelo fato de não obter retorno de algumas escolas, ou a falta de conciliação dos horários de atividades das professoras, e até mesmo pela dificuldade de encontrar professoras que já trabalharam com alunos com esse tipo de deficiência em específico. A análise da coleta de dados foi por meio de categorias que sustentaram as narrativas do referencial teórico pesquisado.

3.1 Perfil das entrevistadas

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras que possuem vínculo empregatício como efetivas e como atuação em caráter temporário – ACTs, com o Ensino Fundamental anos iniciais da rede municipal de Criciúma, das quais foram escolhidas por já terem lecionado no Ensino Fundamental, anos iniciais para alunos que possuem o laudo de deficiência intelectual. O Quadro 1 apresenta algumas informações sobre os perfis das professoras entrevistadas.

Quadro 1 – Perfil das entrevistadas

| | Professora A | Professora B | Professora C | Professora D |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Tempo de atuação no magistério | 30 anos | 24 anos | 12 anos | 23 anos |
| Ano escolar de atuação | 5ª ano | 2ª ano | 1ª ano | 2ª ano |
| Tipo de vínculo empregatício | Efetiva | Efetiva | ACT | Efetiva |

Fonte: Autora da pesquisa (2022).

Ao analisar o quadro acima percebe-se que entre as entrevistadas, a maioria possui um vínculo efetivo com as instituições de ensino, e os seus tempos de atuações como pedagogas são em média de 12 a 30 anos. Portanto, são professoras que já estão atuando como docentes há um período de tempo significativo, o que evidencia uma certa experiência em lidar com os desafios do contexto escolar.

Importa ressaltar que a Professora C, é a única entrevistada que ainda mantém um vínculo empregatício de ACT, apesar dos seus 12 anos de exercício no magistério. Pode-se inferir que a referida professora esteja aguardando a sua chamada pelo edital público municipal do magistério realizado em 2021.

3.2. Constituindo-se como professora alfabetizadora de alunos com deficiência intelectual

A formação do profissional docente não se constitui apenas com a graduação, mas com um conjunto de saberes que o professor se apropria durante o período em que realiza o exercício

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

da docência. Nesse sentido, Tardif (2005, p. 16-17) menciona: “(...) é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”. Esse processo de apropriação do saber conta com um conjunto de fatores que permeiam essa trajetória do professor durante a sua carreira docente e pode ser conquistado tanto no individual quanto no coletivo. Nesse sentido, as práticas escolares se mostram como um grande saber de formação profissional, pois permitem que o professor analise criticamente a sua prática pedagógica, conheça os seus alunos de acordo com as suas singularidades e busque os subsídios necessários de forma a garantir sempre a qualidade do ensino dos seus alunos.

A professora alfabetizadora tem papel muito importante no desenvolvimento escolar dos alunos, pois é ela quem irá possibilitar aos alunos por meio das suas práticas, os conhecimentos da leitura e escrita que servirão de base para compreender todos os demais conhecimentos que estão propostos nos currículos escolares. E sobretudo, essa docente precisa compreender que “(...) a entrada da criança no mundo da escrita deve articular de modo dinâmico, simultâneo e indissociável os dois processos diferentes mais interdependentes: alfabetização e letramento” (FRANCHI, 2012, p. 211). Em vista disso, é necessário que ela esteja constantemente buscando os saberes necessários para fazer dessa base um elemento enriquecedor para os alunos. Por outro lado, para os alunos com o laudo de deficiência intelectual, obviamente essa constante busca por apropriação dos conhecimentos não deve ser diferente, já que eles também possuem condições e têm o direito de aprender.

Ao analisar os depoimentos das professoras entrevistadas, ao descreverem a sua função no processo de alfabetização desses alunos, percebe-se que a crença nessa aprendizagem depende do modo como elas veem esses alunos, pois a professora (A) afirma que:

Eu vejo que quando se fala de criança com deficiência (...) a minha primeira preocupação é, entender que ela aprende, que toda criança aprende(...) apenas de maneira diferente, eu uso muito isso no meu dia a dia., temos que ter esse conhecimento”. (professora A).

