

**REFLEXÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO****REFLECTIONS ON THE SCHOOLING OF A CHILD WITH DOWN SYNDROME: CURRICULUM AND LITERACY****REFLEXIONES SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DE UN NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN: CURRÍCULO Y ALFABETIZACIÓN****RÉFLEXIONS SUR LA SCOLAIRE D'UN ENFANT TRIMOSPHÉRIQUE: CURRICULUM ET ALPHABÉTISATION****Ticia Cassiany Ferro Cavalcante**  

Doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco - Brasil.

E-mail: ticiaferro@hotmail.com

Joseane Ferreira dos Santos  

Pós-Graduação em Especialização em Educação Especial pela Faculdade Frassinetti do Recife- Fafire. Mestranda em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco - Brasil.

E-mail: joseaneferreirasantos@gmail.com

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi analisar as adequações realizadas pela professora da sala de aula regular para trabalhar a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética de uma criança com síndrome de Down, bem como entender a participação da família e do apoio escolar no processo de inclusão escolar. O campo empírico foi uma escola pública localizada na Cidade do Recife; tivemos a permanência no campo por seis meses. Para a coleta, utilizou-se os seguintes procedimentos metodológicos: observação e entrevista semiestruturada. Como participantes, tivemos uma criança com síndrome de Down, matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental I; a professora da sala regular; o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar; e a mãe da criança. Percebemos que nem sempre são realizadas adequações curriculares das atividades desenvolvidas pela criança e que, em algumas vezes, o apoio escolar assume um papel de docente do estudante com deficiência.

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

ABSTRACT

The objective of the research was to analyze the adaptations made by the teacher of the regular classroom made in the appropriation of the Alphabetical Writing System of a child with intellectual disabilities, as well as to understand the participation of the family and the school support in the school inclusion process. The empirical field was a public school located in the City of Recife; we stayed in the field for six months. For the collection, analysis and discussion of the data, the following methodological procedures were used: observation; semi structured interview. As participants, we had



a child with intellectual disabilities, enrolled in the first year of elementary school; the regular classroom teacher; the School Development Support Agent; and the child's mother. We realize that curricular adjustments are not always made to the activities developed by the child and that sometimes school support assumes the role of teacher of the student with disabilities.

Keywords: Literacy. Intellectual Disability. School inclusion.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar los ajustes realizados por la docente del aula regular para trabajar la apropiación del Sistema Alfabético de Escritura de un niño con síndrome de Down, así como comprender la participación de la familia y el apoyo escolar en la proceso de inclusión escolar. El campo empírico fue una escuela pública ubicada en la ciudad de Recife; nos quedamos en el campamento durante seis meses. Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes procedimientos metodológicos: observación y entrevista semiestructurada. Como participantes tuvimos a un niño con síndrome de Down, matriculado en el primer año de la Enseñanza Básica I; el maestro del salón de clases regular; el Agente de Apoyo al Desarrollo Escolar; y la madre del niño. Nos damos cuenta de que no siempre se realizan ajustes curriculares en las actividades que realiza el niño y que, en ocasiones, el apoyo escolar asume un rol de maestro para los alumnos con discapacidad.

Palabras clave: Alfabetización. Discapacidad intelectual. inclusión escolar.

ABSTRAIT

L'objectif de la recherche était d'analyser les ajustements effectués par l'enseignant de la classe ordinaire pour travailler sur l'appropriation du système d'écriture alphabétique d'un enfant trisomique, ainsi que de comprendre la participation du soutien familial et scolaire à la processus d'insertion scolaire. Le terrain empirique était une école publique située dans la ville de Recife ; nous sommes restés dans le camp pendant six mois. Pour la collecte des données, les procédures méthodologiques suivantes ont été utilisées : observation et entretien semi-structuré. Parmi les participants, nous avions un enfant atteint du syndrome de Down, inscrit en première année de l'école primaire I ; le titulaire de classe ordinaire; l'agent de soutien au développement scolaire ; et la mère de l'enfant. Nous nous rendons compte que les ajustements curriculaires ne sont pas toujours effectués dans les activités menées par l'enfant et que, parfois, le soutien scolaire assume un rôle d'enseignant pour les élèves en situation de handicap.

Mots-clés : Alphabétisation. Déficience intellectuelle. Insertion scolaire.

INTRODUÇÃO

O objetivo da investigação aqui reportada foi analisar as adequações realizadas pela professora da sala de aula regular para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética de uma criança com síndrome de Down, bem como entender a participação da família e do apoio escolar no processo de inclusão escolar. Dessa forma, enfatiza-se que o foco dessa investigação será a deficiência intelectual, por se pensar na importância de acessibilidade cognitiva, que pode ser permitida a partir dos ajustes curriculares realizados no contexto de

sala de aula regular. Sabe-se que as crianças com síndrome de Down têm outras questões, sobretudo clínicas que acabam impactando no processo de escolarização. Todavia, ressaltar o déficit cognitivo torna-se um desafio no processo de aprendizagem de todos os estudantes com deficiência intelectual, pois as dificuldades perpassam muitos dos processos necessários a aprendizagem.

Para Carvalho e Maciel (2013), existem práticas classificatórias e categorias que surgiram pela longa tradição dos testes de inteligência e que até hoje excluem os estudantes quando não apresentam a inteligência na média ou acima da média. Essa posição encontra fundamento nas perspectivas organicistas e psicológicas, atribuindo-se pouca importância à influência de fatores socioculturais. As autoras ressaltam que a DI é uma condição complexa; seu diagnóstico envolve a compreensão da ação combinada de quatro grupos de fatores etiológicos - *biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais*, e que “a ênfase em elementos dessas dimensões depende do enfoque e da fundamentação teórica que orientam a concepção dos estudiosos” (2013, p. 148).