Na fala da professora (A) percebe-se que ele acredita que toda criança aprende, porém são maneiras diferentes de aprender, e segundo ela, cabe ao professor buscar conhecimentos necessários que irão garantir essa aprendizagem. De acordo com essa afirmação, supõe-se que essa professora concorda com a afirmação de Magda Soares (2020, p. 13) que menciona “toda

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

criança pode aprender a ler e escrever”. A referida autora ainda supõe a forma como isso pode acontecer quando afirma que seria “colocando o foco da aprendizagem, para a partir dela definir o ensino, conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças (...) com atenção permanente ao que elas já sabem e ao que já são capazes de aprender” (SOARES, 2020, p. 12-13).

Por outro lado, a professora (C) demonstra discordar das opiniões da professora (A) pois de acordo com sua resposta, é possível constatar que ela acredita que nem todas as crianças aprendem, demonstrando assim uma certa descrença frente a isso e, até mesmo no que se refere à inclusão pois afirma:

(...) Busco perceber as dificuldades do meu aluno e a partir disso eu começo a trabalhar de forma lúdica, trazendo atividades adaptadas de acordo com o que ele consegue fazer. Sobre o aprender, depende do aluno, tem alguns que eu não penso que irão aprender, eu vou trabalhando até eles se acostumarem com aquelas atividades enquanto eu estou trabalhando determinado conteúdo, por que aprender como o os outros vão aprender, acredito que não (Professora C).

Embora a referida professora, acredite que nem todos os alunos com esse laudo irão aprender a ler e escrever, evidentemente por conta das suas limitações, ela menciona sobre a sua função, descrevendo as estratégias utilizadas com esses alunos, trazendo atividades lúdicas e adaptadas, apenas de acordo com o que esse aluno consegue fazer, baseadas no seu planejamento para a turma.

De acordo com esse posicionamento e baseado nas ideias de Carvalho (2000) ao citar Manjon (1995) “Quando se fala de adaptações curriculares está se falando de planificação e de atuação do docente e não da organização de um currículo, muito empobrecido pela errônea suposição da impossibilidade do aluno em aprender” (CARVALHO, 2000, p. 82). Assim, fica evidente que tais adaptações feitas pela professora, estão intrinsecamente ligadas a essa crença de que alunos que possuem deficiência não irão aprender, embora claro, haja exceções.

Contudo, a professora (B) considera ter um papel importante no desenvolvimento do processo de escolarização desses alunos, ela ainda afirma sobre a importância de trabalhar a alfabetização em conjunto com as práticas letradas, uma vez que utiliza vários gêneros textuais vinculados às realidades dos alunos.

Acredito que a função do professor alfabetizador é muito importante, porque é a base, o início (...) e a minha função é de um papel de professora mediadora, acredito que é importante trabalhar com vários gêneros textuais, estar sempre vinculado à realidade e ao contexto social da criança, procurando sempre iniciar a alfabetização da criança com textos que fazem parte da realidade dela, para que ela tenha mais interesse e gosto pela leitura e escrita (Professora B).

Dessa forma, formando alunos leitores e permitindo que eles tenham mais interesse e continue aprendendo cada vez mais sobre a língua escrita e o seu uso. Porém, como diz Kleiman (2005, p. 52) “Para formar leitores o professor, além de ser plenamente letrado, e claro precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social” e assim surge a importância do olhar atento sobre o aluno com deficiência que requer que a professora alfabetizadora o conheça, observando atentamente o que desperta mais o seu interesse, e por meio dos seus erros e acertos, quais as suas potencialidades e fragilidades.