Quanto às crianças com síndrome de Down, para Freire, Hazin e Dias (2018), o perfil neuropsicológico (ou fenótipo neuropsicológico) dessas crianças caracteriza-se por dificuldades acentuadas nas áreas de linguagem expressiva, memória de longo prazo, memória de curto prazo verbal/auditiva, velocidade de processamento, atenção, capacidade de generalizações, pensamento abstrato e raciocínio, funções executivas, bem como um desenvolvimento prejudicado da motivação.

Segundo os mesmos autores, outro aspecto comportamental da criança com síndrome de Down bastante ressaltado refere-se à boa capacidade de imitação, o que, por sua vez, contribuiu para a aquisição de diversas habilidades. Estas crianças aprendem mais rapidamente vendo seus companheiros atuarem e imitando suas respostas em problemas diferentes e em distintas situações.

Na dimensão educacional, compete ao professor verificar quais são as estratégias pedagógicas que melhor favorecerão o estudante em seu processo de escolarização. Quando esses estudantes estão no processo de alfabetização, esse foco é redobrado, sobretudo, por conta dos processos linguísticos-discursivos envolvidos no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); como também pela importância dessa etapa de escolarização na vida de todos os estudantes, com ou sem deficiência.



No caso das crianças com deficiência, Passerino e Bez (2013) ressaltam que o processo de inclusão e a participação dos alunos nas salas de aula de escolas regulares têm trazido muitas discussões e têm sido um desafio para os profissionais da educação. As autoras ainda afirmam que, em muitos casos, o aluno com deficiência e que não fala (devido a impedimentos comunicacionais), acaba participando de maneira limitada da rotina escolar e pedagógica, ficando apenas na posição de observador. Por outro lado, há o professor que está envolto de dúvidas sobre como ensinar e como avaliar esse aluno.

Sabe-se que nas escolas existem crianças, jovens e adultos com síndrome de Down que apresentam comprometimento de fala; esse público específico têm formas distintas de estabelecer a comunicação, como também apresentam formas de aprendizagem singulares da qual o professor deve tomar conhecimento, como por exemplo: entender que há um déficit na capacidade de atenção e memória, na compreensão e expressão oral, e que em algumas situações esses estudantes necessitarão de mais tempo para executar as tarefas. Compreender o aluno com deficiência intelectual e sua forma de aprender é um bom começo para que os professores intervenham pedagogicamente, promovendo assim a inclusão.

As pessoas com deficiência, mais especificamente às com deficiência intelectual, devem ser consideradas em todo processo escolar; são estudantes que têm os mesmos direitos dos demais; só que, apresentam especificidades das quais os professores deverão estar mais atentos em seu ensino e aprendizagem.

Assim, quando falamos em educação e na apropriação de leitura e escrita das crianças com deficiência intelectual, sabemos que são altos os índices de analfabetismo, e isso se dá como consequência do processo histórico desses sujeitos, os quais, por muito tempo, estiveram à margem da sociedade sem direito de acesso à escolarização.

De modo geral, conforme Mortatti (2010), saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita e com diferentes finalidades, de diferentes formas e com diferentes conteúdos, visando a enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever. Ainda segundo a autora, decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas às disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização.

Dentre toda essa complexidade do processo escolar e da alfabetização no país, onde fica a pessoa com deficiência nessa história? Segundo Kassar, “o direito à escolarização das pessoas com deficiência está se concretizando dentro de um movimento de universalização do Ensino Fundamental brasileiro desde a última década do século XX” (2013, p. 33).

Para Mortatti (2010), no final da década de 70, a luta pela democratização da educação centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos, de universalização do ensino e da maior participação da comunidade na gestão da escola. Contudo, foi somente a partir da década de 90 que os estudantes com deficiência começaram a frequentar às escolas regulares de ensino juntamente com as demais crianças sem deficiência. A concepção de educação passou de uma perspectiva integracionista (de adaptação do aluno com deficiência à escola) à uma perspectiva inclusiva (de a escola se ajustar às especificidades do sujeito-aprendiz).

Essas lutas resultou na expansão do acesso à escola pelos sujeitos com deficiência, fato que deve ser comemorado, mas que por si só não garante verdadeiras oportunidades de desenvolvimento para estes sujeitos, sendo necessário ainda mais luta para que nossos estudantes com deficiência possam superar seus déficits de ordem primária, biológicos, através de adequações pedagógicas e artefatos culturais específicos. (SILVA, 2018, p. 32).

É importante frisar que o público-alvo da Educação Inclusiva é variado; e dentre ele estão as crianças com deficiência intelectual, as quais também começaram a ter acesso às classes regulares de ensino.

Pletsch apresenta alguns termos utilizados para nominar o que atualmente conhecemos como deficiência intelectual; termos esses influenciados pelas convenções sociais e/ou científicas de cada época: “idiotia (século XIX), debilidade mental e infradotação (início do século XX), imbecilidade e retardo mental (com seus níveis: leve, moderado, severo e profundo) e déficit intelectual/cognitivo (final século XX)” (2013, p. 244).