Para Cagliari (1998, p. 66) “da análise desses acertos e erros pode-se descobrir o que o aluno sabe e o que não sabe, se sabe ao certo ou se está tomando decisões equivocadas, estranhas e incorretas”. Um dos fatores que podem auxiliar essas professoras durante esse processo é a formação pedagógica, e o suporte pedagógico por parte das próprias instituições. O que foi tema de um dos questionamentos feitos às professoras buscando saber se recebem esse tipo de suporte, e a professora (A) demonstra estar satisfeita com o auxílio que recebe ao afirmar que:

Sim, a gente não está sozinha né, embora tu tenhas todo o conhecimento da faculdade enfim, mas as formações continuadas são o nosso pilar (...) agora com a pandemia ficou melhor ainda pois a secretaria de educação manda um suporte através do plano unificado com conteúdos e habilidades a serem alcançadas (...) E as formações continuadas geralmente são a cada três meses, e eles dão palestras. E tem também a profissional do AEE que também nos auxilia bastante com sugestão de atividades para esses alunos então estamos amparadas e elas são bem prestativas (Professora A).

Na fala da professora (A) fica explícito o quanto ela considera importante as formações continuadas e todo o apoio da instituição escolar, afirmando serem como pilares que sustentam as suas práticas pedagógicas, e as fortalecem cada vez mais. Já no caso da professora (B), a opinião é contrária, pois ela demonstrou estar um pouco insatisfeita com o auxílio que recebe para trabalhar com esses alunos ao relatar que:

Todo ano o município sempre tem no cronograma de formação de professores, um específico para inclusão, para trabalhar com os alunos com deficiência na escola, só que é muito pouco, tu ir lá e ter 20 horas de curso, no fim só vão matriculando os alunos e o professor que tem que ir atrás, procurar onde está tendo curso (Professora B).

De acordo com as afirmações da professora (B), o que a secretaria de educação do município proporciona como formação aos professores é pouco perto do que realmente precisam, pois só vão matriculando esses alunos sem se preocupar tanto em como irão aprender. E isso resulta em a própria professora alfabetizadora ter que buscar alguma formação continuada para subsidiar o seu fazer pedagógico e garantir um ensino de qualidade aos seus alunos. Carvalho (2000, p. 105) argumenta:

Quem pensa em quantidade de ofertas (para todos, em qualquer localidade e “tipo” de deficiência obrigatoriamente deve examinar o aspecto qualitativo, pois, além de dispor do atendimento educacional, isto é a escola e, nela a vaga, há que considerar a qualidade das respostas educativas oferecidas.

Deste modo, ao não propiciar esse auxílio amplo para os professores, a escola dá prioridade para a quantidade de alunos matriculando alunos, e pouco investe no quadro de professores da escola, sobrecarregando-os de atividades extraclasse, embora se reconheça a obrigatoriedade legal da matrícula a todos sem qualquer tipo de discriminação.

Essa insatisfação sobre a falta de formação docente frente a inclusão por parte da escola em que trabalha é evidenciada nas palavras da professora (C). Fazendo com que ela se questione sobre a existência da inclusão escolar.

Não recebemos. No caso dessa escola tem o suporte do AEE que nos dá um auxílio. Porque a prefeitura não dá uma formação ou curso para trabalhar com o aluno com deficiência, com qualquer uma delas. Então às vezes eu me pergunto sobre até que ponto há essa inclusão? (Professora C).

Com isso, é possível destacar que é necessário um olhar mais atencioso sobre a inclusão escolar e a preparação dos professores frente a ela, pois se percebe a carência que há entre as formações docentes e as instituições, que não proporcionam um apoio necessário para essas professoras. “Para os professores que estão recebendo alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, particularmente, faz-se necessária a formação em serviço.”

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

(CARVALHO, 2000, p. 171). Tal formação irá auxiliar significativamente os professores em relação aos desafios encontrados para alfabetizar esses alunos, por meio de estratégias que podem ser mais adequadas às suas realidades.

3.3 Estratégias alfabetizadoras

As estratégias alfabetizadoras vêm sendo utilizadas de diversas maneiras ao longo dos tempos e são evidenciadas de acordo com o método alfabetizador escolhido pelas professoras. Antes se utilizavam apenas métodos específicos e prontos, sem se preocupar em como os alunos aprendiam, focando o objetivo unicamente no ensino, sendo isto o que caracteriza uma prática docente tradicional.