Ainda conforme a autora, o termo deficiência mental vem sendo substituído por deficiência intelectual, disseminado durante a Conferência Internacional sobre deficiência Intelectual, realizada no Canadá, em 2001, evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, em 2002. Para Pletsch (2013), a mudança na terminologia, infelizmente não mudou ainda as concepções estigmatizantes acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência no cotidiano escolar. A autora não defende o termo “mais acertado”;

para ela, “há uma complexidade do fenômeno da deficiência, e acredita que deve ser revisto e reelaborado constantemente, incorporando os resultados das pesquisas em andamento no mundo todo” (p. 245). Ela acredita que a mudança na concepção de classificação e definição da deficiência mental, proposta pela Associação Americana de Retardo Mental (sigla em Inglês AAMR) foi importante, ao passar de uma concepção baseada no aspecto quantitativo, arraigada nos testes de QI, para uma concepção de valorização do meio onde o sujeito está inserido.

Segundo Santos (2012), a pessoa com deficiência intelectual possui condições estruturais e funcionais que comprometem a adaptação ao ambiente e a ampla aquisição de informações. Nesse caso, o processo de ensino e aprendizagem tradicional das escolas passa a ser insuficiente para a promoção educacional do estudante, de modo que estratégias especializadas se fazem altamente necessárias.

Para Silva, os professores ao receberem em sua sala de aula um aluno com deficiência intelectual, deveriam se questionar: “Como ele aprende?”; “O que posso fazer para que ele venha a ter acesso ao conteúdo?”; “Qual a fraqueza/deficiência deste aluno pode ser invertida e tornar-se sua força motriz?” (2018. p. 35).

É importante destacar que, apesar de os indivíduos apresentarem a mesma deficiência, como no caso da deficiência intelectual, as singularidades em cada um estão presentes, isto quer dizer que os recursos e serviços podem variar conforme a necessidade de cada pessoa. Tomemos por exemplo um sujeito com deficiência intelectual que tenha impedimentos comunicacionais, certamente ele precisará de alternativas diferenciadas para possibilitar sua aprendizagem. Essas crianças apresentam déficit na linguagem oral, mas, escutam e são capazes de aprender, de se relacionar, de se comunicar. “Não falar não significa estar fora da linguagem” (PASSERINO; BEZ, 2013, p. 90).

Com a chegada desse público à escola, o professor enfrentou (e ainda enfrenta) um novo desafio que é de buscar subsídios para efetivar uma prática pedagógica inclusiva que garanta a aprendizagem de todos os estudantes, sobretudo quando estes estão em processo de alfabetização. Por isso, a importância que os professores façam as adequações curriculares, inovações pedagógicas, objetivando a participação das crianças com e sem deficiência em todas as atividades planejadas em classe e/ou extraclasse. Pletsch (2013) afirma que “as inovações incluídas no planejamento e na avaliação dos apoios a serem disponibilizados ao

indivíduo com deficiência intelectual são significativas, pois oferecem diferentes variáveis para determinar a intensidade necessária” (p. 248).

Segundo Silva (2018), os professores ao receberem em sua sala de aula um aluno com deficiência intelectual, deveriam se questionar: “Como ele aprende?”; “O que posso fazer para que ele venha a ter acesso ao conteúdo?”; “Qual a fraqueza/deficiência deste aluno pode ser invertida e tornar-se sua força motriz?” (p. 35).

Acreditamos que, ao fazer tais questionamentos, os professores assumem uma postura de envolver-se com as demandas apresentadas frente às especificidades de seus estudantes; de comprometer-se com o ensino e a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, promovendo assim, situações de interação, de adequações curriculares dos conteúdos, de elaboração de estratégias pedagógicas que desenvolvam as potencialidades desses sujeitos, minimizando as barreiras atitudinais e didático-pedagógicas.

Para Pimentel (2012), “o que precisa funcionar nessa proposta de uma educação inclusiva é um projeto sério de formação continuada dos professores do ensino regular, de modo que os permita conhecer melhor seus estudantes” (p. 40). Há estratégias diversas que os professores podem utilizar para potencializar o estímulo à aprendizagem da criança com deficiência intelectual, e uma delas é fazer uso de recursos de Tecnologia Assistiva de alto ou de baixo custo, desenvolvendo um planejamento que esteja orientado pelo Desenho Universal para Aprendizagem- DUA.

O DUA surgiu inspirado no conceito de Desenho Universal (DU), originado com Ronald Mace. Ele introduziu o DU, em 1997, na concepção de produtos e de ambientes para que o maior número de pessoas pudesse utilizá-los sem a necessidade de adaptações (BOCK, G.L.K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A.H, 2018). Já o DUA é definido da seguinte forma:

Uma possibilidade no processo de desenvolvimento de ambientes educacionais organizados para o enfrentamento e a eliminação de barreiras na escolarização de todas as pessoas, dentre elas aquelas com deficiência (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 144).

Ainda para os autores supracitados, no campo da educação, a perspectiva do DUA “surge como uma alternativa aos modelos que pensam a inclusão a partir do diagnóstico da deficiência do sujeito” (p. 148), rompendo, portanto, com a ideia muito comum nas turmas onde se tem estudantes com deficiência, de um planejamento para a turma e outro para o estudante.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Estatuto da pessoa com Deficiência) o Desenho Universal significa “a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (2015, Art. 3º, inciso II).

Zerbato e Mendes afirmam que DUA “não se trata de seguir uma preferência pedagógica ou um modelo de ensino, mas, sim, uma ênfase na necessidade de renovar as práticas devido às transformações da nossa realidade educativa atual” (2018, p.150).

O DUA tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150).

Segundo Bersch e Sartoretto, o DUA apresenta três princípios básicos, a saber:

O primeiro princípio considera a importância do engajamento, da adesão e do desejo de aprender. O segundo diz respeito a como apresentamos à informação. E o terceiro fala da importância da ação e expressão por parte do estudante, sobre o objeto de estudo (2017, p. 200).

Além desses princípios do DUA, as autoras acrescentam outro importante objetivo, que é o de ajudar os estudantes estarem atentos ao próprio processo de aprendizado. É importante ressaltar que, a forma como o estudante com deficiência intelectual se relaciona com o saber tem papel fundamental para seu processo de aprendizagem. Vejamos o que diz Gomes (2010):

O sentido que o aluno imprime às suas ações e o significado que dá aos signos linguísticos e matemáticos que manipula são determinantes para o processo de aprendizagem deles. Por isso é importante que o papel do professor seja proposital e que faça sentido para o que o aluno faz e expressa (p. 12).

Para Moraes (2012), o aprendizado da escrita alfabética precisa ser concluído, com qualidade, no final do ciclo inicial de alfabetização, isto é, ao final do terceiro ano do ensino

fundamental” (p. 122). Para isto, o autor propõe que sejam realizadas, de segunda a sexta-feira, nas salas de aulas de alfabetização, atividades na quais os alunos possam refletir sobre palavras voltadas ao aprendizado do SEA. No entanto, vale ressaltar que, “a apropriação do SEA é uma aprendizagem complexa [...]; é um processo gradativo que, para muitas crianças não se completa em um ano de escolarização” (MORAIS, 2012, p. 128).

Morais (2012) a partir de uma ótica construtivista, acredita que ao realizar o ensino na escola, mais especificamente o ensino de alfabetização, “as crianças não precisam descobrir tudo sozinhas, sem que os adultos lhe deem informações” (p. 22). Logo, a busca pelo desvendamento da “esfínges” não precisa ser um processo solitário; o professor poderá ser o mediador nessa descoberta ao lado do aluno. Ainda para este autor, as crianças não são receptoras que aprendem a escrita alfabética apenas reproduzindo o que os adultos lhe dizem e mostram pronto, “julgamos que elas precisam tem um *input* do meio para poder pensar sobre como a escrita funciona” (2012, p. 22).

Os professores precisam compreender, em primeiro lugar, que seu aluno é sujeito com possibilidade de aprender; e em segundo, avaliar as potencialidades de seu aluno e intervir para que eles aprendam e se desenvolvam; e terceiro, que inclusão das crianças com deficiência nas salas de aulas regulares poderá ser potencializada a partir de estratégias didático-metodológicas planejadas previamente pelos professores, podendo, ainda, articular-se aos professores do AEE.

Dudas chamam-nos a atenção para o fato de que não devemos esquecer que, crianças com deficiência intelectual que tem impedimento de comunicação oral podem até não falar, mas elas ouvem e estão sob efeito da fala do outro; e que não falar não significa estar fora da linguagem. “Há um sujeito ali, mesmo que organicamente barrado pela oralidade (*comunicação oral*), há uma linguagem e um corpo investido – corpo falado/significado e significante” (DUDAS, 2013, p. 90 *grifo nosso*).

Reiteramos que crianças com DI com impedimentos comunicacionais muitas vezes não conseguem se relacionar com as demais crianças, ou vice-versa, e que, devido a essa barreira comunicacional imposta socialmente, essas crianças utilizam, em sua maioria, a comunicação gestual.

Acreditamos que a articulação da teoria e da prática contribui enormemente para que o professor busque o conhecimento sobre as especificidades dos seus educandos com deficiência, e assim, elaborem estratégias inovadoras para ampliarem as potencialidades já

existentes nesses alunos. No entanto, em muitos casos, o que tem se percebido são os professores inseguros para lidar com as crianças com deficiência; acreditam que esses estudantes não conseguirão se alfabetizar, e muitas vezes precisam de um apoio pedagógico para o aluno.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participaram da pesquisa uma criança com deficiência intelectual, em fase inicial de alfabetização e apropriação da escrita; a professora da sala comum; a professora do AEE; a mãe da criança; e o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar especial (AADDE) de uma escola da rede municipal de Recife-PE. No decorrer desse estudo, adotamos o pseudônimo André para identificar a criança participante da pesquisa, resguardando assim sua identidade.

André, tem 6 anos de idade, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental I. É um menino com Síndrome de Down e apresenta deficiência intelectual. Em relação à sua linguagem oral, tem ausência de fala e sua comunicação se dá por meio de gestos. No início, quando entramos em contato com a escola, André nos foi indicado por atender ao critério do perfil do sujeito da pesquisa, no entanto, fomos informadas sobre o alto índice de ausências, e que poderia comprometer o estudo. Ao contarmos a família da criança, combinamos os dias da semana que faríamos as intervenções pedagógicas, e solicitamos a cooperação da família para levá-la às aulas para que a pesquisa fosse realizada. A família concordou e o pai assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação do filho no nosso estudo.

A criança tem um acompanhamento de um concursado da Rede de Ensino, na função de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial (AADEE), o qual está com a criança desde o início do ano letivo de 2019, dando-lhe apoio nas atividades dentro e fora de sala, sem deixa-lo sozinho em nenhum momento; o AADEE também é responsável pela higienização da criança, pois ela ainda faz uso de fralda descartável, como também dar a sua alimentação/lanche na boca.