Pensando no aprendizado dos alunos, os professores têm diversas opções a respeito da escolha de um melhor método para alfabetizar seus alunos. Para isso, faz-se necessário pensar no aluno que se tem, no seu contexto sócio-político-econômico e a partir deste diagnóstico, refletir sobre quais estratégias metodológicas auxiliarão no seu aprendizado. E ainda como evidencia Carvalho (2000, p. 81) “Consideradas e respeitadas as diferenças individuais, seria um equívoco prescrever apenas um método de ensino, aplicável a todos os alunos”.

Sabendo disso, e de acordo com o objetivo desta pesquisa, buscou-se conhecer as estratégias que estão sendo utilizadas para alfabetizar os alunos que possuem o laudo de deficiência intelectual, utilizando como um dos questionamentos da entrevista. Para a professora (A) esse diagnóstico é primordial para planejar as estratégias que serão utilizadas.

Então tenho que fazer uma análise do meu aluno, para planejar eu tenho que conhecer ele, se é através de ouvir, se é através do tato, de estar mexendo nos materiais, ou então o visual, eu posso olhar uma imagem ali eu vou fazer várias leituras, sem usar as outras estratégias. Onde que se adapta primeiro, de que maneira que ele desenvolve as habilidades que estão de acordo com o nosso objetivo. (Professora A).

O conhecimento que a professora alfabetizadora precisa ter dos seus alunos de acordo com as suas realidades é imprescindível, e ficou bem claro também nas falas das professoras (B), (C) e (D) para que consigam buscar estratégias e práticas alfabetizadoras que suprem as necessidades de aprendizagem que eles precisam. Dessa forma, a professora irá sempre se

reinventar e adaptar-se ao modo como seus alunos aprendem a língua escrita, e como aborda a professora (A): “*Então temos que nos adaptar a eles e não eles a nós*”. Pode-se inferir que esta professora acabe se tornando mais criativa, pelo fato de estar criando melhores formas de alfabetizar seus alunos, sendo ainda mais crítica sobre sua prática. “*É impossível, para quem pretende assumir os riscos dessa permanente revisão, fazer variar procedimentos e estratégias, deixar de ser criativo e crítico*”. (FRANCHI, 2012, p. 16).

Por outro lado, as estratégias alfabetizadoras que são utilizadas para alfabetizar esses alunos são geralmente utilizadas de formas adaptadas, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um, mas pelo que se averiguou nas respostas das entrevistadas, geralmente são utilizadas práticas lúdicas, com materiais mais concretos. A professora (B) relata que considera “*bem importante e o que desperta o interesse desses alunos é o lúdico. É trabalhar com materiais concretos, como jogos de alfabetização*” (Professora B). Além disso, ela menciona sobre a importância de sair da sala de aula.

(...) saindo um pouco da sala de aula, não ficar só dentro dela com livro didático que é um recurso importante é, mas assim não usar somente ele, a explicar, fazer aquela aula expositiva do professor e o quadro e caneta. (Professora B).

Essa estratégia é uma oportunidade para exercitar as percepções do aluno sobre a escrita em outros contextos, em um passeio pelo quarteirão por exemplo, incentivando a busca pelo uso da escrita em placas, outdoors, estabelecimentos etc. Deste modo, utilizando as práticas letradas e possibilitando aos alunos se constituírem, como sujeitos letrados “*Porque a escrita, de fato, faz parte de praticamente todas as situações do cotidiano das pessoas*” (KLEIMAN, 2005, p. 6). Em vista disso, é percebendo suas representações nos contextos em que percorrem que os alunos irão se familiarizando, compreendendo e aprendendo a função social da escrita.

Ao ser questionada sobre as estratégias que utiliza com esses alunos, a professora (C) afirma: “*Acredito que essas práticas têm que ser repetitivas mesmo, as vezes fica 4 aulas direto fazendo a mesma atividade, até esse aluno entender o sentido das atividades e o que eu estou propondo que ele faça.*” (Professora C). Para ela, é necessário utilizar a repetição como um fator importante para alfabetizar esses alunos, até que entendam os objetivos das práticas que ela propõe, talvez pelo fato de sua crença nessa não aprendizagem deles, ou pelo fato de estar

aliando suas práticas aos métodos tradicionais, ou talvez em virtude de alguns casos necessitarem de uma repetição de práticas alfabetizadoras.