Os demais participantes da pesquisa também serão identificados por nomes fictícios. Logo, a Professora da Sala Regular (PSR) denominar-se-á Vanessa; o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), Joel; e, a mãe da criança, Adelma.

A coleta de dados se deu em duas etapas: entrevistas e observações sistemáticas.

Observações sistemáticas

Elaboramos um roteiro para as observações em sala de aula, lugar onde se dará as intervenções pedagógicas com a criança. Observamos três dias de aula da professora da sala regular, dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. As anotações foram feitas em um diário de campo para posterior análise.

Para Tetzchner e Martinsen, “a observação sistemática é sempre uma parte importante da avaliação de uma pessoa, seja qual for o tipo de deficiência que esta possua” (2000, p. 98).

Entrevistas semiestruturadas

Para a coleta de dados foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com gravação de áudio individual com a professora da sala regular, a professora do AEE, com um responsável da família da criança e com a Apoio Escolar da criança.

Segundo Tetzchner e Martinsen, “através de conversas e entrevistas com os pais e pessoas próximas do indivíduo, pode conseguir-se muita informação relevante que constituirá um complemento aos inventários” (2000, p. 97).

Para o tratamento de análise dos dados, mais especificamente das entrevistas, baseamo-nos na perspectiva teórica da Análise de Conteúdo-AC, de Laurence Bardin (2016). A autora define a AC como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 15).

Seguimos com a organização de análise proposta por Bardin (2016):

1. A pré-análise: é a fase da organização propriamente dita, e “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” (p. 125).
2. A exploração do material: “Esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (p. 131).
3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: nesta última fase, os dados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos (p. 131). É aqui que são permitidos estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e

modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

A divisão em categoriais não é uma fase obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo, no entanto, a maioria dos procedimentos de análise organiza-se em redor de um processo de categorização (BARDIN, 2016). Ainda conforme a autora, “classificar elementos em categoriais impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (p. 148).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na Análise de Conteúdo, a análise dos dados foi organizada em duas grandes categorias:

Adequações das atividades pedagógicas frente ao processo de alfabetização da criança com DI.

Quando questionada sobre adequações das atividades para atender ao desenvolvimento da criança, a professora Vanessa afirma realizar atividades diferenciadas para seu aluno. Vejamos o que ela diz:

Faço sim, com certeza, atividades diferenciadas, certo, trabalhando o mesmo conteúdo, o mesmo contexto, mas com atividades diversificadas, atendendo a necessidade de cada um. (Prof. Vanessa).

No que se refere ao uso de recurso que visam auxiliar à criança com deficiência intelectual em seu processo de alfabetização, a professora diz:

Eu trabalho muito com lego, lego você trabalha é: sequência de cores, trabalha formação de objetos, de brinquedos, trabalha quantidades, trabalha como disse aí identificação de cores. Uso muito o áudio né, com datashow, computador, com videozinho, ou com atividades interativas em que abranja isso, a alfabetização com os alunos (Prof. Vanessa).

Em nossas observamos, percebemos o compromisso da professora em realizar adequações das atividades para a criança e, na maioria das vezes, o conteúdo ensinado a toda turma era o mesmo da atividade executada pelo estudante com deficiência; algo que não se vê

em todas as salas de aula, já que, muitos professores por não saberem o tipo de atividade a desenvolver acabam por focalizar, apenas, em atividades percepto-motoras, como por exemplo: recortar, fazer bolinhas de papel, pintar, cobrir pontilhados; atividades dessa ordem são importantes quando se tem um objetivo didático, e não quando é um mero “passatempo”, pois pouco, ou em nada acrescentam no desenvolvimento cognitivo do sujeito com deficiência intelectual.

Em nossas observações (nesta observação quem assumiu a sala foi uma professora substituta da aula-atividade), trabalhou uma cantiga de ninar com turma, objetivando trabalhar atividade de consciência fonológica: a letra B, a partir da palavra “Boi”. Vejamos abaixo:

Situação: Cantiga de ninar “Boi da cara preta”.

A professora entrega uma folha com a cantiga escrita para as crianças acompanharem a leitura; depois, a professora escreveu palavras com a letra B no quadro e ia lendo com as crianças, chamando a atenção para as sílabas (Consciência Fonológica). André não consegue se concentrar no que a professora fala. A professora pede para as crianças fazerem o cabeçalho e responder às perguntas concernente à letra trabalhada “B” e sua família silábica. André não consegue escrever o seu nome no cabeçalho da atividade, então começa a fazer rabiscos. A professora chega junto dele, dar os comandos de forma bem gentil para que ele fizesse o nome, e depois pintasse o desenho da atividade. O AADE sempre ao lado dele para auxiliar no desenvolvimento da atividade.

Neste contexto de aula, André não teve atividade com adequação, o comando dado pela professora para realizar a atividade era, somente o auditivo; a criança recebeu a mesma folha xerocada que as demais crianças da turma; não havia auxílio de figuras para apoiar o ensino e atender à singularidade desse sujeito, o que levou a atividade de não ser tão convidativa e interesse para ele. Por isso, ressaltamos aqui, a importância de se introduzir, desde cedo, apoios de cunho visual no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual, pois em muito poderão favorecer à criança, devido ao déficit existente em seu pensamento abstrato, como também auxiliar à professora em repensar seu planejamento, começando a inserir a Comunicação Alternativa na elaboração e adequações dos conteúdos voltados para sua turma.

Nesse âmbito, Guebert (2013) realizou um estudo que teve como objetivo identificar e analisar as estratégias de alfabetização desenvolvidas por professor do Ensino Fundamental, no ensino regular, que atende a aluno com diagnóstico de deficiência intelectual. A coleta de

dados no campo empírico aconteceu na sala de terceira série; foi realizada durante um semestre letivo, por meio de videograções, observações diretas registradas em diário de campo e as produções escritas do aluno com deficiência intelectual durante aulas de Língua Portuguesa, cujas análises foram efetuadas com base em dois eixos: a adequações das atividades para o aluno com deficiência intelectual; e a relação entre conteúdo-forma trabalhados e rendimento do estudante. Os resultados obtidos com esta pesquisa foram: a não identificação da adequação curricular, não utilização de práticas pedagógicas inovadoras, caracterizando que as estratégias de ensino utilizadas por professores na alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual não são distintas daquelas utilizadas com as crianças sem deficiência.

Uma boa sugestão é o planejamento de aula ser construído sendo pensado em como alcançar a todos os estudantes da turma, ou seja, planejar com base numa metodologia voltada ao DUA (ZERBATO; MENDES, 2018); e também criar ou adequar materiais já existentes, em parceria com a professora do AEE.

Por exemplo, a atividade proposta pela professora para se trabalhar a letra “B” naquela aula, poderia ser desenvolvida por meio de figuras e a palavra escrita de cada imagem, chamando a atenção das crianças para observarem a escrita, palavras que começam com o mesmo “pedacinho” silábico”, as palavras que são maiores e as que são menores; pedir para que as crianças desenhassem e/ou escrevessem outras figuras e palavras que começassem com a letra “B”, que rimassem com uma figura apresentada pela professora de forma visual, e não somente o auditivo; seria assim, um trabalho envolvendo a consciência fonológica e o sistema de escrita alfabética.

Quanto às adequações pedagógicas feitas pela professora da SRM Eunice, como não teve a oportunidade durante o ano letivo de atender à criança, pelo motivo de os pais não a levar para o AEE, disse o seguinte:

Eu nunca fiz nenhum material específico pra André, mas ela tá sempre me perguntando (Prof. Vanessa), pedindo uma ideia de como fazer algumas atividades escritas, por exemplo, pra André.

Nesse sentido, Góis (2002) aponta que mesmo em situações em que os alunos são recebidos e permanecem, eles podem ficar à margem dos acontecimentos e da sequência de atividades da sala de aula (apesar das boas intenções dos professores), “porque pouco de especial é feito em relação às características de sua diferença” (p. 109). A autora menciona,

ainda que, há professores que preferem valorizar os ganhos dos estudantes em socialização e acabam esquecendo de que os estudantes com deficiência intelectual podem não está aprendendo nada ou quase nada em termos de conhecimentos sistematizados propostos pelo currículo, como o processo de apropriação do SEA.

Além disso, Joel, o AADEE, relatou-nos dificuldades concernentes à sua função em um contexto educacional para acompanhar uma criança com deficiência, sem sequer ter recebido capacitação prévia. Vejamos o que ele diz:

O que a gente se ressentir é justamente isso de não ter tido uma qualificação mais apropriada pra ele, é só orientação não é qualificação, é uma orientação “Olha, vocês façam isso, vocês façam aquilo”, mas não tem aquele treinamento que você vai fazer tudo certinho “Olhe, você...o procedimento é esse”, como se fosse, como se diz assim, como foi na empresa que eu trabalhava: todos os procedimentos tinha como se diz, um manual técnico, tinha que saber: eu vou entrar na empresa vou fazer isso, “como fazer?”

Apesar deste relato de Joel, em sentir a necessidade de ter capacitações para o exercício da função, a professora da sala regular disse dar orientação a ele, e faz elogios quanto à sua prontidão em auxiliar à criança.

Joel é uma pessoa excepcional, ele faz as atribuições que ele teve no concurso, mas ele faz bem mais, bem mais, ele é uma pessoa muito doadora, então, ele auxilia em qualquer momento que André precisar na sala, no momento de atividade, é..na escrita, no momento de, leitura, no momento de brincadeira no momento que ele precisa ir no banheiro, no momento que ele vai merendar, no momento que vai brincar no parque. Joel estar ali 24h, de prontidão pra ajudar André e, minha comunicação com Josias, a gente se encaixa muito bem, sabe, a gente tem a mesma linha de pensamento, do que André precisa [...] (Prof. Vanessa).

Potencialidades da criança com deficiência intelectual na visão das professoras, do AADEE e da mãe.

Segundo Castro, “os alunos com deficiência intelectual têm capacidades de se desenvolverem cognitivamente, desde que lhes sejam oportunizadas situações de aprendizagem que considerem as particularidades do seu funcionamento cognitivo” (2019, p. 128).

Ainda segundo a autora, o professor deve propor atividades que estimulem o desenvolvimento e que sejam significativas ao aluno com deficiência intelectual, além de utilizar recursos e estratégias pedagógicas diversificadas.

Quando os participantes foram questionados sobre as potencialidades da criança, segundo a perspectiva de cada entrevistado, afirmaram o seguinte:

É como eu disse, eu acho que a participação dele, é...a vontade, a boa vontade de querer, mas pra ele ter uma boa vontade de participar da aula, assim, ser participativo, render na aprendizagem ali, é como eu disse né, depende do professor ne, depende de quem tá dirigindo essa aula, como está dirigindo, com o que está dirigindo, quem está dirigindo. Mas assim, eu vejo essa boa vontade nele, mesmo com o limite dele, mas ele tem essa boa vontade de querer aprender. (Prof. Vanessa).