Porém, sobre tais repetições, supondo que sejam feitas várias vezes em uma mesma atividade, para que o aluno compreenda o seu objetivo, é importante pensar que dependendo de uma repetição em excesso, poderá causar desinteresse, fadiga e dispersão.

Contudo, é notável que existem muitos fatores envolvidos para que esses alunos consigam se alfabetizar, porém as professoras que recebem esses alunos em qualquer etapa do Ensino Fundamental anos iniciais precisam ter consciência de que eles vão chegar no Ensino Fundamental anos finais sem estarem devidamente alfabetizados. e tendo que lidar com conhecimentos diferentes e complexos e que exigem basicamente que saibam utilizar a língua escrita, pois como afirma a professora (D) eles não são reprovados.

E eu percebo que tem alunos que dependendo da série por exemplo, está lá no 5º ano e ainda não se alfabetizou, eu noto que às vezes é porque alguns professores sabem que tem o laudo e acabam não ligando muito sabe, por que sabe que não irão ser reprovados. Então tá, dá qualquer coisa pra passar o tempo e meio que não se importam com o aprendizado desses alunos, então existe essa crença de que eles não aprendem mesmo. E aí fica mais difícil ainda né porque tu tentas fazer um bom trabalho, mas o anterior não colaborou tanto para que tu dê uma continuidade e consiga desenvolver melhor as habilidades de leitura e escrita desse aluno. (Professora D).

Talvez possa ser um dos motivos dessas dificuldades encontradas para alfabetizar esses alunos, e conseqüentemente resultar no que diz a professora (C): “*mas a aprendizagem da leitura e escrita por exemplo, dificilmente acontece*”. Porém, para que essa aprendizagem tenha mais possibilidades de acontecer, propõe-se aqui o auxílio das práticas letradas, que além de tornarem esse aprendizado mais significativo, irão facilitar o uso dessa escrita quando esses alunos estiverem fora da escola, lidando com situações que envolvem em todo os âmbitos da sociedade em que vive.

Outra dificuldade encontrada que ficou evidente foi a falta de apoio das famílias frente à essas questões, claro que é preciso observar a falta de condições desses familiares para contribuir, pois às vezes ainda não são alfabetizados, a professora (B) menciona que:

E outra dificuldade também que eu acho a principal é a parceria com a família, por que se a família não estimula a criança. A gente faz a nossa parte aqui na escola né,

mas precisa de a família dar continuidade em casa, com outras terapias, então a família tem que ser bem parceira, bem comprometida e responsável né. Tem alguns que tem esse laudo de deficiência que não é tão difícil de alfabetizar, são até um pouco melhores do que os outros que não possuem nenhum laudo (Professora B).

Contudo, ao passo que a alfabetização é realizada em espaços escolares, sobretudo em sala de aula, cabe a escola possibilitar a esses alunos um ensino de qualidade, pois mesmo que não estejam sendo estimulados nos seus contextos familiares, esse é o seu dever frente à inclusão. Para Carvalho (2000, p. 105 – 106):

Na escola, a qualidade deve passar pelo sucesso de todos os atores envolvidos: o aluno – na medida em que for capaz de aprender a aprender e aprender a fazer; o professor que, ao ressignificar a sua prática pedagógica, poderá centra-la na aprendizagem em vez de no ensino.

Portanto, em meio a todos esses desafios em relação a alfabetização de alunos que possuem o laudo de deficiência intelectual, surgem também possibilidades para as professoras alfabetizadoras se reinventarem e se constituírem ao alinharem as suas estratégias de acordo com a alfabetização e letramento e a realidade de seus alunos. Dessa forma, trazendo grandes vantagens para ambas as partes e fortalecendo o ensino inclusivo que está cada vez mais inserido na nossa educação.