Vemos na fala da professora a repetição da palavra “boa vontade”; essa “boa vontade da criança”, leva-nos a refletirmos que não é levada em conta, pela professora, as características da síndrome de Down de seu aluno. Quando ela diz *“eu vejo essa boa vontade nele, mesmo com o limite dele, mas ele tem essa boa vontade de querer aprender”*, é como se fosse de responsabilidade da criança esse processo de aprendizagem, é como dizer “ele quer aprender, mas não consegue, porque têm limitações”.

A criança com síndrome de Down apresenta deficiência intelectual, essa é uma característica comum da síndrome. Segundo Freire, Hazin e Dias (2018), a capacidade de focar e manter a atenção se encontra prejudicada nestas crianças, sendo importante a utilização de diversas estratégias para tentar minimizar tal característica. Eles ainda acrescentam que, “muitas crianças podem mostrar níveis mais baixos de persistência, pouca motivação, com resistência para realização de tarefas, em muitos casos pelo medo de fracassarem” (p. 9).

Vemos também que, no mesmo trecho da fala da professora, há o destaque para a responsabilidade de quem ensina, ao dizer que: “depende do professor ne, depende de quem tá dirigindo essa aula, como está dirigindo, com o que está dirigindo, quem está dirigindo”. Aqui, ela demonstra reconhecer que o ensino precisa ser significativo para alcançar àquele sujeito com deficiência, esse “como está dirigindo” que ela se refere, tem a ver com as estratégias pedagógicas, com a mediação a ser feita pela professora para ensinar à criança.

Para Padilha (2017), as práticas pedagógicas organizadas e sistematizadas, com objetivos claramente definidos, com estratégias selecionadas e realizadas por meio do

material adequado constituem as possibilidades de transformar a escola no lugar privilegiado para que os alunos, com a mediação dos professores, caminhem do conhecimento espontâneo, genérico, confuso, sincrético para o conhecimento consciente, não cotidiano.

Em nossas observações, vimos que as mediações eram feitas pela professora e pelo o AADEE. Havia uma preocupação em adaptar os materiais para uso da criança em suas atividades, no entanto, a intencionalidade das mediações ficava a desejar; em sua maioria, a mediação era feita por alguém sem muito conhecimento da área pedagógica, o AADEE; esse profissional faz uma fala sobre essa necessidade de ter uma formação para lidar com a criança a qual acompanha: “A gente se ressentiu muito disso, não ter tido uma formação específica, ou alguma orientação mais, treinamento mais específico pra isso, pra lidar com essas crianças”.

É de lamentar ver profissionais serem destinados a uma função do qual não teve formação específica e, ainda, não receber orientação para desenvolver seu trabalho da Rede de Ensino do qual trabalha. Um concurso público realizado para tal fim tem como exigência mínima o Nível Médio, é desvalorizar e desconhecer a necessidade de se ter um profissional habilitado que auxilie à criança; ou ao contrário, é sim conhecer, mas se omitir em contratar pessoas habilitadas e especializadas na área da Educação Especial para desenvolver um trabalho intencional com as crianças com deficiências nas escolas públicas do Recife.

Carvalho (2013), ao investigar o acesso a e alfabetização de uma criança de seis anos com síndrome de Down, chamado Bernardo, discute que a escola tinha baixas expectativas em relação ao aluno, construídas em torno da suposição de que Bernardo tinha muitos limites e não relacionava os indícios de suas limitações ao processo de ensino e aprendizagem. O mais importante era a socialização da criança, que estava indo muito bem, pois era bem aceito por professores e crianças. Todos cuidavam dele, ele era o bebê da escola.

A escola da pesquisa tem uma profissional especializada que faz o AEE na sala de recurso multifuncional, no entanto, o aluno não frequenta a sala pelo motivo de os pais não o levarem; esse é um desafio que a escola enfrenta com essa criança. A professora nos disse que um dos pontos positivos da criança percebida era a sua curiosidade, e que isto poderia em muito ajudar em seu processo de aprendizagem: *"André é extremamente curioso para aprender; essa curiosidade que ele tem é a questão positiva para o aprendizado"*.

Adelma, mãe da criança, percebe as potencialidades do filho nos dando exemplo das atividades escolares. Ela nos diz:

Com ajuda ele faz (referindo-se às tarefas escolares), se deixar ele fazer sozinho, ele vai rabiscar, mas se a gente disser a ele e for falando, ele vai fazendo né. Alguma

coisa para pintar mesmo, eu digo: pinta André, aqui dentro, ele vai pintando ali dentro, “bota essa cor, bota essa”, ele vai fazendo. Agora, se deixar ele sozinho..., ele vai riscar mesmo. Quando vai fazer alguma letrinha, seguro na mão dele, agora eu seguro bem leve, só faço acompanhar ele pra ele fazer o contorno né, sozinho, pra ver se ele tenta fazer só, pra não ficar forçando, porque se ficar forçando, vai ser eu que tô escrevendo, não é ele né. Eu ensino a ele da mesma forma que eu ensinei aos meus outros filhos, da mesma forma (Adelma).

Destacamos o final da fala da mãe quando diz “Eu ensino a ele da mesma forma que eu ensinei aos meus outros filhos, da mesma forma”. E, em outro momento da entrevista, ela também diz:

eu interajo com ele como se ele fosse normal, pra mim, não tem esse negócio não ele é especial, ele tem síndrome de Down, pra mim meu filho é normal como qualquer outra criança, não tem esse negócio não. Tem hora que eu digo “ele não tem síndrome de Down não, eu acho quem tem sou eu (risos).

A mãe parece não “aceitar” muito que seu filho tem síndrome de Down e que precisa de situações de aprendizagem favoráveis às suas especificidades. Para a família é suficiente levar só no horário da aula regular. A criança não vai para o AEE, não há uma equipe multidisciplinar para atendê-la, mas, também compreendemos a dificuldade apresentada pela família quanto a conseguir vaga pelo Sistema único de Saúde (SUS), apesar de sabermos da importância do AEE (BRASIL, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de uma escola acolhedora das diferentes expressões do humano distingue-se daquela que emite rótulos para a inclusão a partir de diagnósticos, ou seja, um modelo educacional com ações para as minorias (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 149).

Conforme os autores supracitados, “as ações que possibilitam o acesso e a participação efetiva de pessoas com diferentes condições não podem ser propostas apenas sob a égide de legislações” (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 145). É preciso a compreensão dos docentes e a efetivação de mudanças na adoção de estratégias metodológicas nos espaços educacionais para que estas estejam adequadas às necessidades, às potencialidades e às características de cada educando.

Para Bock, Gesser e Nuernberg, faz-se necessário “minimizar as barreiras no percurso acadêmico de estudantes com e sem deficiência, não hierarquizando ou privilegiando um

único modo de aprender e, com isso, criando ambientes de aprendizagem flexíveis para estudantes e docentes” (2018, p. 145).

Pudemos constatar em nossas observações, em contexto de sala da aula, a sensibilidade da professora Vanessa em adequar as atividades para André, sempre tendo a parceria de Joel, o AADEE. No entanto, havia ausência de uma mediação mais intencional da parte da professora (ela chegava poucas vezes junto da criança para mediar o conhecimento), ficando sobre a responsabilidade do AADEE essa mediação, lembrando que, o mesmo não tem formação pedagógica para atuar na função, o que pode acarretar em prejuízos ao invés de contribuições no desenvolvimento da criança.

O estudo desenvolvido por Silva (2018) preocupou-se na continuidade de pesquisas que buscassem investigar como vem se dando o processo de alfabetização de sujeitos com deficiência intelectual nas salas regulares; quais os reais apoios que o professor de sala regular vem recebendo de suas respectivas redes de ensino e da própria comunidade escolar para a promoção de um trabalho consistente de alfabetização de seus alunos com deficiência intelectual. Para ela, é urgente investigar como vem ocorrendo a alfabetização de alunos com deficiência intelectual matriculadas nas redes públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016

BERSCH, Rita; SARTORETTO, Maria Lúcia. Formação de professores para a promoção e vivência da comunicação alternativa no contexto escolar. Trilhando juntos a comunicação alternativa. In. **Trilhando juntos a Comunicação Alternativa**/ Débora Deliberato, Débora Regina de Paula Nunes, Maria de Jesus Gonçalves, organizadoras- Marília: ABPEE, 2017.

BOCK, G.L.K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A.H. Desenho Universal para a Aprendizagem: A Produção Científica no Período De 2011 a 2016. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.1, p.143-160, Jan.-Mar.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Documento orientador**: Programa implantação de salas de recursos multifuncionais. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/1996**.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**.



CARVALHO, M. F. O aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. In S. M. F. MELITTI; M. C. M. KASSAR (Orgs). **Escolarização de alunos com deficiências. Desafios e possibilidades.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a *American Association on Mental Retardation* - AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP-** 2003, Vol. 11, no 2, 147-156.

CASTRO, Janaina Luiza Moreira. **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. UFC, 2019. (Dissertação de Mestrado).

DUDAS, Tatiana Lanzarotto. A Comunicação Alternativa como potencializadora da inclusão escolar? In. **Comunicar para Incluir.** Org. PASSERINO, Liliana Maria. Porto Alegre: CRBF, 2013.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In. **Reflexões sobre alfabetização.** – 26 ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Rosália Carmem de Lima; HAZIN , Izabel; DIAS. Natália Martins. **Adaptação do Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEx) para crianças escolares (7 a 12 anos) com Síndrome de Down.** UFRN, 2018. (Tese de Doutorado).

GÓES, M. C. R. As relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: M. K. OLIVEIRA; T. C. REGO; D. T. R. SOUZA (Orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Editora Moderna, 2002.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010 v. 2 (**Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**).

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual:** um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In. KASSAR, M. C. M. **Escolarização de alunos com deficiências:** Desafios e possibilidades. MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. C. M (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44** maio/ago. 2010.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 1, p. 9-20, 2017.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. Mediação e Tecnologia. In: L. M. PASSERINO; M. R. BEZ (orgs.). **Comunicação Alternativa: mediação para uma inclusão social a partir do Scala**. Passo Fundo: Ed. Universidade Passo Fundo, 2015.

PIMENTEL, Susana Couto. A presença de crianças Síndrome de Down na escola. In. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PLETSCH, M. D. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. In: S. M. F. MELETTI; M. C. M. KASSAR (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

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

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

TETZCHNER, Stephen Von; MARTINSEN, Harold. **Introdução à comunicação aumentativa e Alternativa**. Porto: Porto Editora, 2000.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, pp. 147-155, abril-junho 2018.