4 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo identificar quais as estratégias alfabetizadoras que estão sendo utilizadas pelas professoras pedagogas para alfabetizar alunos com deficiência intelectual das escolas de ensino regular do município de Criciúma. Nesse sentido, percebeu-se que existem algumas iniciativas em relação ao ensino mais significativo e às práticas de letramento, porém em virtude de haver uma predominante crença sobre a incapacidade de aprender desses alunos, são utilizadas ainda práticas que tentam alfabetizá-los de forma fragmentada e sem muito empenho por parte das professoras pesquisadas, já que mesmo não aprendendo, esses alunos não são reprovados.

Identificou-se que a função da professora no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual é fundamental, e que todas consideraram bem importante, porém, evidenciou-se que existe uma falta de formação e capacitação delas para desenvolver um ensino mais qualificado para esses alunos. Observou-se que são diversas as dificuldades encontradas pelas professoras alfabetizadoras, e que o conhecimento sobre as estratégias alfabetizadoras publicadas nas literaturas contemporâneas pode auxiliá-las na compreensão de diversos desafios encontrados.

Portanto, buscou-se sugerir possibilidades de repensar o ensino da alfabetização e letramento para os alunos com deficiência intelectual, para que assim possam ocorrer mudanças significativas nas formas que esses alunos vêm sendo alfabetizados. E por outro lado, como constatou-se nas falas das entrevistadas, na maioria das vezes não estão sendo alfabetizados, e passando de ano escolar para outro ficando cada vez mais confusos e desinteressados em relação aos saberes escolares.

Espera-se que, a partir desta pesquisa, possa ser instigada a busca por um olhar minucioso e crítico sobre as práticas alfabetizadoras dos já professores e, ainda, futuros professores alfabetizadores que receberão esses alunos em suas salas de aula de forma que consigam romper as diversas barreiras encontradas. Portanto, a busca de soluções pedagógicas para este público torna-se urgente e necessária frente à inclusão e a escola para todos. Concluiu-se afirmando que os objetivos da referida pesquisa foram alcançados e analisados de forma a compreender tais realidades e partindo disso, espera-se que possam contribuir para a construção de outros estudos referente a estes temas.

REFERÊNCIAS

BRAGGIO, Silvia, Lucia, Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista á sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 102 p.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 04/04/2022.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.142 p.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME. 2019. 470 p.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000. 174 p.

CARVALHO, Lorena Resende. **O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva – relato de uma experiência**. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2004, 151 p. Disponível em: <<file:///C:/Users/USER/Downloads/Lorena%20Resende%20Carvalho.pdf>>. Acesso em: 04/04/2022.

CAGLIARI, Luiz Carlos (org.). A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 7-232.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; MARTINS, Cláudio. **Psicogênese da escrita**. Porto Alegre, Artmed, 1986. 284 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. FOUCAULT, Michel. Os anormais.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade a escrita**. São Paulo: Cortez, 2012. 223 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. -São Paulo: Atlas, 2008. 176 p.

GUEBERT, Castellain, Célia, Mirian. **Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10392>>. Acesso em: 13/03/2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2010. Brasília: MEC, 2021.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar?” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005. 65 p.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 192 p.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2006, 18p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 02/10/2021.

NEVES, Luis, J. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. **Cadernos de pesquisas em administração**. 1996. Disponível em: <https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf>. Acesso em: 26 de outubro de 2021.

Organização Pan-americana de Saúde e Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS). Declaração de Montreal Sobre a Deficiência Intelectual. 2004, Montreal, Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf>. Acesso em: 6 de março de 2022.

PLETSCH, Denise, Márcia; GLAT, Rosana. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 18, n. 35, p. 193–208, 2012. DOI:10.26512/lc.v18i35.3847. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847>>. Acesso em: 04/04/2022.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual**. *Educação e Pesquisa* [online]. 2012, v. 38, n. 4. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/abstract/?lang=pt#ModalArticles>>. Acesso em: 06/03/2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005, 325 p.